

An den Grenzen der Verständigung: Politische Erwachsenenbildung und die Herausforderungen der "Flüchtlingskrise"

Oeftering, Tonio

Published in:
Hessische Blätter für Volksbildung

DOI:
[10.3278/HBV1604W](https://doi.org/10.3278/HBV1604W)

Publication date:
2016

Document Version
Verlags-PDF (auch: Version of Record)

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):
Oeftering, T. (2016). An den Grenzen der Verständigung: Politische Erwachsenenbildung und die Herausforderungen der "Flüchtlingskrise". *Hessische Blätter für Volksbildung*, (4), 334-344.
<https://doi.org/10.3278/HBV1604W>

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

wbv Publikation

Zentrum für Erwachsenenbildung
in Deutschland

Hessische Blätter für Volksbildung



Religion - Motor oder Hemmschuh der Integration? Oder: Mehr Religionsfreiheit wagen!

Rechtsethische Erwägungen angesichts aktueller integrationspolitischer Herausforderungen

von: Marco Hofheinz

DOI: 10.3278/HBV1604W345

Erscheinungsjahr: 2016
Seiten 345 - 352

Schlagworte: Herausforderungen, Integration, Religion

In den integrationspolitischen Kontroversen ist die Rolle von Religion umstritten: Hemmt oder fördert sie Integration? Diese Ausgangsfrage wird von dem Autor, der evangelischer Theologe ist, aus rechtsethischer Perspektive auf dem Hintergrund rechtsstaatlicher Grundsätze für eine Integrations- als Religionsförderungspolitik aufgegriffen. Ihren Eckpfeiler bildet das im Rahmen von staatlicher Neutralität und Parität zu realisierende Grundrecht auf Religionsfreiheit. Diese als Kriterien fungierenden Grundsätze generieren nicht nur kritische Anfragen an den Islam und sein Verhältnis zur Religionsfreiheit, sondern ermöglichen zugleich eine rechtsethisch höchst geeignete Religionsförderung, die gesellschaftlich integrerend wirkt. Die vertretene These lautet zugespitzt: Je fairer die Religionsfreiheit ausfällt, desto besser wird Integration gelingen.

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>



WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

Zeitschrift für Erwachsenenbildung
in Deutschland

Hessische Blätter für Volksbildung

Integration

Integration

4 | 2016



Themenplan 2017

Hessische Blätter für Volksbildung

↗ wbv-journals.de/hbv

1/2017 Tanz und Leiblichkeit

**2/2017 Erwachsenenbildung als
lebensentfaltende Bildung**

3/2017 Berufliche Weiterbildung

4/2017 Kulturelle Bildung

Das wbv-
Fachzeitschriften-Portal:
wbv-journals.de



WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de

wbv

Thema | Integration

<i>Steffi Robak</i>	Editorial Integration	303
<i>Wiltrud Gieseke</i>	Auslegungen von Integrationsaspekten Theoretische und empirische Herausforderungen zur Integrationsdebatte in der Erwachsenenbildung Ein Essay	311
<i>Halit Öztürk</i>	Diversitätsbewusste Weiterbildung im Migrationskontext Anforderungen an das Zusammenspiel von Weiterbildungs-forschung, -praxis und -politik	324
<i>Tonio Oeftering</i>	An den Grenzen der Verständigung: Politische Erwachsenenbildung und die Herausforderungen der „Flüchtlingskrise“	334
<i>Marco Hofheinz</i>	Religion – Motor oder Hemmschuh der Integration? Oder: Mehr Religionsfreiheit wagen! Rechtsethische Erwägungen angesichts aktueller integrations-politischer und religionsrechtlicher Herausforderungen	345
<i>Steffi Robak, Florian Grawan</i>	Inter- und Transkulturelle Bildung mit dem Fokus auf Mehrfach-diskriminierung und Mehrfachzugehörigkeit	353
<i>Tim Stanik, Julia Franz</i>	Organisationale Positionierungen und Umgangsweisen von Volkshochschulen im Flüchtlingsdiskurs	364
<i>Kay Sulk</i>	Reflexionen aus der Praxis Herausforderungen der Sprachförderung und Alphabetisierung angesichts der Flüchtlingskrise	373

Service

Berichte – Personalia	385
Rezensionen	393
Mitarbeiter/innen dieser Ausgabe	400

Hessische Blätter für Volksbildung – 66. Jg. 2016 – Nr. 4

Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland

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

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main (Verbandsvorsitzender: Baljur Schmitt, Mörfelden-Walldorf; Verbandsdirektor: Dr. Christoph Köck, Frankfurt am Main)

Geschäftsführender Redakteur und Vorsitzender der Redaktionskonferenz:

Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Marburg

Mitglieder der Redaktionskonferenz: Dr. Marianne Ebsen-Lenz, Lich; Dr. Birte Egloff, Frankfurt/M.; Dr. Christiane Ehses, Frankfurt/M.; Prof. Dr. Bernd Käpplinger, Gießen; Dr. Susanne May, München; Prof. Dr. Steffi Robak, Hannover; Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff, Hamburg; Karsten Schneider, Saarbrücken

Redaktion des Schwerpunktthemas: Prof. Dr. Steffi Robak

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

Die Hessischen Blätter handhaben ein Peer Review. Alle für den Thementeil eingereichten Beiträge werden anonymisiert begutachtet. Die Redaktion behält sich die endgültige Entscheidung vor. Die mit Namen oder Signum gezeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfasser/innen und nicht unbedingt die der Redaktion oder des Herausgebers wieder. Keine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte.

Satz und Layout: Andrea Vath

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

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

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

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

Bezugsbedingungen: Jahresabonnement „Hessische Blätter für Volksbildung“: 42,- €, ermäßiges Abonnement für Studierende mit Nachweis 36,- € (jeweils zzgl. Versandkosten), Best.-Nr. hbv. Das Abonnement verlängert sich um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis sechs Wochen zum Jahresende gekündigt wird.

Themenhefte im Einzelbezug: Einzelheftpreis: 15,90 € (zzgl. Versandkosten)

hbv 1/2017 Tanz und Leiblichkeit

hbv 2/2017 Erwachsenenbildung als lebensentfaltende Bildung

hbv 3/2017 Berufliche Weiterbildung

hbv 4/2017 Kulturelle Erwachsenenbildung

Information über die Themen, Bezugsmöglichkeiten und Preise von Einzelheften der Jahrgänge 1958 bis 2001: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-13

Printed in Germany

© 2016 Hessischer Volkshochschulverband e. V. (Anschrift s. o.)

International Standard Serial Numbers: GW ISSN 0018-103 X

Best.-Nr. dieser Ausgabe: HBV_04/2016

ISBN 978-3-7639-5720-0

DOI digitale Ausgabe: 10.3278/HBV1604W

Editorial Integration

Steffi Robak

Als wir das Thema Integration in 2007 zuletzt aufgriffen – das Heft erschien als Ausgabe 1/2008 unter dem Titel „Integration ohne Plan? Migration im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion“ –, war gerade der Nationale Integrationsplan in Kraft getreten, den wir seinerzeit kritisch analysiert und folgendermaßen kommentiert hatten: „Der Begriff des Lebenslangen Lernens wurde im Plan, sowohl was die Zielsetzung, die Adressaten als auch die Themenfelder betrifft, auf den Bereich des schulischen Lernens und auf Übergänge zwischen den Bereichen im Hinblick auf eine bessere Integration in den Arbeitsmarkt konzentriert. Weiterbildung avanciert zu einer beigeordneten bzw. unsichtbaren Größe, obwohl sie mit dem Themenfeld 1, den Integrationskursen, den Hauptschwerpunkt der politischen Integrationsstrategie bedient. Eine reduzierende Sicht auf Weiterbildung zeigt sich daran, dass keine weiter reichenden Diskurse über die Vermittlung kulturellen und politischen Wissens geführt werden. Man bedient sich der Weiterbildung zur Sprachvermittlung, macht sie aber als professionelle Institutionen des Lebenslangen Lernens nicht sichtbar“ (Schöll/Robak 2008). Wir haben auch festgestellt, dass Erwachsene im Bereich der kulturellen Integration nicht explizit adressiert wurden und die Institutionen der Erwachsenenbildung bei der Platzierung der Kulturellen Bildung als wichtigen Bildungsbereich, von der kurzen Erwähnung der Volkshochschule abgesehen, kaum eine Berücksichtigung finden. Dies obwohl bereits vor elf Jahren klar war, dass die Volkshochschulen eine gestaltende und führende Rolle bei der Konzeptualisierung und Durchführung der Integrationskurse übernehmen würden und auch ein ausdifferenziertes Angebot im Bereich der Kulturellen Bildung und auch Politischen Bildung zu offerieren haben.

Elf Jahre später stellt sich die Situation viel komplexer und noch angespannter dar: Wir sprechen nicht nur über verschiedene Generationen und Gruppen mit Migrationshintergrund, die nach Deutschland gekommen oder hier geboren sind, und eventuell ins Herkunftsland der Familie zurückgehen, sondern wir sprechen über eine explosionsartige Entwicklung der Fluchtmigration, aufgrund kriegerischer Auseinandersetzungen und geringer Zukunftschancen, aktuell besonders dramatisch in Syrien. In den letzten zwei Jahren haben sich die Ereignisse, die für Deutschland auch als

„Flüchtlingskrise“ bezeichnet werden, überschlagen. Ich greife nur einige Ereignisse, die auf Bildungsanforderungen verweisen, heraus: Weit über eine Million Geflüchtete kamen nach Deutschland und wurden mit dem Überlebensnotwendigen versorgt. Dafür war die Kooperation verschiedener Länder notwendig; In Europa ist der Zusammenhalt der europäischen Staaten seit einigen Monaten zerbrochen. Dieser Bruch mündete u.a. im Votum Großbritanniens für den Ausstieg aus der europäischen Union, im sogenannten *Brexit*. Eine einmalige Erfahrung ist seither, wie viele Menschen helfen, die Geflüchteten zu versorgen und auch als Freiwillige in der Sprachenbildung aktiv sind. Daneben nehmen seither Angriffe auf Flüchtlingsheime zu. Ein einschneidendes Ereignis in Deutschland waren die Übergriffe auf Frauen auf dem Bahnhofsvorplatz in Köln in der Silvesternacht 2015/2016, verübt auch von Männern mit Flucht- oder Migrationsbiographie, die schon längere Zeit in Deutschland leben. Dies evoziert viele Fragen, die auch mit Anforderungen an eine gelingende Integration zu tun haben; Vor allem verwies dieses Ereignis aufs drastische auf ausgesparte und nicht berücksichtigte Fragen der Geschlechterverhältnisse und die darunter liegenden Geschlechterbilder, die in vielen Ländern, aus denen derzeitig Gruppen mit Migrationsbiographien und Geflüchtete stammen, keinen demokratischen Grundprinzipien der Geschlechtergleichheit folgen. Auch im 2007 verabschiedeten Nationalen Integrationsplan wurden Fragen demokratischer Geschlechterverhältnisse als Teil der strukturellen, sozialen und kulturellen Integration nicht behandelt. Die geschilderten Entwicklungen der letzten Jahre und Monate haben Deutschland nicht nur als übergangsweises Zielland für Geflüchtete und damit weiterführend als Migrationsgesellschaft etikettiert, sondern führen zu gesellschaftlichen Zerreißproben. Ein Ausdruck dessen sind u. a. das Wachstum der Partei Alternative für Deutschland (AfD).

Es stellen sich viele gesellschaftliche Fragen und Herausforderungen, die dann auch mit Bildungsfragen verknüpft sind. Folgende Fragen aus der Bevölkerung sind hörbar und werden von den Medien transportiert, die sich auf den Umgang mit Fremdem beziehen und dabei gesellschaftliche und sozialstrukturelle Fragen berühren:

- Werden die Geflüchtetengruppen für immer bleiben oder werden sie zurückgehen?
- Wie lange werden sie bleiben und was bedeutet Integration für diese Gruppen?
- Wie werden diese Menschen Deutschland verändern und wovor müssen wir uns fürchten? Wie „bedrohlich“ sind die islamischen Religionsgruppen?

Daneben sind Ängste und Ressentiments aktiviert, über die z. B. die Forschungen im Bereich der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit informieren: Dies reicht von Abstiegsängsten über Erwartungen eines ökonomischen und gesellschaftlichen Nutzens und Diskriminierungen von als schwächer etikettierten Gruppen bis hin zu Phänomenen von Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit (siehe Zick/Klein 2015). Han (2010, 2013) spricht in seinen Gegenwartsdiagnosen von einem „nicht vorhandenen Innenhalten“ des Menschen in der heutigen beschleunigten Gesellschaft, von einem Verschwinden einer positiven Relation zum Anderen, die jenseits von Leistung

liegt. Das permanente Vergleichen nivelliert das Andere zum Gleichen, eine Negativität der oder des Anderen mündet in permanente Eingleichung (Han 2014, S. 6). Die Totalisierung des Leistungsimperativs ist gekoppelt an die Forderung, dass alle in dergleichen Weise Leistung zu erbringen haben. Andersheit wird grundsätzlich eliminiert (Han 2013, S. 25) und durch das permanente Vergleichen abgeschafft. Es herrscht demnach keine positive Grundstimmung für eine Offenheit für das Andere, das Fremde.

Die Geflüchteten ihrerseits werden nicht verstehen, warum sie für einige nicht willkommen sind. Sie wundern sich auch teils über den pädagogischen Ton, wenn über sie berichtet wird (Süddeutsche Zeitung vom 30.6.2016). Was kann Bildung in dieser Gemengelage leisten? Wie verhalten sich Integration und Bildung zueinander?

Dass es kein einheitliches Integrationskonzept und zugleich auch ein überwiegend sehr schlichtes Konzept gibt, das auf Spracherwerb abhebt, wurde im Zuge der Aufnahme von Geflüchteten deutlich: Die Bildungsherausforderungen sind groß, sie liegen perspektivisch sowohl auf Seiten der Personen mit Migrationsbiographie und der Geflüchteten als auch auf Seiten der Mehrheitsbevölkerung. Beide Seiten sind nicht ausreichend darauf vorbereitet in einer Migrationsgesellschaft Deutschland zu leben. Die Angebotsstrukturen sind noch nicht darauf ausgerichtet, gemeinsame Gestaltungsprozesse anzuregen. Mit der „Flüchtlingskrise“ wurde deutlich: Es gibt kein Integrationskonzept bezogen auf Bildung (vgl. Robak 2015). Das Integrationsgesetz hat insofern einen wichtigen strukturellen Anstoß gegeben als nun viele Erfahrungen mit Integrations- und Sprachkursen vorliegen. Die Integrationskurse können, rein quantitativ betrachtet, durchaus als Erfolgsgeschichte interpretiert werden. In 2015 wurden 283404 Teilnahmeberechtigungen ausgestellt, es haben davon ca. 179400 einen Integrationskurs begonnen; ca. 60% erreichten Niveaustufe B1 und 32 % Stufe A2 in der deutschen Sprache (Integrationskursgeschäftsstatistik des BAMF 2015). Die Volks- hochschulen haben in 2015 einen Gesamtträgeranteil von 36%.

Jedoch wird deutlich, Sprachkurse allein reichen nicht aus; Kurse, die eine gelingende Integration zum Ziel haben, brauchen Konzepte in Bezug auf Arbeit, Beruflichkeit und Teilhabe in sozialer, politischer und kultureller Hinsicht. Die Berufliche Bildung ist ebenso gefordert wie die Politische, Personale und Kulturelle Bildung.

Für das vorliegende Heft können nur einige der Aspekte herausgegriffen werden. Die Erstkonzeption erfolgte gemeinsam mit *Ingrid Schöll*. Es war sehr schwer, Autorinnen und Autoren zu gewinnen, da das Thema nun so aktuell ist, dass es viele Anfragen dazu gibt und viele Autoren, vor allem diejenigen, die aus anderen Disziplinen angefragt wurden, abgesagt haben.

Wiltrud Gieseke entwickelt vor dem aktuellen Hintergrund der Aufnahme von Geflüchteten in ihrem Essay zentrale Fragen des Ankommens und Beheimatens der Geflüchteten einerseits und reflektiert die gesellschaftlichen und politischen Gegebenheiten, vor allem auch Ängste in Teilen der Bevölkerung in Deutschland andererseits. Besondere Herausforderungen für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung sieht sie in der Befragung des Verhältnisses von Religion und Demokratie sowie des Geschlechterverhältnisses. Letzteres ist ein entscheidender Gradmesser für die Demokratie. Das Essay differenziert darüber hinaus Angebote für Ankommende aus.

Halit Öztürk zeigt am Beispiel der Weiterbildungsbeteiligungsquoten und des Beteiligungsverhaltens von Gruppen mit einer Migrationsbiographie einerseits die Generationeneffekte und andererseits Konstellationen, in denen das Zusammenwirken von Qualifikation, arbeitsmarktstrukturellen Mechanismen, Einkommen und Sozialstruktur zum Tragen kommen. Dies kann unter bestimmten Bedingungen in eine Unterschichtung münden, etwa wenn der Bildungshintergrund eher niedrig ist und für die ausgeübte Position im Betrieb keine Weiterbildung angeboten wird. Angesprochen werden ferner gezielte Maßnahmen, um Zugang zur Bildung zu realisieren.

Tonio Oeftering analysiert die Politische Bildung in Bezug auf ihre Herausforderungen ebenfalls vor dem Hintergrund der „Flüchtlingskrise“. Auch er lenkt den Blick sowohl auf die Ankommenden als auch auf die autochthone Gesellschaft. Dabei geht er insbesondere auf zentrale Prinzipien der politischen Erwachsenenbildung ein und beleuchtet die Relevanz für die Bewältigung der jetzigen „Flüchtlingskrise“. Für die Mehrheitsgesellschaft sieht er insbesondere die Politische Bildung in der Pflicht, gegen Fremdenhass vorzugehen, der die demokratische Gesellschaft als Ganzes bedroht.

Ein derzeitig emotional aufgeladenes, hoch kontroverses Thema, die Rolle der Religion für die Integration, wird vom evangelischen Theologen *Marco Hoffheinz* aus rechtsethischer Perspektive erläutert. Er formuliert Grundsätze einer rechtsethischen Sicht auf eine Integrations- und Religionsförderungspolitik. Eine wichtige Perspektive ist es dabei, Religion als Motor für Integration zu sehen. Entlang von sechs Kriterien ergeben sich Fragen, die an die islamische Religion, deren Ausübung unter Akzeptanz der demokratischen Prinzipien, inklusive der Geschlechtergleichheit, in Deutschland gerichtet werden.

Im Beitrag von *Steffi Robak* und *Florian Grawan* wird die Notwendigkeit, eine sowohl Inter- als auch Transkulturelle Bildung zu entwickeln, thematisiert, die sowohl die Gruppen mit Migrationsbiographie adressiert als auch die Mehrheitsbevölkerung. Am Beispiel des Aspektes der Mehrfachdiskriminierung und deren Mechanismen werden Anforderungen sichtbar, die vor allem im Paradigma der Interkulturellen Bildung über Angebote zu bearbeiten sind. Die Möglichkeit der Ausformung von Mehrfachzugehörigkeit ist ein wichtiger Schlüssel für Integration; diese wird besonders über Angebote einer Transkulturellen Bildung adressiert.

Tim Stanik und *Julia Franz* analysieren Vorwörter aus Volkshochschulprogrammen und hinterfragen, wie die Volkshochschulen auf die „Flüchtlingskrise“ reagieren, d. h., wie sie ihre Einrichtung positionieren und mit der Situation umgehen. Sie entwickeln dies anhand der Kategorien „Organisationale Positionierungen zwischen Reproduktion und Produktion“ sowie „Organisationale Umgangsweisen zwischen Reaktion und Aktion“. Sichtbar wird die Vorbildfunktion, die die Volkshochschulen im Feld der Erwachsenenbildung bei der Ausgestaltung von Angeboten, die Integration zum Ziel haben, übernehmen.

Kai Sulk, Mitarbeiter des niedersächsischen VHS-Landesverbandes, zeigt die konkreten Herausforderungen in den Sprachkursen und stellt Bezüge zu den individuellen Erfahrungen her, die mit Flucht und Krieg, aber auch mit unterschiedlichem

Lernverhalten zusammen hängen. Für die Planenden und Lehrenden benennt er spezifische pädagogische und organisatorische Anforderungen.

Anmerkungen zum Integrationsbegriff

Alle Artikel in diesem Heft beziehen sich auf das Thema Integration, wir können aber nicht auf einen gemeinsamen bildungswissenschaftlich entwickelten Integrationsbegriff verweisen. Marco Hofheinz nutzt in seinen Ausführungen einen konkreten Integrationsbegriff wie er von der EKD geprägt wurde: „Integration ist ein kontinuierlicher Prozess. Sein Ziel ist die gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe. Dieser Prozess schließt für die Hinzukommenden die Übernahme von Rechten und Pflichten der aufnehmenden Gesellschaft ein“ (EKD 2002, S. 16).

Auch die Erwachsenenbildung/Weiterbildung muss weiter an einem Begriff gelingender Integration arbeiten, wenn sie in diesem Bereich Orientierung für die weitere theoretische, empirische und praktische Beschäftigung geben möchte.

Betrachten wir soziologische Begriffe, auf die rekurriert wird, findet sich oft die Unterscheidung von Hartmut Esser (2001), in der Systemintegration und Sozialintegration unterschieden wird. Auf der Systemebene stellen sich momentan viele Fragen, wie die verschiedenen Akteure durch Einbindung in Organisationen Teil einer funktionalen Gesellschaft werden können und wie Verbindungen zwischen Akteuren hergestellt werden können (vgl. Scheller 2015, S. 26). Es tobt ein Werte- und Normenkampf, in dem auch politisch Fragen nach dem Erhalt einer modernen Demokratie zu stellen sind. Für den (Weiter)Bildungsbereich geht es um die konsequente Umsetzung einer Teilhabe an Bildung. Diese schafft über das faktische Tun und die Ausübung geteilter Praktiken neue Erfahrungen und formt Zugehörigkeiten aus.

Die Sozialintegration wird in die Bereiche *Kulturation* (Erwerb von Wissen, Fertigkeiten und Sprache), *Plazierung* (Übernahme von Positionen und die Verleihung von Rechten), *Interaktion* (Aufnahme sozialer Beziehungen im alltäglichen Bereich), *Identifikation* (emotionale Zuwendung zu dem betreffenden sozialen System) aufgeteilt. Wenn man den Assimilationsbegriff bemühen möchte, kann man ihn für die Systemintegration heranziehen: Es braucht eine konsequente Aufnahme im Bildungssystem und in der Arbeitswelt. Im Bildungssystem, so belegen die bekannten Bildungsmonitoringstudien, konnte dies bereits für die hier lebenden Gruppen mit Migrationsbiographie nicht konsequent realisiert werden bzw. sind sie häufiger von einer Kumulation benachteiligender Faktoren betroffen (siehe auch Öztürk in diesem Heft). Für die Sozialintegration ist der Assimilationsbegriff nicht der Passende, weil er sich schwer von der Bedeutung der Übernahme von Elementen der Kultur lösen kann und schnell zu Forderungen führt Mitgebrachtes, inklusive die eigene Religion, fallen zu lassen. Wichtig scheint es zu sein, eine ethnische Schichtung zu vermeiden, die dann wiederum mit dem Begriff der „Parallelgesellschaft“ besetzt werden kann. Hier ist der Bildungsbereich gefordert, denn: Wenn Bildung nicht möglich ist oder verhindert wird, dann erfolgt früh eine Einmündung in Beschäftigung oder es wird eine Funktion in ethnischen Gemeinden übernommen (ebd., S. 4). Es ist besonders

der Zuwachs an kulturellem Kapital, der eine Integration befördert (Heckmann 2015). Bildung ist also in hohem Maße an einer kulturellen Integration beteiligt.

Die Mehrheitsgesellschaft bleibt bei diesen Überlegungen bislang weitestgehend unbeachtet. Wie ist sie an den zentralen Aspekten der Sozialintegration beteiligt und welche Bildung braucht es, um eine Bereitschaft zu schaffen und gangbare Wege dafür aufzuzeigen? Dies ist auch in den vorliegenden Beiträgen nur angedeutet.

Blicken wir aus der Bildungsperspektive auf Integration in Bezug auf die Ankommenden bzw. Gruppen mit Migrationsbiographie, so sind nach eigenen Forschungen (Robak 2012) drei Ebenen für Bildungsprozesse mit dem Ziel der gelingenden Integration einzubeziehen:

Prozessebene I: Psychodynamische Akkulturation/Anpassung/Gestaltung des Lebenszusammenhang – individuelle biografische Bedingungen und Lernvoraussetzungen:

Prozessebene I umfasst die Konstellationen, inklusive die Bildungskonstellationen, die Einfluss auf die Möglichkeiten des Ankommens, der „Beheimatung“ in der privaten und beruflichen Lebenswelt nehmen. Das Ankommen im neuen Land nimmt die ganze Person in Anspruch: Die Gestaltung der Lebenswelt, sowie die Entwicklung eines annehmbaren Lebensstils, der Anknüpfungspunkte an Praktiken der Herkunftsstadt zulässt und gleichzeitig das Neue aufnimmt. Die gesamte Lebensplanung muss unter Umständen in der Schwebe gehalten werden. Wenn wir auf Geflüchtete aus Kriegsgebieten schauen, kann man nicht einfach von Biographisierungsprozessen sprechen, die der Flucht einen Sinn geben, sondern es geht um die Verarbeitung von Todesängsten und Traumata verschiedenster Art. In welcher Form eine Akkulturation möglich ist, hängt auch vom Aufenthaltsstatus ab und von der Motivation, die mit dem Verbleib in Deutschland aufgebaut werden kann.

Betrachten wir das Schema, so haben die Migrations- bzw. Fluchtursachen, die Motivation, der Status und die zuvor bereits genannten Fluchterfahrungen einen Einfluss auf die Interessen der Integration (siehe rechts im Schema). Die Bildungsvoraussetzungen, die erworbenen Abschlüsse, ggf. die Anstellungssituation und die beruflichen Erfahrungen (siehe oben im Schema) beeinflussen zudem die Ausformung von Interaktionsmöglichkeiten und damit die Gestaltung der Lebenswelt und der Beziehungen darin. Die Gestaltungsmöglichkeiten, die mit den vorhandenen Konstellationen im privaten Lebenszusammenhang mit ihren Optionen der Begegnung und des Beziehungsaufbaus gegeben sind oder geschaffen werden, nehmen wiederum Einfluss auf Prozessebene II, die die Möglichkeiten der beruflichen Qualifizierung bzw. der Vorbereitung auf Beruflichkeit beschreibt.

Prozessebene II: Professionalisierung und Qualifizierung – individuelle Lernformen:

Der Aufbau einer Beruflichkeit, das Erlernen oder auch die Anerkennung eines Berufs mit der Möglichkeit, diesen auszuüben, ist eine grundsätzliche Prozessebene, die mit Bildung zu adressieren ist. Dazu gehören Möglichkeiten der Qualifizierung auf verschiedenen Niveaus. Der Beruf, berufliche Tätigkeiten und die Möglichkeiten der Qualifizierung darin formen prägende Interaktionszonen aus, die auch entscheidend für eine Integration sind. Wie schwer es ist, eine Bildungskette für die Geflüchteten

aufzubauen, die in berufliche Bildung und Weiterbildung einmündet bzw. damit verbunden wird, wurde im vergangenen Jahr viel diskutiert. Die ESF-Förderlinien sind hier entscheidend, um Qualifizierungsprojekte für eine berufliche Integration zu realisieren. Die Wirtschaft hat sich in diesem Bereich engagiert, jedoch geht es um eine substanziale Absicherung von Qualifikationen, die nicht der Wirtschaft überlassen werden kann. Die Stellung der Erwachsenenbildung, etwa als intermediäre Institution, die auch die Systemintegration mit absichert, wird unterschiedlich gesehen. Wichtig ist es, vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussionen auf die notwendige Kopplung von Qualifikationsanalyse, Beratungsprinzip und Begleitung hinzuweisen. Die individuelle berufliche Weiterbildung ist zu stärken, da die betriebliche Weiterbildung nur einen Bruchteil der Menschen erreicht und selektiv strukturiert ist.

Prozessebene III: Bildung und Kulturalität – individuelle Zugänge zum kulturellen Lernen und zu Kultureller Bildung:

Bildung und Kulturalität sind in ihren Zugängen zu Bildungsangeboten im Zusammenhang zu sehen. Sprache ist eine zentrale Voraussetzung für Integration, reicht aber nicht aus, um (Mehrfach)Zugehörigkeiten auszuformen und sich im Prozess als gestaltender Teil einer Gesellschaft zu begreifen. Um die Individuen in ihren Erfahrungen, Deutungen und Wissensstrukturen anzusprechen und diese aufzugreifen und dabei gleichzeitig Potentiale der Kreativität zu aktivieren, braucht es eine umfassende Konzeption Kultureller Bildung, Interkultureller Bildung und Transkultureller Bildung. Diese finden sich in dem unten dargestellten Schema auf der linken Seite mit den Partizipationsportalen verstehend-kommunikativ, systematisch-rezeptiv und selbsttätig-kreativ. Was dies alles umfasst wurde an anderer Stelle ausführlich entwickelt (siehe Fleige/Gieseke/Robak 2015; Robak 2012).

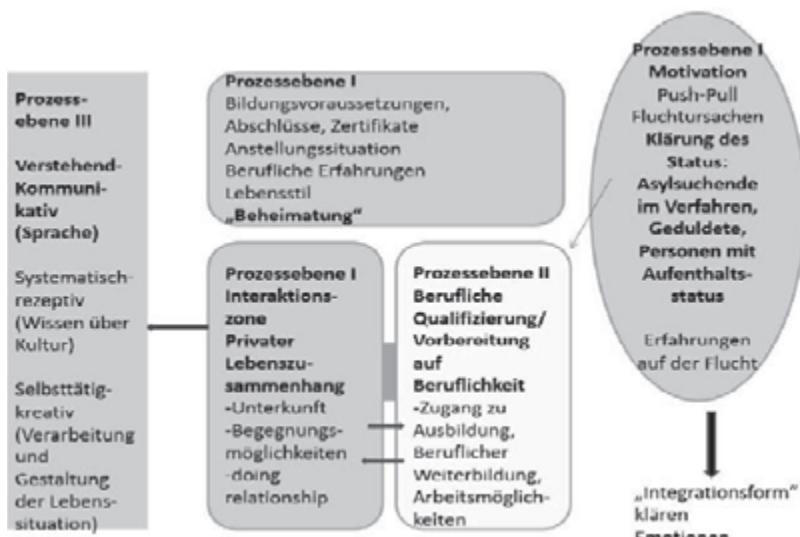


Abb.: Integration und Wirkungszusammenhänge

Dies reicht aber für eine Integration nicht aus. Wenn eine Partizipation an Gesellschaft realisiert werden soll, dann braucht es den Aufbau von Deutungen und das Verstehen von Deutungsmustern, die in einer Gesellschaft höchst heterogen und gleichzeitig kulturell geprägt sind. *Dimension II:* Erfahrungen und Deutungen, die so einzubeziehen sind, dass sowohl Anschlüsse an Bisheriges realisiert als auch neue Erfahrungen und Deutungen aufgebaut werden können. *Dimension III:* Kulturelles Wissen (in Anlehnung an Kulturstandards, siehe ausführlich Robak 2012), sodass historisch wirksame Wissensressourcen, die in Interaktionskontexten in Milieus ganz unterschiedlich wirksam sind, verstanden und einbezogen werden können.

Für solch einen angelegten Integrationsbegriff, der bis hierher auch nur die Gruppen mit Migrationsbiographie berücksichtigt, braucht es die Weiterentwicklung von Konzepten, einen Verständigungsprozess, der Interkultur und Transkultur im Sinne gemeinsamer Kulturgestaltung einbezieht und einen konsequenten Ausbau von Fördermöglichkeiten für Bildungsangebote in den verschiedenen Themenbereichen und Zugangsportalen. Ein Anfang ist gemacht, es braucht einen moderierten Prozess, um eine ausgestaltete Integration strukturell und für Programme zu entwickeln.

Literatur

- BAMF: Integrationskursgeschäftsstatistik 2015. [online Ressource: www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Integration/2015-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt_bund.pdf?__blob=publicationFile] [Zugriff am 13.10.2015].
- EKD: Zusammenleben gestalten. EKD-Texte 76, Hannover 2002.
- Esser, Hartmut: Integration und ethnische Schichtung. Arbeitspapier Nr. 40 Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Universität Mannheim 2001.
- Fleige, M.; Gieseke, W.; Robak, S.: Kulturelle Erwachsenenbildung. Strukturen – Partizipationsformen – Domänen. Bielefeld 2015.
- Han, B.-C.: Müdigkeitsgesellschaft. Berlin 2010.
- Han, B.-C.: Agonie des Eros. Berlin 2013.
- Heckmann, F.: Integration von Migranten. Einwanderung und neue Nationenbildung. Bielefeld 2015.
- Robak, S.: Kulturelle Formationen des Lernens. Zum Lernen deutscher Expatriates in kulturdifferenten Arbeitskontexten in China – die versäumte Weiterbildung. Habilitationsschrift. Münster/New York/München/Berlin 2012.
- Robak, S.: Angebotsentwicklung für Flüchtlinge. Rahmenbedingungen und Strukturen der Bildungsarbeit mit Asylsuchenden, In: EB. Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis. Ausgabe 4/2015, S. 10-13.
- Scheller, F.: Gelegenheitsstrukturen, Kontakte, Arbeitsmarktintegration, Ethnospezifische Netzwerke und der Erfolg von Migranten am Arbeitsmarkt. Bielefeld 2015.
- Schöll, I.; Robak, S.; Schönfeld, W.: Editorial: Integration ohne Plan? Migration im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion. In: Hessische Blätter für Volksbildung Heft 1/2008, S. 3-5.
- Zick, A.; Klein, A.: Fragile Mitte – feindselige Zustände: rechtsextreme Einstellungen in Deutschland. Bonn 2014.

Theoretische und empirische Herausforderungen zur Integrationsdebatte in der Erwachsenenbildung

Ein Essay

Wiltrud Gieseke

Zusammenfassung

Die Erwachsenenbildung steht vor großen Herausforderungen, um die gesellschaftlichen Integrationsleistungen zu unterstützen. Dafür ist es notwendig, sich über die aktuellen gesellschaftlichen Verhältnisse im Land und in den Herkunftsändern im Klaren zu sein. Um Arbeitsfähigkeit im Ankunftsland als wichtigste Stufe der Integration gelingen zu lassen und um handlungsfähig zu werden, bedarf es fachlichen, aber vor allem auch kulturellen Wissens.

1. Ausgangsbedingungen

1.1 Die Flüchtenden

Seit einem Jahr erleben wir eine aufgeheizte Diskussion, die sich um ein formuliertes „Gefahrenzenarium“ zentriert. Für einen nicht kleinen Teil der Bevölkerung erscheinen die Geflüchteten in diesem Sinne als „die Fremden“, die man abwehrt, was so weit geht, dass sich bereits eine Partei gegründet hat (siehe dazu auch Baumann 2016, Schäffter 1997).

Diese Menschen kommen aus den Kriegsgebieten des Nahen Ostens und Afrikas. Es handelt sich um autoritäre, nichtdemokratische Länder, die sich gegenseitig bekämpfen oder die nach vorangegangen kriegerischen Entwicklungen Auflösungstendenzen ihrer Staatenstrukturen aufweisen. Dabei repräsentieren diese Kriege sowie die sich international ausbreitenden Terrorakte des sogenannten „Islamischen Staates“ nicht unbedingt gleiche religiös-muslimische Ausrichtungen. Die kriegerischen Austragungen der jeweiligen Richtungen führen zur Zerstörung der gesamten Infrastruktur, der kulturellen Grundlagen und letztlich zur absoluten Armut in den betroffenen Regionen. Begrenzte Möglichkeiten, den eigenen Lebensunterhalt zu verdienen oder Produktionen in Handwerk und Industrie zu sichern, zeigen keine Überlebensmöglichkeit. Radikalisierungen als Ausdruck von Hass scheinen gegenwärtig für die kriegerisch aktiven Menschen die passende Antwort zu sein.

Es entsteht der Eindruck, dass, wenn politisch-ökonomisch gar nichts mehr geht, die Stunde der Religionen schlägt. Die Glaubensauslegungen steuern gegenwärtig verschiedene staatliche Strukturentwicklungen in diesen Regionen, um eine Verschärfung diktatorischer Regelungen zu erwirken. Betroffen sind die Freiheit der Einzelnen, das Geschlechterverhältnis, das Recht und die Pressefreiheit. Die Moderne mit ihrer Pluralität stellt dabei, was die bisherigen Anforderungen in Herkunftsändern betrifft, die Herausforderung dar. Nichts kann sich unabhängig von der dominanten Religion etablieren. Die Auseinandersetzung mit der Einflussgröße „Religion“ auf den Staat ist neu zu diskutieren. Interessant für diesen Zusammenhang ist, dass einige Sympathisantinnen und Sympathisanten dieser islamistischen Terrororganisation in Europa versuchen, ihre Diskriminierungserfahrungen in den westlichen Ländern auf radikalisierende Weise zu verarbeiten. Sie sehen im Kriegerischen Handlungsmöglichkeiten, die eigenen (Selbstwert-)Probleme zu lösen.

Bei diesen Entwicklungen der Destabilisierung und Reaktivierung der Religion als politisch dominierende Kraft im nahen und mittleren Osten ist es nicht verwunderlich, dass wir mit einer der größten Flüchtlingsbewegungen seit dem Zweiten Weltkrieg konfrontiert sind. Die hier Ankommenden sind tausende Kilometer gelaufen, haben sich auf dem Meer in Todesgefahr begeben, um hier vorübergehend, oder für länger, eine Zuflucht zu finden. Dem zerstörerischen Elend, aus dem sie kommen, zu entfliehen, ist das Ziel. In den europäischen Ländern sehen sie eine Überlebensperspektive, sich auch grundlegend von einer engen Umklammerung durch die fundamental religiös eingeschränkten Lebensbedingungen abzuwenden. Aber ein großer Teil der Länder der Europäischen Union, die selbst Jahrzehnte auf Aufnahme in Europa angewiesen waren, sperren sich, ja lehnen die Aufnahme Geflüchteter ab. Ein solch nationaler Rückzug zeigt, wie begrenzt gegenwärtig eine gemeinsame europäische Ausrichtung ist und dass nur wenige eine politisch-ökonomische Weitsicht unabhängig von Stimmungen, ja von reaktivierten Vorurteilen ausformulieren.

1.2 Die Ankunftsänder

Die deutsche Geschichte zeigt einen langen komplizierten Weg in den Deutungen verschiedener Generationen durch das letzte Jahrhundert, sie verweist auf große Widersprüche. Die inzwischen 25 Jahre zurückliegende Diktatur in den ehemaligen Grenzen der DDR ist noch immer nicht verarbeitet, man sucht Anschlüsse an die neue Zeit und viele landen in einer Fremdenfeindlichkeit und im Rechtskonservativen mit den Argumentationsmustern aus der Wendezzeit. Auch eine bornierte, überhebliche historisch vergessene Haltung im Westen findet sich noch als Spur in diesen Nachwirkungen im Osten. Solange nicht differente Positionen in Deutschland im inhaltlichen Streit mit dem Interesse an einem Kompromiss, der immer wieder erarbeitet werden muss, angestrebt werden, haben wir es mit den sogenannten „Wutbürgern“ zu tun.

Doch wo sind Studien, die nicht dem schnellen politischen Verbrauch angedient werden, sondern dem gebrochenen historischen Bewusstsein als Ausdruck der Erfahrungswelten nachgehen? Bildungsbiografieforschungen, die die politischen Deutun-

gen in den Familien aufarbeiten und sich im familiären, politischen Umkreis positionieren, wären von Interesse. Ebenso bedarf es experimenteller Forschungen und pädagogischer Feldforschung, die darlegen, wie Rassismus im Bewusstsein verflüssigt wird oder sich eine Offenheit ohne Naivität ausbilden kann.

Man kommt nicht daran vorbei, festzustellen, dass man aus der Geschichte lernen kann, dass ohne offene Positionen, was die Entwicklungen in der Moderne bei aller Pluralität unter dem Gleichheitsanspruch betrifft, sich kein gesellschaftlicher Ausgleich zwischen den verschiedenen Interessen und den differenten Lebensbedingungen bildet.

2. Schelte des simplen Denkens

2.1 Neue Erlebnisse

In diesen von Umbrüchen bestimmten Zeiten lohnt es sich, sich mit der Kraft der Emotionen als Entscheidungsträger zu beschäftigen (siehe breite Literatur). Bloße Verweise auf die komplizierte Welt oder das Interesse an sogenannten „simplen“ Antworten und Lösungen in großen Teilen der Bevölkerung, mit den daran gebundenen vermeintlichen emotionalen Stimmungen, werden nicht weiterhelfen. Allein was alles mit dem Begriff „Volk“ -historisch betrachtet- Unterschiedliches gemeint sein kann, bleibt unbearbeitet. Bemerkungen, die darauf zielen, für dumm gehalten zu werden, schüren nur weiter die Ressentiments. Denn wo kein ausreichendes Wissen ist, kann sich Haltung, die auch emotional ethisch-verankert getragen wird, nicht mit Wissen ausbalancieren. In diesem Fall hilft nicht die Schulbildung, denn in den Jahrzehnten nach Abschluss der Schulzeit fanden für die mittleren Generationen viele Veränderungen statt, die im Erwachsenenalter nicht ausreichend verarbeitet werden konnten. Erfahrungen wurden durch die raschen Veränderungen in der Gesellschaft, bezogen auf die Wiedervereinigung und die technischen Entwicklungen, immer wieder infrage gestellt. Es gilt nicht mehr, dass bisherige Handlungsmuster im Erwachsenenalter durch Erfahrungen und informelles Lernen die nachschulischen Lebensjahre zu bewältigen helfen. Neue wechselnde vielfältige Erlebnisse in der jetzigen Gegenwart ersetzen stabilisierte Erfahrungen. Dies führt zu großen Verunsicherungen, wenn man die Herausforderungen in diesem Veränderungsprozess nicht annehmen kann. Die kognitiven und emotionalen Prozesse können nicht ausbalanciert werden. Der vermeintliche, sogenannte „Wutbürger“ entsteht und verweist durch die Vernachlässigung, u. a. auch neuer Formen politischer Bildung in der Erwachsenen- und Weiterbildung auf eine Hilflosigkeit, die im öffentlichen Bewusstsein noch stärker angesprochen werden muss.

Beschwichtigend wird von Angst gesprochen, aber faktisch haben wir es schon eine ganze Zeit nicht so sehr mit Angst, sondern vielmehr mit Hass bei gleichzeitiger Unkenntnis der gehassten Gruppen zu tun. Wenn dies zum generellen Hass wird und sich mit erlebter Diskriminierung oder mit zynischer Geringschätzung verbindet, sind wir beim bleibenden Ressentiment¹. Man hat einen Sündenbock, den man nicht einmal kennt. Aber man weiß vermeintlich, dass die gehasste Gruppe einheitlich ist und einem oder dem Land, in dem sie lebt, Böses will. Eine neu gegründete Partei gibt ei-

nem solch aufgeladenen Hass mit vermeintlich „simpeln“ Schlagworten eine neue Richtung. Häufig wagen die Bürger/innen nicht hinter dem Hass stehende soziale Probleme (u. a. unsichere Arbeitsplätze, befristete Arbeitsverträge, erhöhte Arbeitsbelastungen, unsichere Altersversorgung) anzusprechen. Aber bei davon nicht betroffenen Gruppen gibt es vielleicht auch Perspektivlangeweile. Diese Probleme werden jedoch von den mobilisierenden Gruppen und Parteien nicht gelöst werden (siehe Parteiprogramm der AFD).

Aus der Emotionsforschung wissen wir, dass Furcht besonders schwer aufzulösen ist, dass Angst als besondere Konstruktion aus Erfahrungen und Furcht zur Lernverweigerung führen kann. Weiterführend kann jene Angst aber auch für eine Lernförderung von Nutzen sein, wenn Wertschätzung, Akzeptanz und Beziehungs-fähigkeit ins Spiel kommen (vgl. Gieseke 2016). Für die politischen Konflikte scheint es besonders wichtig zu sein, die im Hintergrund liegende Substanz der Wut, der Angst und des Hasses als gesellschaftliches Problem nachzuvollziehen. Wie könnten neue moderierte Aushandlungsprozesse aussehen? Haltungen entwickeln sich aus Wissen und aus emotionalen Dispositionen, die in der Achtung der Menschenwürde zusammenfließen. Es geht nicht nur um Demokratie im formalen Sinne, sondern um Menschenbilder, um die Moderne und ihre Veränderungen, um den Wandel der Kulturen und der Ökonomie, bedingt durch ökologische Folgen. Man kann insgesamt feststellen, dass gegenwärtig, geschätzt nach dem Wahlverhalten bis zu einem Viertel der Bevölkerung, wenn man nicht niedrig greifen will, nicht bereit ist, ohne Sündenbock auszukommen. Doch dies ist politisch und auch wertebezogen gesehen noch kein Drama. Das Problem liegt eher in einer Anbiederung der etablierten Parteien an die Ressentiment schürende Haltung der neuen Partei und der Gruppen. Eine Kom-passlosigkeit ergibt sich bei den etablierten Parteien dadurch, dass die Lebensbedingungen insgesamt im Verhältnis zu allen anderen Ländern in Deutschland als sehr gut betrachtet werden. Die Gründe der Wutbürger und der Fremdenhass werden nicht verstanden. In den anderen Gesellschaften Europas, nicht nur in Deutschland herrscht eine ähnliche Stimmung, man will seine Ruhe haben. In Großbritannien werden bereits polnische Staatsbürger als Fremde zusammengeschlagen. Sie sind aber EU-Bürger. Es gibt dort bereits einen Hass gegen osteuropäische Ausländer.

Überdies scheinen religiöse Fragen überall nach vorne zu drängen, und das in einem säkularisierten Europa (siehe Polen), in dem es Religionsfreiheit gibt, aber der Staat, mit seiner Politik und dem Rechtssystem und der Wirtschaft nicht aus der Perspektive einer Religion gesteuert wird. Die Aufklärungsprozesse in den westlichen Kulturen, und die vielen über Jahrhunderte in Europa nachzuvollziehenden, auch blutigen Ablösungsprozesse von einer durch Religion bestimmten Gesellschaft, werden unter dem Thema Überfremdung als Sorge über eine Rückwärtsentwicklung neu thematisiert. Man möchte das gesellschaftlich Erreichte in Europa nicht noch einmal an einer importierten Religion durch erleben. Auch so lässt sich die Sprachlosigkeit interpretieren, wenn man wüsste wie rechtsradikal die Gruppen faktisch sind. Über-dies ist man entwöhnt sich mit Rechtsradikalen konsequent auseinander zu setzen.

2.2 Die Religionen in der Moderne – Anforderung an Erwachsenenbildung/ Weiterbildung zur Ausdifferenzierung der Antworten

Man muss jedoch anmerken, dass es von den christlichen Religionen in Deutschland keine Abwehrhaltungen gibt. Eher im Gegenteil, die jeweiligen Träger beteiligen sich an der Willkommenskultur und artikulieren selbst, dass die Differenzen zwischen den Religionen geringer sind als die Differenzen innerhalb der Religionen, das heißt wir haben es mit modernen, traditionellen und rechtskonservativen Auslegungen in jeder Religion zu tun.

Dennoch bestimmt die Aufregung um die Positionierung einer zusätzlichen Religion, die zu Parteigründungen mit großen Wahlerfolgen geführt hat, viele politisch-traditionelle Rechtskonservative. Sie führt zu der abschottenden, ja geradezu irrationalen Abwehr gegen muslimische Flüchtlingsgruppen, wobei überhaupt nicht klar ist, ob diese Geflüchteten nicht gerade vor diesen fundamentalistischen religiösen Bedingungen in ihren Ländern und nicht nur vor dem Krieg fliehen. Die Terrorkriege des sogenannten „Islamischen Staats“ werden in den Ankunftsländern mit diesen Flüchtlingsbewegungen vermischt und eindimensional interpretiert. Jede/r Geflüchtete erscheint dann als Abgesandte/r dieser Gruppen. Wo Differenzierung wichtig wäre, heizt sich die öffentliche Debatte auf.² Es geht also darum, dass weniger simple Formen und Wiederholungen als datenbezogene Interpretationen und breite Einblicke einer differenzierten Sicht über das politische Handeln wichtig sind und eine aufklärende Funktion und Entdramatisierung erreichen können. Das Spektakuläre (z. B. Landtagswahlergebnisse in Mecklenburg-Vorpommern 2016) kann dann mit neuer Perspektive betrachtet werden³. Es fehlen in Europa Initiativen mit einer zweiten Aufklärung zur ökonomischen, ökologischen, politischen, sozialen Verfasstheit, um Mut machende Perspektiven für das 21. Jahrhundert zu formulieren. Auch dieser latente, hochaktive Stillstand im europäischen Bemühen führt zu einer politischen Langeweile, die gegenwärtig zu Rückschritten führt, da einzelne Staaten und rechtskonservative politische Gruppen anstehende Anforderungen mit alten Antworten bedienen. Die politisch Handelnden überarbeiten sich gegenwärtig im Politikbetrieb, ohne aber die Menschen in weiterführende Konzepte einzubinden, die für ein besseres und gesichertes Leben Sorge tragen.

Chancen gibt es, wenn politisch nicht naiv gehandelt wird, die Religionen auf ihre die Demokratie unterstützende Substanz befragt werden und genau die Phänomene analysiert werden, die jetzt immer unter „Angst“ gefasst werden. Dazu benötigen wir nicht das Auseinanderlegen einzelner Worte im politischen Diskurs (wie Obergrenze), sondern das Handeln und eine umfassende theoretische, politische Einbindung. Die Handelnden in der Zivilgesellschaft gehen gegenwärtig von der Willkommenskultur zum Ankommen über. Sie lassen sich nicht beirren. Auf die muslimischen Religionen in Europa kommt eine neue Herausforderung zu, die von vielen angenommen wird. Wenn z. B. Moscheen eine Europäisierung anstreben, wenn die neuen Lehrstühle (z.Z. schon in Münster) besetzt sind, dann ist der Prozess der Integration eröffnet und verweist auf neue Wege, so dass die Muslime in der Moderne in Deutschland ihren Platz finden können. Dazu gehört aber auch, dass deutlich be-

schreibbar wird, dass Religionen und deren Kleidertracht nicht das entscheidende sind.

Mir scheint sowohl bei den muslimischen, als auch bei den rechtskonservativen Verbänden wichtig zu sein, sich noch einmal mit der Verfasstheit eines modernen demokratischen Staates und der Einordnung der Religion zu beschäftigen. Die Religionen haben nach dem Grundgesetz ihren Platz in der Gesellschaft gefunden, der im sozialen Fürsprechen, in der zivilgesellschaftlichen Mahnung, in der Hilfe und Unterstützung für psychische Notleidende, in der Stärkung des Individuums durch den Glauben gesehen wird. Die aufklärerische, komplex denkende und arbeitende Moderne ist bei den christlichen und in der jüdischen Religion verarbeitet und integriert. Ihr religiöses Gut liegt darin, das allzu komplex Menschliche spirituell aufzuheben.

Die christlichen und jüdischen Religionen verschaffen Rückhalt im unmittelbar Menschlichen jenseits des Alltags, aber im Wissen um die Trennung von Kirche und Staat. Dieses ist von den Ankommenden neu zu lernen – von Vielen wird nichts sehnlicher herbeigewünscht. Wer nicht mit bedenkt, dass dieses aus muslimischen Ländern nicht bekannt ist, macht sich die Auseinandersetzung mit dem politischen Gegner und der Bevölkerung zu leicht. Es ist sehr viel zu versprachlichen, zu entwickeln, es sind nicht nur allgemeine Thesen zu diskutieren. Das gilt auch in den Medien. Wichtig scheint mir in der zwischenmenschlichen Begegnung und im Politischen zu sein, die Begegnung unabhängig von der Religionszugehörigkeit zu sehen.

Für kulturelle Transformationsprozesse ist die Bildung, und zwar im Besonderen die Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Zukunft nicht mehr wegzudenken. Das wird in der Politik zu wenig ausgearbeitet. Wenig hilfreich ist dafür der gegenwärtige Kulturalismus, der die jeweilige Kultur verschiedener Gruppen statisch different betrachtet. Interkulturelle Ansätze können manchmal genau dazu beitragen, wenn sie nicht gleichzeitig transkulturell ausgerichtet sind. Es geht deshalb sehr viel mehr um eine Verlangsamung, um Zeit für Bildung, -und zwar für Erwachsene-, damit Transformationen der Perspektiven ermöglicht werden können, hinsichtlich neu ankommender Geflüchteter, Ost- und Westerfahrungen im Nacharbeitsprozess und hinsichtlich der neuen ökologischen Herausforderungen. Die Integrationsleistung ist immer wieder neu von allen Bürgerinnen und Bürgern mit den wachsenden Anforderungen zu leisten. Die Erwachsenenbildung muss deshalb wieder stärker ins öffentliche auch politische Bewusstsein rücken. Dieses lässt sich am Frauenbild am deutlichsten nachvollziehen.

3. Das Geschlechterverhältnis als Maßstab der Integration

Das Geschlechterverhältnis wird in der sozialwissenschaftlichen Literatur als entscheidender Gradmesser für die Demokratie gesehen. Veränderungen in der Moderne betreffen im Besonderen das Geschlechterverhältnis. Sie behindern durch religiöse Verweise die individuelle Freiheit der Frau, die durch Bildung und Berufstätigkeit ermöglicht wird. Das Grundgesetz ist dabei klar, an ihm muss festgehalten werden und darf nicht durch die variierende Vielfalt der Werte ersetzt werden. Vielmehr ist

es im permanenten Prozess der Kulturveränderung als Ausdruck kritischer Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit zu platzieren.

An die Stelle von Beschimpfungen müssen Fakten, Daten, die Offenlegung von Entwicklungen, Erfahrungen, Erlebnissen sowie Veränderungen, das Sprechen über Folgen und Gewinne von Positionen treten – dieses kann Erwachsenenbildung/ Weiterbildung für die Bevölkerung leisten, wenn sie Anschlüsse an die Sorgen sucht und dafür bildungspolitischen Rückenwind bekommt. Doch so leicht werden Menschen nicht in Kurse gehen, man benötigt andere Medien, andere Formate, andere Zugänge.

In der Kleidungsdebatte um Burka und Niqab zeigt sich die besondere Herausforderung, darüber zu urteilen, was individueller Wille, familiäre Erpressung oder religiöse Anweisung z. B. durch die Imame für die Frau ist. Letztlich wissen wir das nicht. Unübersehbar ist es aber ein Akt, den einige Muslime bevorzugen, andere trotz eigener Gläubigkeit nicht für notwendig erachten. Im allgemeinen Straßenbild gibt es in Deutschland extrem wenige Burkas und Niqabs, nur das Kopftuch und eine spezifisch lange, nicht traditionell europäische Kleidung sind auffällig – besonders bei jüngeren Frauen. Der daneben laufende Mann bedient sich dagegen keiner traditionellen Kleidung aus dem Herkunftsland, sondern trägt Jeans, Turnschuhe, ein entsprechendes Hemd. Auf der Oberflächenebene der Kleidung kommt die Integrationsbereitschaft daher männlich offen für das Neue, aber weiblich traditionell daher. Die Frau wird in der Paarbeziehung symbolisch zur alten Heimat, sie sichert die familiären autoritären Abhängigkeitsbedingungen. Das sieht natürlich nicht nach Gleichberechtigung aus. Hier liegen zu differenzierende Herausforderungen, die man nicht auf religiöse Gründe allein zurückführen kann.

Die Moderne macht gerade nicht vor dem Geschlechterverhältnis halt. Der Film über die englischen Suffragetten (Gavron 2016) macht das den Europäer/inne/n, die ebenso auf keine ruhmreiche Gleichberechtigungsgeschichte zurückgreifen können, noch einmal deutlich. Und auch im Christentum wurde „weibliche Sittsamkeit“ gefordert, symbolisiert u. a. durch Kopftücher, mal durch lange Röcke und mit dem Anspruch, möglichst viele Kinder zu gebären.

Dabei geht es nie um den weiblichen Menschen, sondern immer um die Sexualität der Frau und ihre Unabhängigkeit. Die industrielle Werbung mit nackten oder halbnackten Frauenkörpern und in Einzelfällen aufreizender, weiblicher Kleidung im westlichen Kontext muss nicht unbedingt als weibliche Emanzipation und schon gar nicht als ästhetisch anziehend interpretiert werden; vielmehr zeigt dies noch die latent wirkende Dominanz männlicher Interessen auf. Die erotischen Bedürfnisse werden in beiden Fällen männlich interpretiert ausgelegt. Schon die Wahrnehmung des Knöchels, eines freigelegten Halses und natürlich von schönem Haar können erotisierend sein. Der weibliche Körper ist übersymbolisiert. Das heißt, für die Frau ist es verwerlich, für den Mann die Herausforderung zu sein. Sie wird verantwortlich gemacht für seinen sexuellen Hormonhaushalt. Romane aus dem 19. Jahrhundert, aber auch einige Frauenzeitschriften, die dieses heute noch unterstützen, geben hier Aufschluss (Stokowski 2016). Was muss bei der Frau unterbunden werden? Was ist erlaubt? Werte, was weibliches Verhalten betrifft sind mit der Moderne als Demokratisie-

rungsprozess dem Wandel ausgesetzt, den Frauen, nicht nur in Demokratien entscheidend mit vorantreiben.

Die Selbstregulierung männlicher Sexualität ist dabei selten Thema. Wie schockt junge Männer aus Afghanistan sind, wenn sie Frauen z. B. in München oder in Berlin allein auf der Straße und dann noch in freizügiger Kleidung mit offenem Haar sehen, wenn sie sehen, dass Pärchen sich öffentlich küssen, und welche Reaktionen das frei setzt, sollte ernst genommen werden (siehe dazu Artikel in verschiedenen Tageszeitungen -so Süddeutsche, der Tagesspiegel-, in den letzten Monaten).

Deutungen aus der Heimat und dort selbstverständliche Lebensformen werden nicht abgelegt, wenn man an einen neuen Ort kommt. Man lebt erst einmal mit seinen alten Deutungen und Erfahrungen weiter (vgl. auch Mansour/Özdemir 2016). Durch Deutschlernen und einige Orientierungskurse allein ist das nicht behoben. Es sind große kognitive Aneignungsprozesse und besonders emotionale Umorientierungen notwendig, die bisherige Weltbilder infrage stellen – nicht, weil man sich ändern soll, sondern weil man täglich damit konfrontiert wird. Dies kann man nicht in der Schule alleine lernen. Denn wenn Erwachsene keine eigenen Zugänge bekommen, bleibt mehreren Generationen eine Veränderung verwehrt. Hier liegt die Anforderung an die Erwachsenenbildung/Weiterbildung, unmittelbar nach der Ankunft aufsuchende Bildung anzubieten, beginnend mit neuen Erlebnissen, neuen Erfahrungen und gemeinsamer Arbeit – dafür sind neue Anschlüsse und erwachsenenspezifische, didaktische Konzepte zu finden. Religionsunterricht, wie häufig in den Aufnahmelaagern anzutreffen, ist hier nicht an erster Stelle sehr integrationsförderlich. Es geht um ein sofortiges, aber langsames „Ankommen“ in einer neuen Wirklichkeit, und zwar durch Wissen und neue bzw. ergänzende Werte. Nicht für alle ist das Gleiche notwendig; es bedarf Differenzierungen in den theoretischen Ansätzen und praktischen Konzepten. Besonders was die Frauenfrage betrifft ist für alle Altersgruppen ein sensibler Einstieg in die mögliche neue Freiheit unabdingbar notwendig.

4. Bildung und Orientierung

Es ist beeindruckend, in welcher kurzen Zeit Konzepte für die erste Integration, für Vernetzungen und Verwaltungshandeln für über eine Million Menschen in Gang gesetzt wurden. Natürlich gibt es dabei Fehler, nicht ausreichend überlegte Ausrichtungen etc. Die Volkshochschulen übernehmen hier, wie immer in aller Stille, selbstverständlich ihre Aufgaben – das gilt auch für andere Erwachsenenbildungsinstitutionen. Hier müsste es mehr Reportagen, Statements, Anmahnungen und Kontroversen zu den Arbeitsweisen in den verschiedenen Institutionen geben. Konkrete Bilder über die Lernenden, Interessierten, auch Desinteressierten würden die neuen inter- und transkulturellen Bildungswelten in den Institutionen und an den Arbeitsplätzen erkennbarer machen. Man würde die Herausforderungen und die erbrachten Leistungen der Ankommenden und der in diesem Feld Tätigen sichtbarer machen und sie nicht als einfügbare „Maschinen“ im Getriebe der Globalisierung laufen lassen.

Im Zuge dieses Prozesses würde man auch sehen, welche kulturellen Erfahrungen bereichernd für das Land sind, welche Qualitäten sie in europäischer Gestalt anneh-

men oder wo die Differenzen kleiner sind als in den Angstszenarien angenommen wird. Erwachsenenpädagoginnen und -pädagogen wissen das am besten: es geht um die Einzelnen. Die Menschenwürde ist unteilbar und jede und jeder hat eine eigene Geschichte, von der weder die Öffentlichkeit, noch die Erwachsenenpädagoginnen und -pädagogen im Entferntesten etwas ahnen. Sorgfalt in der emotionalen Ansprache und in der Vermittlungsarbeit ist besonders herausgefordert. Sie verlangt absolute Sensibilität, aber auch das Wissen, dass alle aus autoritären Ländern kommen und dies Spuren hinterlassen hat. Man muss Spielräume lassen, im Neuen anzukommen, aber auch, um über das vermisste Leben und aktuelle Enttäuschungen sprechen zu können. Nur so lassen sich emotionale Eskalationen verhindern.

Am negativsten, scheint mir, wirken sich die infrastrukturelle Lage, die langen Wartezeiten in den Schlafzälen der Erstunterkunft aus: Man geht keiner Beschäftigung nach, hat keinen Raum für sich und keine abzusehende eindeutige Besserung im Blick. Mehr als einen Monat ist das eigentlich nach humanem Ermessen nicht tragbar. Kein Mensch bleibt gerne inaktiv. Bekannt ist, dass nicht nur konstruktive auf Integration setzende Kräfte diese Zeit für den Aufbau von Kontakten und Bündnissen nutzen (siehe hierzu Neshitov 2016). Die Selbstsorge könnte in den Unterkünften unmittelbar organisiert werden. Man kann sich auch entwöhnen, für sich selbst zu sorgen. Müssten diese Unterkünfte nicht eher Selbsttätigkeit zur Sorge um sich selbst, zur Organisation von Arbeit für die Unterkunft und um die Unterkunft herum einfordern? Es entsteht sonst ein falsches Bild von einer versorgenden Gesellschaft (siehe auch dazu Münkler/Münkler 2016).

4.1 Inter- und transkulturelles Lernen

Die besonderen Herausforderungen für eine gelingende Integration liegen im vorherrschenden Fremdenhass, im Interesse an Abgrenzung und den damit zusammenhängenden Anforderungen der Ausdifferenzierung von Emotionen unter ethischen Aspekten. Dieses kann bei Erwachsenen nur über ausdifferenzierteres Wissen und mehr Interesse an eigenen neuen Erfahrungen gehen.

In Begriffen wie „Identitäten“, „hybride Kulturen“ und „transkulturelle Anforderungen“ sind auch für Pädagoginnen und Pädagogen Anforderungen formuliert. Um diese Arbeit leisten zu können, ist die Beziehungsfähigkeit, basierend auf Beobachtungsfähigkeit, Offenheit und Haltung eine wichtige pädagogische Herausforderung. Dieses zu bestreitende Feld bereitet den Boden zwischen politischer Bildung, personaler Bildung und kultureller Bildung (vgl. Fleige/Gieseke/Robak 2015). Dabei gilt inzwischen die Hybridbildung, also die Vermischung kultureller Erfahrungen (siehe dazu genauer Robak 2012, 2013), als weiterführender Ansatz zur Beschreibung von Integration, um den Weg in eine andere Kultur, die sich ebenso im Wandel befindet, zu gehen. Die neue Kultur kann aber nur im hybriden Sinne greifen, wenn sie einen Anreiz zur Adaption bietet, wenn sie neue Freiheiten bereit hält, bessere Lebensbedingungen und neue personale Achtung, die einem entgegengebracht wird. Die Achtsamkeit, in der deutschen Gesellschaft nicht im Sinne von selbsterfüllenden Prophezeiungen zu arbeiten, ist deshalb die aktuelle Anforderung. Das heißt, wenn ich

Fremde mit Hass und Ablehnung begegne wird das mittelfristig Folgen haben, nämlich solche vor denen ich Angst hätte. Mit Angst- und Hassoptionen wird eher das Gegenteil erzeugt. Alles Autoritäre, Ausgrenzende entwertet eine soziale, demokratische, ökologische und liberale, auch Traditionen ebenso pflegende offene Gesellschaft.

Sicher gibt es diesbezüglich bereits Initiativen, aber hier scheint dem äußeren Anschein nach eine Lücke, die mit interkulturellem Austausch zur Ausdifferenzierung der kulturellen Erwachsenenbildung in verschiedene Richtungen führen könnte. Besonders prägnante Beispiele lassen sich aus dem Videoarchiv von Schrader heranziehen (www.videofallarbeit.de), um nachzuvozziehen, wie komplex und ausdifferenziert das Wissen der Dozentinnen und Dozenten in diesem Bereich zu sein hat. Es genügt keinesfalls die Fähigkeit, Deutsch zu unterrichten oder sich ein Bild von den anderen Ländern zu machen. Die Bedingungen des Geschlechterverhältnisses in Deutschland und ihrfordernder Charakter für eine Gleichberechtigung bedarf, wie Käplinger (2016) ausführlich darstellt, ein sehr viel differenzierteres Eingehen.

4.2 Ausdifferenzierte Angebote für Ankommende

Nach allen Berichten und Informationen, die man aus den verschiedensten Medien darüber erhält, wie die neuen gesellschaftlichen Alltagseindrücke verarbeitet werden oder erst einmal wirken, verlangt es ein erweitertes Vorgehen über das Sprachenlernen hinaus und einen Orientierungskurs entlang des Grundgesetzes. Empfehlenswert erscheint ein gestuftes Programm der neuen Welterschließung und der Beschäftigung mit den neuen Lebensumständen und darin eingelassenen Wertvorstellungen. Solche Programme sind in Abstimmung zwischen den einzelnen zivilgesellschaftlichen Organisationen und Erwachsenenbildungsinstitutionen für die jeweilige Region zu erarbeiten. Um an einer empirisch zu gewinnenden Theorie der Integration zu arbeiten, ist es zudem erforderlich, diese ersten Einstiege in die neue Lebens- und Lernwelt, wie sie sich in einigen Regionen durch entsprechende Bildungsprogramme abspielen, zu dokumentieren. Zu entwickelnde Schritte für ein gestuftes Programm wären:

- *Begehung im neuen Ort, in öffentlichen Räumlichkeiten und in verschiedenen Stadtteilen.* Die hier zu behandelnde Fragen reichen von: Wie sehen Verkehrsverbindungen aus und wie benutzt man sie? Bis hin zu, was ist ein Wertekonsens, was ist plural in den Lebensformen in öffentlichen Räumen? Ergebnis könnte sein, dass man Stadtpläne, Verkehrszeichen und Aufgaben der öffentlichen Institutionen in den verschiedenen Sprachen der Teilnehmenden durch Dolmetscher/innen zusammengefasst mitgeben kann. Vielleicht ist, um selbstständige Erkundungen vorzunehmen und neue Umgebungen zu erschließen, das Lernen von Fahrradfahren ein wichtigstes Hilfsmittel.
- *Erfahrungen erzählen, neue Erfahrungen machen.* Wenn möglich, ließen sich kleinere Gruppendiskussionen darüber führen, welche Erlebnisse man hatte, welche Erfahrungen mit den Menschen, mit denen man zusammen wohnt, und mit den Menschen in der Stadt oder in dem Ort in Deutschland, in dem man untergekommen ist, gemacht hat. Was wird als different, was wird als ähnlich erlebt?

Womit hat man die größten Probleme? Was entspricht nicht den bisherigen Wertevorstellungen? Was sind neue Erfahrungen, die man gemacht hat? Hierbei sollten von den Pädagogen die Kenntnisse um Deutungsmuster- und Erfahrungswissen genutzt werden.

- Wenn das Vertrauen in einer Gruppe gewachsen ist, sind vielleicht auch *Differenzen zwischen den einzelnen Ländern* erzählbar und somit auch *Differenzen im bisherigen Erleben*, was man nicht verstanden hat, was man vermisst, was einem gefällt und was man besser verstehen möchte. Dazu gehört auch die Frage, was die Einzelnen in der Gruppe jeweils selbst unter Integration verstehen oder was sie gedenken, in der Zukunft zu unternehmen, welche beruflichen und privaten Ziele sie ins Auge fassen. Wichtig wäre, dass sich diese Gruppe regelmäßig in solchen aufeinander abgestimmten Prozessen mit ihren Erlebnissen und Erfahrungen auseinandersetzt. Es muss jeweils neu entschieden werden, ob getrennt nach Geschlecht/Geschlechter Angebote gemacht werden.
- Erst wenn diese Orientierung und eine Selbstfindung im Neuen stattgefunden haben, kann es darum gehen, *Wissen über die gesellschaftlichen und zivilgesellschaftlichen Bedingungen sowie Bedingungen der parlamentarischen Demokratie in Deutschland* vorzustellen, zu erklären und die Ableitungen aus dem Grundgesetz nachzuvollziehen. Auch hier ist es vor allen Dingen von Interesse, Orte demokratischer Auseinandersetzungen aufzusuchen und eine Vielfalt sichtbar zu machen, sowie Werte als kulturabhängig und permanent im Wandel befindlich einzuordnen und zu interpretieren. Dabei scheint u. a. auch wichtig zu sein, Fragen des *Minderheitenschutzes und des eigenen Rassismus'* (z. B. Antisemitismus) sowie nach der erlebten Diskriminierung im Herkunftsland und im Aufnahmeland zu stellen. Ein neuralgischer Punkt, der durchgehalten werden muss, ist, dass die *Gleichberechtigung der Geschlechter vor, in und nach der Ehe sowie im Alleinleben* eine absolute Norm ist, in jeder Demokratie, und Vorrang vor der Vielfalt an religiösen Gepflogenheiten hat.
- Einen besonderen Anlauf – am besten mit einem Mann und einer Frau in der Teamleitung zu bearbeiten – ist das Thema *Geschlechterdemokratie als Voraussetzung für individuelle Freiheit und individuelle Freiheit als solche*. Die Sitzungen zu diesem Thema werden sicher konflikträchtig und diffus sein, man sollte aber diesem Thema auf keinen Fall ausweichen. Es geht um Lernen, Arbeiten, geteilte Hausarbeit, keine Hierarchie zwischen den Geschlechtern, sowie um Sexualität und Kleiderfragen.
- Man sollte sich auch *Filme*, die die Konflikthaftigkeit und Auseinandersetzung mit Lebensproblemen ansprechen, aus dem europäischen Kontext, aber auch aus den Heimatländern, die dort verboten wurden, ansehen. Man sollte Musikveranstaltungen unterschiedlicher Art und alle anderen *Kulturangebote vor Ort aufzufinden*. Auch Kurzgeschichten aus dem Alltagsleben können sowohl die aktuelle Wirklichkeit, unter der man sich im weitesten Sinne befindet, wiedergeben und die Deutschkenntnisse verbessern. Nach dieser Phase könnte Arbeiten und Lernen in Kooperation mit den verschiedensten Organisationen und Institutionen erprobt werden. Es gibt natürlich auch noch viele andere Ideen, so Bilder über

Deutschland und das Herkunftsland zu malen, um eigene Erlebnisse auszudrücken, Theater zu spielen, das heißt Drehbücher zu schreiben und Problemlagen in Theaterstücke einzukleiden.

- Wichtig wäre dann ein *Austausch* mit den Nachbarinnen und Nachbarn rund um den Wohnort oder aus dem Dorf, der Kleinstadt, um Geschichten aus den jeweiligen Herkunftsländern erzählen zu lassen, gemeinsam zu essen und zu trinken und Fragen untereinander zu stellen sowie gemeinsam zu feiern.

Mit diesem kurzen Aufriss sollen nicht allein Angebote sortiert werden, die praktisch schon einen Programmschwerpunkt abbilden, sondern es soll ebenso verdeutlicht werden, welche grundlegenden Schritte zur Einleitung des Ankommens aus der Willkommenskultur möglich werden könnten.

5. Haltung, empathische Achtung und nüchterne Analyse der Entwicklungen

Für alle schon oder immer hier in Deutschland lebenden Bürgerinnen und Bürger scheint mir wichtig zu sein, dass Tatsachen, Fakten und Interpretationen in eine neue Balance gebracht werden und nicht das Konstruieren von Wirklichkeit aus diffusen negativen Gefühlen heraus weiter vollzogen wird. Es bedarf einer sich differenziert ausdrückenden Emotionskultur und eine Überarbeitung der mitlaufenden abgrenzenden Emotionsschemata sowie die Integration von Wissen. Vielleicht sollte hier neues Medienmaterial erstellt werden, das unter diesem Anspruch für alle zugänglich ist und zu dem auch Diskussionsforen, z. B. in Volkshochschulen und anderen Institutionen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, gebildet werden können.

Die Furcht vor „dem Fremden“ ist letztlich auch eine anthropologische Dimension, sie ist emotionspsychologisch gesehen, wie bereits gesagt, keine Angst, denn Angst setzt bereits eine Erfahrung und kognitive Anteile voraus. Sie wird in der Psychologie als ein zusammengesetztes Konstrukt betrachtet. Angst klingt wahrscheinlich hilfloser als das, was unter diesem Anspruch ausgelebt wird. Wir erleben Hass und Gewalt, wenn man an die vielen Brandstiftungen in den einzelnen Bundesländern denkt. Dies ist für jedes zivilisierte Land unannehmbar, denn das Fremde ist immer auch in mir.

Es ist durch die Jahrhunderte hinweg keine Neuheit, dass flüchtende Menschen in ein neues Land kommen, gehen, bleiben, sich integrieren, aufgenommen werden. Auch eine Distanz zum Fremden ist nichts Neues. So dynamisiert sich eine Gesellschaft und schafft nicht zuletzt über den sich hybrid entwickelnden Wertewandel neue Kreativität für das Ankunftsland.

Anmerkungen

- 1 Für die empirisch identifizierten Gruppen der Männer mit gesicherter beruflicher Position gibt es auch ein Ressentiment gegen ein sogenannten „Establishment“, was auch Ausdruck von Langeweile sein kann, da Aufstiegs- und Entwicklungschancen blockiert zu sein scheinen und der Weg zum Lebenslangen Lernen noch nicht gegangen wurde.

- 2 Auch die großen Tageszeitungen geben diese Argumente nur wieder, ohne empirische Tatsachen und ohne geäußerte politische Positionen, wenn nötig zu kontrastieren. Ebenso werden Meldungen vermieden, obwohl sie die Debatte beruhigen könnten, die relevantes Regierungshandeln zeigen, wie u. a. die Beendigung der Kooperation von NRW mit der Türkisch-Islamischen Union der Anstalt für Religion e.V. (DITIB), da dieser Verband Märtyertod in einem Comic verherrlichte und die Frauen in einer abhängigen Position zum Mann stilisierte. Solche Frauenrollen sind nicht mit dem Grundgesetz vereinbar.
- 3 Wie der Berliner Kurier zeigt, kann dies in kurzen Artikeln gut nachvollziehbar umgesetzt werden (Berliner Kurier 06.09.2016)

Literatur

- Batthyany, Sacha (2016): Unbezahlbar. In: Süddeutsche Zeitung (17. August 2016) Nr. 189, S. 3.
- Baumann, Z. (2016): Die Angst vor den anderen. Ein Essay über Migration und Panikmache. Berlin: Suhrkamp.
- Berliner Kurier (06.09.2016): Wer am Wahl-Desaster wirklich schuld ist. S 2. (Bezugnehmend auf Wahlforscher M. Güllner)
- Drobinski, M. (2016): Reinheitsfanatiker. In Süddeutsche Zeitung (13./14./15. August 2016) Nr. 187, S. 45.
- Erpenbeck, Jenny: Gehen, ging, gegangen. München 2015.
- Erwachsenenbildung 4/2016 Thema: „Europäische Werte“
- Fleige, M./Gieseke, W./Robak, S. (2015): Kulturelle Erwachsenenbildung. Strukturen – Partizipationsformen – Domänen. Bielefeld: wbv.
- Gieseke, W. (2016): Emotionen und lebenslanges Lernen. 3. überarb. und erw. Auflage. Bielefeld: wbv.
- Käpplinger, B. (2016): Wertediskurse in der Erwachsenenbildung. Wie lassen sich europäische Werte vermitteln? In: Erwachsenenbildung, 4/2016. S. 153-156
- Mansour, A. (2015): Generation Allah. Warum wir im Kampf gegen religiösen Extremismus umdenken müssen. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Mansour, A./Özdemir, C. (2016): Integration. Was wir von Einwanderern verlangen wollen. In: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung (28. August 2016) Nr. 34. S. 5.
- Münkler, H./Münkler, M. (2016): Die neuen Deutschen. Ein Land vor seiner Zukunft. Berlin: Rowohlt.
- Neshitov, T. (2016): Ganz leise. In: Süddeutsche Zeitung (19. August 2016), S. 3.
- Rövekamp, M. (2016): Kraft ihres Amtes. In: Der Tagesspiegel (08. September 2016) Nr. 22 873, S. 3.
- Robak, S. (2012): Kulturelle Formationen des Lernens. Münster: Waxmann.
- Robak, S. (2013): Interkultur – Transkultur – Hybridkultur. Spannungsfelder und (weiter-) bildungsrelevante Implikationen. Hessische Blätter für die Volksbildung, (1), S.. 14-28.
- Schäffter, O. (1997): Das Eigene und das Fremde. Lernen zwischen Erfahrungswelten. Aufsätze zu einer Theorie der Fremderfahrung. In: Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität zu Berlin, Bd. 11.
- Schweizer, G. (2016): Islam verstehen. Geschichte, Kultur, Politik. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Stokowski, M. (2016): Untenrum. Hamburg: Rowohlt.
- Teichert, C. (2016): Wer am Wahl-Desaster wirklich Schuld ist. In: Berliner Kurier (06. September 2016), S. 2 & 16.

Diversitätsbewusste Weiterbildung im Migrationskontext

Anforderungen an das Zusammenspiel von Weiterbildungsforschung, -praxis und -politik

Halit Öztürk

Zusammenfassung

Thematisiert wird vor dem Hintergrund einer durch Migration geprägten Gesellschaftsentwicklung die Weiterbildungssituation von Erwachsenen mit einem so genannten Migrationshintergrund in Deutschland. Anhand empirischer Forschungsergebnisse werden zunächst die Diskrepanzen in der Beteiligung an nicht-berufsbezogener und berufsbezogener Weiterbildung aufgezeigt, wobei der Autor nicht nur auf die Schieflage zwischen den Teilnahmequoten von Personen mit und ohne Migrationshintergrund aufmerksam macht, sondern auch auf die innerhalb der Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Daran anschließend werden handlungspraktische Konsequenzen aufgezeigt und bezugnehmend auf die Weiterbildungsforschung, -praxis und -politik diskutiert. Für die Weiterbildung ergeben sich hieraus mehrere Herausforderungen im Hinblick auf die Verbesserung der Datenlage, die Stärkung der Weiterbildungsberatung und die Öffnung und Sensibilisierung von Weiterbildungsorganisationen.

1. Migration und Weiterbildung: Problemaufriss und Zielsetzung

Deutschland ist nicht erst seit heute ein attraktives Zielland von Menschen aus aller Welt. Dies zeigt bereits ein kurzer Blick auf die Migrationsgeschichte Deutschlands der letzten 60 Jahre. Seither kommen Menschen um beispielsweise in Deutschland einer gut honorierten Arbeit oder einem Studium nachzugehen, oder auch um ihrer Familien willen. Wiederum suchen nicht wenige aufgrund politischer Verfolgungen oder (Bürger-)Kriege Schutz und Asyl in Deutschland (ausführlich dazu z. B. Geißler 2014, S. 277 ff.; Treibel 2011, S. 25 ff.). Insofern sind die Gründe für Einwanderung bzw. Flucht ebenso vielfältig, wie die nach Deutschland eingewanderten Menschen und ihre Nachkommen selbst (vgl. Öztürk 2014, S. 18 ff.). Sie unterscheiden sich nicht nur deutlich hinsichtlich ihres Rechtsstatus (vgl. Öztürk 2014, S. 31 ff.), mit dem unmittelbar auch unterschiedliche Zugangschancen zu gesellschaftlichen Resourcen wie z. B. (Aus-)Bildung, Arbeit oder Dienstleistungen einhergehen¹, sondern

auch hinsichtlich ihres sozioökonomischen oder soziokulturellen Status (vgl. Auto-
rengruppe Bildungsberichterstattung 2016; Sinus Sociovision 2007).

Blickt man beispielsweise auf die sozioökonomische Situation der über 16,4 Millionen in Deutschland beheimateten Menschen mit einem sogenannten „Migrationshintergrund“², so lässt sich – trotz einer insgesamt positiven Entwicklung seit Beginn der Gastarbeiteranwerbung in den 1950er Jahren – feststellen, dass sie sich „deutlich in ihrer Bildungsbeteiligung und hinsichtlich ihrer schulischen und beruflichen Qualifikation [unterscheiden]. Dies beeinflusst ihre Konkurrenzfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt und damit ihre Fähigkeit, Erwerbseinkommen zu erzielen. Ebenso wirken sich die Unterschiede auf die Höhe des Erwerbseinkommens und das Risiko einer Armutgefährdung aus“ (Brückner 2016, S. 227). Hier greift genau das seit Jahrzehnten bekannte Phänomen der „Unterschichtung“, wonach eingewanderte Menschen überwiegend die untersten Positionen in der Sozialstruktur Deutschlands einnehmen (vgl. Geißler 2014, S. 267 ff.). Dieses Phänomen ist nach Geißler für die „Probleme auf dem Arbeitsmarkt, die hohen Arbeitslosigkeits- und Armutquoten, (...) die Defizite bei der politischen Integration und insbesondere die schlechten Bildungschancen“ (ebd., S. 291) in hohem Maße verantwortlich. Hinzu kommt verstärkt die jahrzehntelang bekannte Problematik der Nicht-Anerkennung von im Ausland erworbene Bildungsabschlüssen und Berufsqualifikationen (vgl. hierzu z. B. Englmann/Müller 2007, S. 19 ff.; Brussig/Dittmar/Knuth 2009, S. 2 ff.). Erst mit dem im Jahre 2012 verabschiedeten „Anerkennungsgesetz“³ wurde dieses Problem angegangen.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass in Deutschland nicht nur die Menschen selbst, sondern die gesamte Gesellschaft mit all ihren Einrichtungen und Unternehmen mehr oder weniger von migrationsbedingten Veränderungen betroffen sind. Im Vordergrund steht hierbei – auch im Kontext der heftigen Kontroversen über Integration (vgl. hierzu z. B. Heckmann 2015) – vor allem die Reduzierung der Chancengleichheit in der Gesellschaft. Dabei zeichnet sich ein breiter gesellschaftlicher wie wissenschaftlicher Konsens über die hohe Bedeutung von (Weiter-)Bildung ab; sie gilt nicht nur als „Schlüssel für Teilhabe und Integration“ (BMAS 2008, S. 187), sondern auch für den sozialen Zusammenhalt einer Gesellschaft (vgl. Nuissl et al. 2010, S. 39). Insofern bedarf es weiterhin (Forschungs-)Bestrebungen, die ihren Fokus über die Übergangssituation von der Schule in den Beruf von Jugendlichen hinaus auf die Weiterbildungssituation von Erwachsenen mit Migrationshintergrund richten (vgl. Öztürk 2014, S. 45 f.). Gerade dies ist heute mehr erforderlich denn je. Der Beitrag zielt daher darauf ab, einen zusammenfassenden Überblick über die aktuelle Weiterbildungssituation von Erwachsenen mit Migrationshintergrund zu geben und daraus spezifische handlungspraktische Konsequenzen für eine diversitätsbewusste Weiterbildung zu ziehen.

2. Weiterbildungssituation Erwachsener mit Migrationshintergrund

Der Stand der Forschung zur Weiterbildungsbeteiligung von Erwachsenen mit Migrationshintergrund ist trotz gesellschaftlicher und bildungspolitischer Aufmerksamkeit insgesamt noch unbefriedigend (vgl. Öztürk 2014, 45 f.). Erwachsene mit Migra-

tionshintergrund – als eine vielfältige Bevölkerungsgruppe in Deutschland – wurden vergleichsweise spät von der empirischen Weiterbildungsforschung „entdeckt“ (vgl. Öztürk/Reiter 2015, S. 31). Zudem wird dabei die Diversität dieser Bevölkerungsgruppe noch unzureichend erfasst; was aber sicherlich teilweise auch dem Datenniveau geschuldet ist (ausführlich hierzu Öztürk 2014, S. 39 ff.).

Der *Adult Education Survey* (AES), eine der wichtigsten Datenquellen für die deutsche und europäische Weiterbildungsforschung, erfasst den Migrationshintergrund beispielsweise durch die Merkmale „Staatsangehörigkeit“ und „Erstsprache“ und unterscheidet dabei folgende drei Personengruppen (vgl. Leven et al. 2013, S. 90 f.):⁴

1. Deutsche ohne Migrationshintergrund (Staatsangehörigkeit und Erstsprache: Deutsch)
2. Deutsche mit Migrationshintergrund (Staatsangehörigkeit: Deutsch und Erstsprache: Nicht-Deutsch)
3. Ausländer (Staatsangehörigkeit und Erstsprache: Nicht-Deutsch)

Entlang dieser Unterscheidung zeigen die AES-Ergebnisse einen immer wiederkehrenden Befund: Erwachsene mit Migrationshintergrund sind im Vergleich zu Erwachsenen ohne Migrationshintergrund in der Weiterbildung konstant unterrepräsentiert (vgl. Abb. 1):

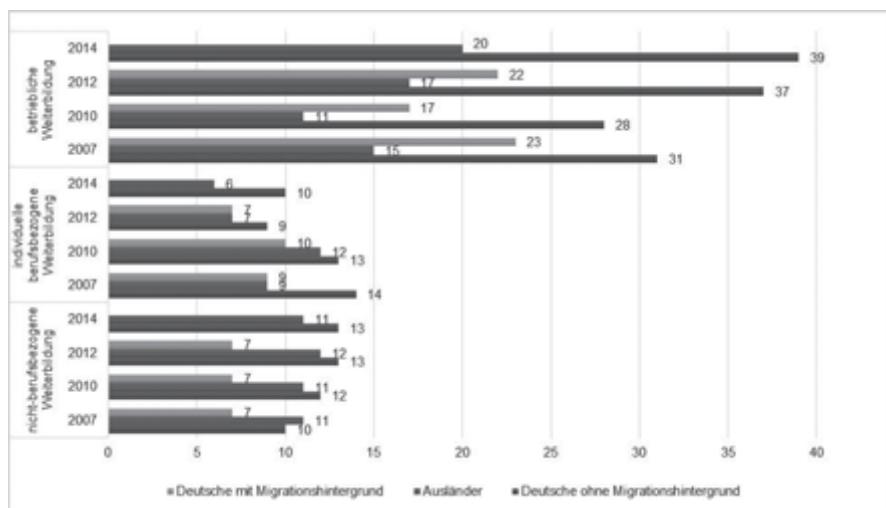


Abbildung 1: Teilnahmequoten nach Weiterbildungssegmenten 2007 bis 2014 auf Basis des AES in Prozent. Eigene Darstellung nach Leven et al. 2013, S. 91 und BMBF 2015, S. 38

Besonders auffällig sind hier zwei Befunde:

Erstens: In den Teilnahmequoten an *nicht-berufsbezogener* Weiterbildung gibt es so gut wie keine Unterschiede zwischen Personen mit Migrationshintergrund bzw. AusländerInnen einerseits und Personen ohne Migrationshintergrund andererseits. Dieser

auf den ersten Blick erfreuliche Befund stellt sich anders dar, wenn man dabei die Themenfelder der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung näher betrachtet. So dokumentiert beispielsweise die Volkshochschul-Statistik diesbezüglich ein deutliches thematisches Ungleichgewicht – es handelt sich überwiegend um *Deutsch- bzw. Integrationskurse* (vgl. Huntemann/Reichart 2015, S. 11).

Zweitens: Eine stetige Unterrepräsentation zeigt sich bei Erwachsenen mit Migrationshintergrund besonders deutlich in der *betrieblichen* Weiterbildung; die Diskrepanz betrug z. B. im Berichtsjahr 2014 ganze 19 Prozentpunkte. Die ungleiche Teilhabe wird vor allem auf den durchschnittlich niedrigeren Bildungs- und Erwerbsstatus sowie unzureichende Deutschsprachkenntnisse von Erwachsenen mit Migrationshintergrund zurückgeführt (vgl. Leven et al. 2013, S. 92). Zugleich wird die geringe Teilnahmequote an betrieblicher Weiterbildung als ein maßgeblicher Grund für die geringe Beteiligung an Weiterbildung insgesamt gesehen (vgl. Leven et al. 2013, S. 90 f.). Im Hinblick auf die Reduzierung von Ungleichheit in der gesamten Weiterbildung verdient dieser Befund in der Tat besondere Beachtung, zumal die betriebliche Weiterbildung „nach Teilnehmerzahl, Teilnahmeaktivitäten und zeitlichem Umfang“ augenfällig das größte Weiterbildungssegment ist (Kuper et al. 2013, S. 100).

Auch wenn die AES-Daten ein mehr oder weniger detailliertes Bild über das Weiterbildungsverhalten Erwachsener mit und ohne Migrationshintergrund bieten, bleiben durch ihren niedrigen Differenzierungsgrad des Migrationshintergrundes die erheblichen Unterschiede, aber auch Erfolge hinsichtlich der Teilhabe an Weiterbildung unkenntlich. Bei einer differenzierten Betrachtung Erwachsener mit Migrationshintergrund etwa unter Berücksichtigung des Geburtsortes, des Einreisealters, der Staatsangehörigkeit sowie des Geburtsortes der Eltern der befragten Personen, zeigen sich beachtliche Diskrepanzen innerhalb der Bevölkerung mit Migrationshintergrund⁵ – wie die folgenden Ergebnisse auf Basis der Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) veranschaulichen (vgl. Abb. 2; siehe hierzu auch Öztürk/Reiter 2016).

Auf Basis dieser Differenzierung werden – wie auch in früheren Analysen auf Datenbasis des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP) (vgl. hierzu z. B. Öztürk/Kaufmann 2009) – die Divergenzen in der Teilhabe an Weiterbildung zwischen den Einwanderergenerationen deutlich, aber auch die positive Entwicklung zwischen der ersten und zweiten Einwanderergeneration⁶: Personen der zweiten Generation nehmen deutlich häufiger an nicht-berufsbezogener und berufsbezogener Weiterbildung teil.

Gründe hierfür liegen u. a. in der verbesserten schulischen und beruflichen Situation der zweiten Generation. Sowohl generations- als auch herkunftsbedingte Disparitäten in der Beteiligung an Weiterbildung können mit Unterschieden in den schulischen und beruflichen Qualifikationen zusammenhängen, die die Teilhabe an Weiterbildung grundsätzlich stark bedingen. Dennoch ist zu berücksichtigen, dass beispielweise auch hochqualifizierte Erwachsene mit Migrationshintergrund der ersten Generation immer noch seltener an beruflicher Weiterbildung teilnehmen als Hochqualifizierte der autochthonen Bevölkerung oder der zweiten Generation (Öztürk/Reiter 2016). Qualifikationsunterschiede allein können die ungleiche Teilhabe somit nicht erklären.

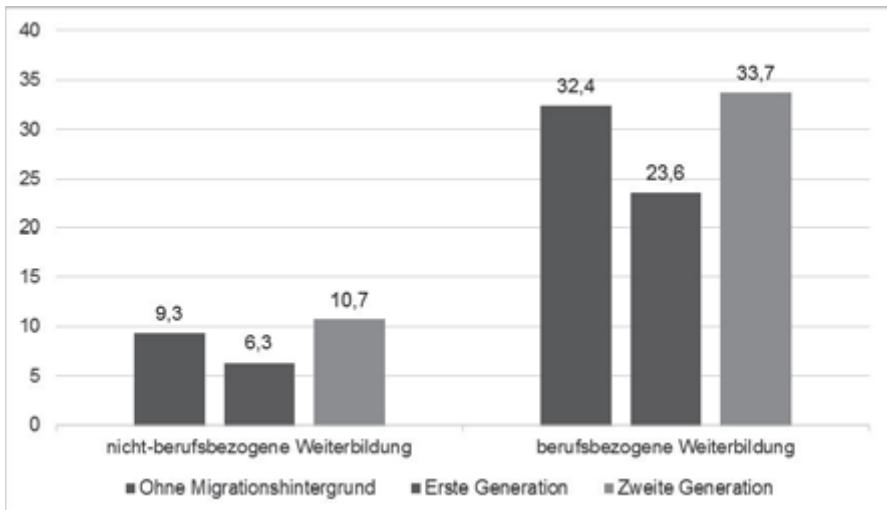


Abb. 2: Teilnahmequoten an nicht-berufsbezogener und berufsbezogener Weiterbildung nach Migrationsgruppen auf Basis des NEPS (Startkohorte Erwachsene, doi:10.5157/NEPS:SC6:5.1.0.) in Prozent; eigene (designgewichtete) Berechnungen

Nicht unterschlagen werden sollten hierbei die arbeitsmarktstrukturellen Mechanismen. Erwachsene der ersten Generation sind von ungünstigen Arbeitsmarktbedingungen – die auch durch das zuvor beschriebene Phänomen einer Unterschichtung verursacht werden – teilweise mehrfach betroffen: Sie befinden sich zumeist in unsicheren und schlecht bezahlten Beschäftigungsverhältnissen, „mit denen hohe körperliche und nervliche Belastungen, Schmutz, Lärm, Gefahren, monotone Abläufe, starke Kontrollen, wenig Selbstgestaltung und Mitentscheidung sowie ungünstige Arbeitszeiten wie Nacht- oder Schichtarbeit verbunden sind“ (Geißler 2014, S. 291 f.). Damit befinden sie sich zugleich auch häufiger in betrieblichen Kontexten, die kaum Anlässe und Anreize für Weiterbildung bieten (vgl. Öztürk 2011; Leven et al. 2013, S. 90 ff.).

Durch diese ungünstige sozioökonomische Lage Erwachsener mit Migrationshintergrund insbesondere der ersten Generation werden sowohl ihre Beschäftigungs- als auch Weiterbildungspotenziale nicht hinreichend genutzt (vgl. Brussig et al. 2009; Englmann/Müller 2007; Öztürk 2011). Infolgedessen wird zugleich die Schieflage auf dem Arbeitsmarkt wie in der Weiterbildung noch verstärkt, woraus wiederum ungleiche Zugangschancen zu Arbeitsmarkt und Weiterbildung resultieren. So gilt es – nicht nur vor dem Hintergrund der nationalen und europäischen Benchmark zur Erhöhung der Beteiligung Erwachsener an Weiterbildung – diese Ausweglosigkeit zu durchbrechen und die Schieflage zu korrigieren. Betrachtet man die zuvor dargestellten Teilnahmequoten an Weiterbildung, dann gilt diese Forderung im Grundsatz für alle Bevölkerungsgruppen gleichermaßen. Die Teilnahmequoten an Weiterbildung liegen insgesamt noch deutlich unter den Zielvorgaben etwa der EU (vgl. EU 2009;

Nuissl et al. 2010, S. 40 f.). Anstrengungen für eine Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung insgesamt dürfen Fragen nach Chancengleichheit im Zugang zu Weiterbildung jedoch nicht aussparen. Gerade den bisher wenig erreichten Bevölkerungsgruppen muss in der Weiterbildung mehr Beachtung geschenkt werden. Dazu gehören insbesondere auch Erwachsene der ersten Zuwanderergeneration, zumal ihr Anteil in Deutschland durch Einwanderung und Flucht kontinuierlich steigen wird – so etwa 2015 mit einer Einwanderung von 1,1 Millionen Personen (vgl. Deschermeier 2016, S. 33 ff.). Aus diesen Befunden ergibt sich letztlich eine Reihe von Aufgaben für den gesamten Weiterbildungsbereich. Exemplarisch sollen im Folgenden einige Herausforderungen für eine diversitätsbewusste Weiterbildung – wenn auch nur ausschnittsweise – aufgezeigt werden.

3. Handlungspraktische Konsequenzen für die Weiterbildung

Der Themenkomplex „Migration und Weiterbildung“ benötigt zunächst in all seiner Vielfalt vonseiten der Weiterbildungsforschung verstärkte Aufmerksamkeit. Um den Blick für die Belange und Situation von Erwachsenen mit Migrationshintergrund in der Weiterbildung schärfen zu können, sind aussagekräftige Daten und Informationen über das Weiterbildungsverhalten vonnöten. Einen wichtigen methodischen Zugang bieten hier Sekundäranalysen von weiterbildungsstatistischen Datenquellen (vgl. Öztürk 2014, S. 39 ff.). Für zuverlässige Informationen sind diese wiederum gefordert, den Themenkomplex umfassender abzubilden, wodurch eine Differenzierung innerhalb der Bevölkerung mit Migrationshintergrund realisiert werden kann, was zugleich einschließt, dass bisherige Begriffe und Konzepte überdacht und eventuell auch neu entwickelt werden (vgl. Sachverständigenrat 2015, S. 142 ff.). Dies ist schon allein deshalb geboten, um die Vielfalt innerhalb dieser Bevölkerungsgruppen adäquat abzubilden und gleichzeitig Hinweise darauf geben zu können, welche tatsächlichen Bevölkerungsgruppen mit Migrationshintergrund von restriktiven Bedingungen der Weiterbildungsteilhabe besonders stark betroffen sind (vgl. Öztürk/Reiter 2015, S. 30 f.). Hier schließen sich beispielsweise Fragen nach den Ursachen für die starke Unterrepräsentanz von Erwachsenen mit Migrationshintergrund in der betrieblichen Weiterbildung an.⁷

Eine zweite wichtige Aufgabe für die Weiterbildung besteht darin, die hohe Bildungsbereitschaft der Menschen, beispielsweise in Bezug auf Sprache und berufliche Qualifizierung, nach ihrer Einwanderung stärker zu nutzen (vgl. Liebau/Romiti 2014, S. 13 ff.). Hier steht auch die Weiterbildungspraxis vor der Herausforderung, Übergänge zwischen zielgruppenspezifischen und offenen Programmangeboten zu gestalten (vgl. Öztürk/Reiter 2015, S. 30). Eine besondere Schnittstelle stellen die Deutsch- und Integrationskurse dar, wo bereits ein „Brückenschlag“ in die Regelangebote von Weiterbildungseinrichtungen geschaffen und AdressatInnen langfristig als Teilnehmende gewonnen bzw. gehalten werden können. An dieser Stelle nehmen insbesondere Sprach- bzw. Integrationskursleitende eine wichtige Funktion ein, indem sie beispielsweise über Anschlüsse informieren und Hilfestellung für die Erschließung weiterer Angebote und Lernmöglichkeiten bereitstellen (vgl. Lücker/Mania 2014, S. 80).

Der Beratung und Informationsgestaltung ist in der Weiterbildung auch deshalb vermehrt Aufmerksamkeit zu schenken, da das Wissen über gezielte Weiterbildungsangebote die Beteiligungschancen an Weiterbildung wesentlich erhöht (vgl. Öztürk/Reiter 2016; Kuper et al. 2013, S. 100 ff.). Damit verbunden sollte nicht nur ein entsprechender persönlicher Beratungsbedarf über Weiterbildungsmöglichkeiten Berücksichtigung finden, sondern auch über die vielfältigen Fördermöglichkeiten für eine Weiterbildung – vom Bildungsgutschein über das Meister-BAföG bis zur Bildungsfreistellung („Bildungsurlaub“). Denn sowohl der „persönliche Beratungsbedarf“ als auch „zu hohe Kosten“ stellen insbesondere für Erwachsene mit einem ausländischen Pass eine wichtige WeiterbildungsbARRIERE dar (vgl. Kuwan/Seidel 2013, S. 221). Ein spezifischer Informations- und Beratungsbedarf für eingewanderte Erwachsene ergibt sich auch aus dem Anerkennungsgesetz; dieser besteht – mit zunehmender Tendenz aufgrund der kontinuierlich steigenden Einwanderungszahlen – sowohl hinsichtlich der Anerkennungsverfahren ausländischer Bildungs- und Berufsqualifikationen als auch im Hinblick auf Nachqualifizierungsmöglichkeiten.

Grundsätzlich sind Weiterbildungsorganisationen dazu aufgerufen, ihre institutionalisierten Handlungspraxen unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen Entwicklungen selbstkritisch zu reflektieren. Denn Ungleichheitsverhältnisse werden nicht ausschließlich an der Repräsentation von Erwachsenen mit Migrationshintergrund in den Weiterbildungsangeboten sichtbar, sondern spiegeln sich auch etwa in der Zusammensetzung des Weiterbildungspersonals und damit auch in der Organisationskultur wider (vgl. Öztürk/Reiter 2014, S. 107 ff.).⁸ Dieser Aspekt steht unmittelbar in Verbindung mit der (erwachsenen-)pädagogischen Professionalität des Weiterbildungspersonals, das verstärkt auf die gesellschaftliche Vielfalt und die damit verbundenen politischen, sozialen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen sensibilisiert und so auf den pädagogischen Umgang mit dieser Vielfalt und Rahmenbedingungen vorbereitet werden muss (vgl. Öztürk/Schuldes 2014, S. 81 ff.). Hier ist jedoch auch die Weiterbildungsforschung aufgefordert, Weiterbildungsorganisationen auf dem Weg zu einer diversitätsorientierten Organisations- und Personalentwicklung durch entsprechende Konzepte und Evaluationsprojekte wissenschaftlich zu begleiten.

Letztlich bedarf es aber dazu seitens der (Bildungs-)Politik adäquater Unterstützung. Somit ist auch sie mit all ihren Möglichkeiten gefordert: Der Bund, die Bundesländer und die Kommunen fördern bereits jahrzehntelang viele Projekte, die sogar direkt an diese Personengruppen gerichtet sind (vgl. Öztürk 2014, S. 57 f.). Auffällig ist in diesem Zusammenhang aber die vergleichsweise schwache Berücksichtigung des Weiterbildungsbereichs. Dies irritiert vor allem deswegen, weil das Lebenslange Lernen doch bereits ein wichtiges EU- und damit auch ein deutsches Programm ist (vgl. z. B. EU 2009; Nuissl et al. 2010, S. 37 ff.). So ist es bedauernswert, dass beispielsweise die Bund-Länder-Qualifizierungsinitiative „Bildungsketten“ hauptsächlich den Übergang Schule-Beruf fokussiert (www.bildungsketten.de). Allein aus der Perspektive des Lebenslangen Lernens kann die Integration in den Arbeitsmarkt nicht als *letzte* Station der Bildungskette gesehen werden. Ganz im Gegenteil – eine nachhaltige soziale und berufliche Integration bedingt geradezu ein beständiges Weiterlernen im Erwachsenenalter und die Notwendigkeit, Stationen von Bildungsketten nach dem

Eintritt ins Berufsleben konsequent weiterzudenken. Gleichberechtigte Zugänge zu allen Weiterbildungsmaßnahmen und Positionen in Weiterbildungsorganisationen – sowohl im Bereich der politischen, kulturellen, betrieblichen Weiterbildung wie auch im Bereich der Jugend- und Familienbildung und der Gesundheitsbildung – bilden dafür die Voraussetzung. Dann erst kann Weiterbildung als „Schlüssel für Teilhabe und Integration“ genutzt werden.

Anmerkungen

- 1 Siehe zum Aspekt „Rechtsstatus und Bildungschancen“ etwa die Studie von Söhn 2011.
- 2 Der Begriff „Migrationshintergrund“ dient hier lediglich als ein konstruierter Arbeitsbegriff und umfasst als Sammelbegriff alle Eingewanderten und deren Nachkommen in Deutschland. Stets mitbedacht werden sollte daher dieses bloße Gedankenkonstrukt, so auch bei der Unterscheidung zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund (vgl. Öztürk 2014, S. 18, 136).
- 3 Mehr über das Anerkennungsgesetz (Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen) unter www.anerkennung-in-deutschland.de.
- 4 Im Berichtsjahr 2014 wurde diese Differenzierung aufgrund geringer Fallzahl verworfen und allein nach der Staatsangehörigkeit – „Deutsche“ und „Ausländer“ – unterschieden (vgl. BMBF 2015, S. 38).
- 5 Unterschiede in der Beteiligung an Weiterbildung zeigen sich auch nach Herkunftsregionen. So verweist der Bildungsbericht 2016 auf Datenbasis des Mikrozensus 2014 auf signifikante Unterschiede in der Weiterbildung zugunsten der Bevölkerungsgruppen westeuropäischer (EU-15-Staaten) bzw. osteuropäischer Herkunft (neue EU-Mitgliedsstaaten) (13,0 bzw. 11,2 %); Bevölkerungsgruppen türkischer Herkunft und aus dem ehemaligen Jugoslawien bzw. Sowjetunion haben die weitaus geringsten Teilnahmequoten (4,5; 6,6 bzw. 7,9 %) (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 183). Auch die eigenen Berechnungen auf Basis von NEPS-Daten zeigen ähnliche Ergebnisse: Während Bevölkerungsgruppen aus Polen die höchste Teilnahmequote mit 36,2 Prozent aufweisen, findet sich die niedrigste Teilnahmequote in Bevölkerungsgruppen aus dem ehemaligen Sowjetunion (23,9 %) und der Türkei (24,7 %). Allerdings sind diese deskriptiven Ergebnisse aufgrund z. T. geringer Fallzahlen allgemein mit Vorsicht zu interpretieren. Hier wird erneut deutlich, dass differenzierte Analysen auf Basis der gegenwärtigen Datensätze schnell an ihre Grenzen stoßen.
- 6 Während der Terminus „Erste Generation“ alle im Ausland Geborenen und nach ihrem sechsten Lebensjahr nach Deutschland Eingewanderten umfasst, schließt die „Zweite Generation“ all diejenigen Personen ein, die in Deutschland geboren oder mit sechs Jahren oder jünger nach Deutschland eingereist sind.
- 7 Wodurch die konstante Unterrepräsentation von Erwachsenen mit Migrationshintergrund in der betrieblichen Weiterbildung verursacht wird, wird in einem laufenden Forschungsprojekt am Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung der WWU Münster auf Grundlage der Daten des Nationalen Bildungspanels tiefer gehend untersucht (vgl. www.uni-muenster.de/forschungaz/project/9626?lang=de).
- 8 Eine Initiative, die diesen Aspekt aufgreift und für jedermann und jedefrau Anerkennung und Wertschätzung – „unabhängig von Geschlecht, Nationalität, ethnischer Herkunft, Religion oder Weltanschauung, Behinderung, Alter, sexueller Orientierung und Identität“ – einfordert, ist die „Charta der Vielfalt“, an der sich neben zahlreichen Unternehmen und öffentlichen Einrichtungen immer mehr (Weiter-)Bildungsorganisationen beteiligen (siehe ausführlich hierzu www.charta-der-vielfalt.de).

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld. Abgerufen von www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016 (21.06.2016).
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2008). Lebenslagen in Deutschland. Der 3. Armut- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Abgerufen von www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen-DinA4/forschungsprojekt-a333-dritter-armuts-und-reichtumsbericht.pdf;jsessionid=B15B6072F48204C67BC1335FD77F8210?__blob=publicationFile&v=2 (21.06.2016).
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015). Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014. AES 2014 Trendbericht. Abgerufen von www.bmbf.de/pubRD/BMBF_Trendbericht_AES2014_2015-03-16.pdf (20.05.2016).
- Brückner, G. (2016). Bevölkerung mit Migrationshintergrund. In: Statistisches Bundesamt (Destatis) & Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) (Hrsg.). Datenreport 2016. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 218-235.
- Brüssig, M.; Dittmar, V.; Knuth, M. (2009). Verschenkte Potenziale. Fehlende Anerkennung von Qualifikationsabschlüssen erschwert die Erwerbsintegration von ALG II-Bezieher/innen mit Migrationshintergrund. IAQ-Report 8. Abgerufen von www.iaq.uni-due.de/iaq-report/2009/report2009-08.pdf (18.05.2016).
- Deschermeier, P. (2016). Einfluss der Zuwanderung auf die demografische Entwicklung in Deutschland. IW-Trends. Abgerufen von www.iwkoeln.de/_storage/asset/284209/storage/master/file/9962784/download/IW-Trends_2016-02-03_Deschermeier.pdf (18.05.2016).
- Englmann, B.; Müller, M. (2007). Brain Waste – Die Anerkennung von ausländischen Qualifikationen in Deutschland. Abgerufen von www.anerkennung-in-deutschland.de/media/brain_waste.pdf (18.05.2016).
- EU – Europäische Union (2009). Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“) (2009/C 119/02). Abgerufen von [eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=DE](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=DE) (21.06.2016).
- Geißler, R. (2014). Die Sozialstruktur Deutschlands. 7. Aufl. Wiesbaden.
- Heckmann, F. (2015). Integration von Migranten. Einwanderung und neue Nationenbildung. Wiesbaden.
- Huntemann, H.; Reichart, E. (2015). Volkshochschul-Statistik. 53. Folge. Arbeitsjahr 2014. Abgerufen von www.die-bonn.de/doks/2015-volkshochschule-statistik-36.pdf (24.05.2016).
- Kuper, H.; Unger, K.; Hartmann, H. (2013). Multivariate Analysen zur Weiterbildungsbeteiligung. In: Bilger, F.; Gnahs, D.; Hartmann, J.; Kuper, H. (Hrsg.). Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld, S. 95-109.
- Kuwan, H.; Seidel, S. (2013). Weiterbildungsbarrieren und Teilnahmemotive. In: Bilger, F.; Gnahs, D.; Hartmann, J.; Kuper, H. (Hrsg.). Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld, S. 209-231.
- Leven, I.; Bilger, F.; Strauß, A.; Hartmann, J. (2013). Weiterbildungstrends in verschiedenen Bevölkerungsgruppen. In: Bilger, F.; Gnahs, D.; Hartmann, J.; Kuper, H. (Hrsg.). Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld, S. 60-94.
- Liebau, E.; Romiti, A. (2014). Bildungsbiografien von Zuwanderern nach Deutschland: Migranten investieren in Sprache und Bildung. IAB-Kurzbericht, 21.2. Abgerufen von doi.ku.iab.de/kurzber/2014/kb2114_2.pdf (24.05.2016).

- Lücker, L.; Mania, E. (2014). Übergänge innerhalb der Weiterbildungseinrichtungen am Beispiel von Angeboten für Menschen mit Migrationshintergrund. REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (2), S. 71-83.
- Nuissl, E.; Lattke, S.; Pätzold, H. (2010). Europäische Perspektiven der Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Öztürk, H. (2011). Arbeitsmarktsegmentation und ihre Konsequenzen für die Weiterbildungsbeteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund. In: Markowitsch, K.; Gruber, E.; Lassnigg, L.; Moser, D. (Hrsg.). Turbulenzen auf Arbeitsmärkten und in Bildungssystemen. Innsbruck, Wien & Bozen, S. 221-235.
- Öztürk, H. (2014). Migration und Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Öztürk, H.; Reiter, S. (2014). Diversität und Weiterbildungsorganisationen. In: Öztürk, H., Migration und Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 107-129.
- Öztürk, H.; Schuldes, D. (2014). Professionalität und Weiterbildung – Herausforderungen in einer modernen Einwanderungsgesellschaft. In: Öztürk, H., Migration und Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 81-106.
- Öztürk, H.; Kaufmann, K. (2009). Migration Background and Participation in Continuing Education in Germany: an empirical analysis based on data from the German Socio-Economic Panel Study (SOEP). European Educational Research Journal, 8(2), S. 255-275.
- Öztürk, H.; Reiter, S. (2015). Weiterbildung im Spiegel von Migration. Stand und Perspektiven der Weiterbildungsforschung. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (2), S. 28-31.
- Öztürk, H.; Reiter, S. (2016). Berufliche Weiterbildungsteilhabe von Erwachsenen mit „Migrationshintergrund“ unter Berücksichtigung ausgewählter Diversitätsaspekte anhand des Nationalen Bildungspanels. In: Dollhausen, K.; Muders, S. (Hrsg.). Vielfalt des lebenslangen Lernens gestalten. Diversität als Herausforderung für Weiterbildungsorganisationen. Reihe Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen. Bielefeld (Im Erscheinen).
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2015): Unter Einwanderungsländern: Deutschland im internationalen Vergleich. Jahresgutachten 2015. Abgerufen von www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2015/07/SVR_JG_2015_WEB.pdf (24.05.2016).
- Sinus Sociovision (2007). Die Milieus der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Auszug aus dem Forschungsbericht. Heidelberg. Abgerufen von www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung4/Pdf-Anlagen/migranten-milieu-report-2007-pdf,property=pdf,bereich=bmfsfj,rwb=true.pdf (05.06.2016).
- Söhn, J. (2011). Rechtsstatus und Bildungschancen. Die staatliche Ungleichbehandlung von Migrantengruppen und ihre Konsequenzen. Wiesbaden.
- Treibel, A. (2011). Migration in modernen Gesellschaften. Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. 5. Aufl. Weinheim und München.

An den Grenzen der Verständigung: Politische Erwachsenenbildung und die Herausforderungen der „Flüchtlingskrise“

Tonio Oeftering

Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden im Anschluss an einige Vorbemerkungen (1) verschiedene Aspekte politischer Erwachsenenbildung im Hinblick auf aktuelle Herausforderungen, wie sie sich aus der sogenannten „Flüchtlingskrise“ ergeben, skizziert und in prägnante Fragen zu deren weiteren Bearbeitung übersetzt (2). In einem dritten Abschnitt wird kurz auf die „Kehrseite“ der Herausforderung Integration eingegangen, das heißt auf gesellschaftliche Entwicklungen, die sich in Folge der Flüchtlingskrise verschärft haben, wie etwa die allgemeine gesellschaftliche Polarisierung, zunehmende Ausländerfeindlichkeit usw. (3). In einem knappen Fazit werden noch einmal wesentliche Erkenntnisse des Beitrags zusammengefasst (4).

1. Vorbemerkungen

Im Jahr 2015 wurden in Deutschland laut dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge rund eine Million Flüchtlinge registriert, von denen voraussichtlich etwa 800 000 in Deutschland bleiben werden (vgl. Küpper 2016, S. 46; Goll/Oberle/Rappenglück 2016, S. 7). Etwa ein Drittel dieser Menschen kam aus dem bürgerkriegszerrütteten Syrien nach Deutschland, etwa ein Drittel aus Ländern des Westbalkans. Weitere Herkunftsländer sind Staaten wie Afghanistan, Eritrea und Pakistan. Die Hälfte der bei uns Asylsuchenden ist jünger als 25 Jahre und nur ein Viertel älter als 35 Jahre. Ein beachtlicher Teil der Flüchtlinge befindet sich also in einem Alter, in dem „viele Weichen für die Zukunft gestellt werden“ (Küpper 2016, S. 47) bzw. noch gestellt werden können oder vielleicht auch müssen.

Damit wird deutlich, dass die Frage, wie die sogenannte „Flüchtlingskrise“ bewältigt werden soll, in hohem Maße eine Bildungsfrage darstellt. Allerdings nicht nur für die bei uns Asyl Suchenden. Die Integration von Geflüchteten in Deutschland kann nur gelingen, wenn sie als *gesamtgesellschaftliche* Bildungsherausforderung gedeutet

wird: So wie die zu uns Kommenden eine neue Sprache lernen und sich in einem neuen Umfeld, einem ihnen unbekannten Werte- und Normensystem zurechtfinden müssen, müssen die bereits hier Lebenden sich an neue Formen der Begegnung mit Fremdem und Fremden gewöhnen, da sich das alltägliche Bild der Gesellschaft verändert. Die gegenwärtige Situation zwingt uns gewissermaßen, zu fragen, in welcher Gesellschaft wir eigentlich leben und wie wir mit den mit der „Flüchtlingskrise“ auf uns zukommenden Veränderungen umgehen wollen. Die zunehmende Polarisierung der Öffentlichkeit zwischen Willkommenskultur und Brandanschlägen zeigt, wie virulent diese Frage inzwischen geworden ist und spätestens an diesem Punkt wird auch deutlich, dass die Bewältigung der „Flüchtlingskrise“ nicht nur eine allgemeine Bildungsaufgabe, sondern vor allem eine *politische* Bildungsaufgabe darstellt, weil hier wirklich verhandelt wird, wie unser Gemeinwesen beschaffen sein soll. Dieser Aspekt wird im öffentlichen Diskurs allerdings viel zu wenig berücksichtigt. Insofern über Integration als Bildungsaufgabe gesprochen wird, wird damit meistens Sprachbildung und die Befähigung zur Integration in den Arbeitsmarkt, also *Employability* gemeint. Was hier jedoch gefragt ist, ist eine gemeinsame Idee von *Citizenship* zu entwickeln, also eine Vorstellung davon, wie die zu uns flüchtenden Menschen nicht nur in den Arbeitsmarkt, sondern in das Gemeinwesen integriert werden können und wie wir dieses gemeinsam gestalten wollen. Nur so kann Integration gelingen, denn unsere Demokratie ist keine Staatsform, deren Fortbestand fraglos vorausgesetzt werden kann. Sie ist, wie Oskar Negt immer wieder betont, die „einzige Staatsform, die gelernt werden muss“ (zuletzt etwa Negt 2014) – und zwar fortwährend. Dies beginnt bereits in der Schule, wo geflüchtete Kinder und Jugendliche unser politisches System sowie unsere Werte- und Normenordnung kennenlernen, es gilt aber auch und insbesondere für die politische Erwachsenenbildung. Denn hier kommen Menschen mit diesem System und seinen Normen und Werten in Berührung, die bereits biographisch „vorgeformt“ sind, also bereits Erfahrungen mit Politik gemacht haben und über ein bestehendes Werte- und Normensystem verfügen – das möglicherweise mit den in Deutschland herrschenden Werten und Normen unvereinbar ist. Aus diesem Spannungsverhältnis ergibt sich eine Reihe von Herausforderungen, derer sich die politische Erwachsenenbildung in der nächsten Zeit wird annehmen müssen. Voraussetzung dafür, dass sich die politische Erwachsenenbildung diesen Herausforderungen erfolgreich stellen kann, ist zunächst einmal, dass diese aufgezeigt und die richtigen Fragen gestellt werden. Deswegen geht es in diesem Beitrag weniger darum, fertige Lösungsansätze zu präsentieren, als vielmehr darum, überhaupt einmal die Herausforderungen aufzuzeigen und die mit Ihnen verbundenen Fragen klar zu benennen. Dabei wird auch deutlich, dass nicht alle Herausforderungen neu sind (wie etwa die Infragestellung des Prinzips der freiwilligen Teilnahme an Bildungsveranstaltungen der Erwachsenenbildung oder auch die abnehmende Bereitschaft der öffentlichen Finanzierung dieser Angebote). Sie zeigen sich unter den gegenwärtigen Bedingungen jedoch mit neuer Schärfe.

2. Herausforderungen

2.1 Das Prinzip der Freiwilligkeit in der politischen Erwachsenenbildung

Ein für das Selbstverständnis der politischen Erwachsenenbildung wichtiges Prinzip ist das der freiwilligen Teilnahme an Bildungsveranstaltungen (vgl. Hufer 2014, S. 234; Mecheril/Streicher 2016, S. 165; Scherr 2013, S. 172). Dieses wird in der nächsten Zeit insofern herausgefordert werden, als dass der Besuch von (politischen) Bildungsveranstaltungen für viele eingewanderte Menschen obligatorisch werden wird (Sprach-, Orientierungs- und Integrationskurse). Die politische Erwachsenenbildung wird sich also damit auseinanderzusetzen müssen, dass sie es mit Teilnehmenden zu tun haben wird, die die Veranstaltung nicht freiwillig besuchen, deren Motivation im Lehr-Lerngeschehen also nicht länger vorausgesetzt werden kann. Damit erhält eine allgemeindidaktische Fragestellung für die politische Erwachsenenbildung neue Relevanz: Wie können politische Bildungsangebote so konzipiert werden, dass sie auf das Interesse der Teilnehmenden stoßen, bzw. dieses vielleicht auch erst wecken, obwohl die Teilnehmenden sich gar nicht mit den angebotenen Inhalten auseinandersetzen wollen?

2.2 Der Beutelsbacher Konsens in der politischen Erwachsenenbildung

Zu den für die politische Bildung weitgehend akzeptierten Grundprinzipien gehört seit den 1970er Jahren der sogenannte „Beutelsbacher Konsens“. Auch wenn der Konsens vornehmlich für die schulische politische Bildung formuliert wurde, fand und findet er in der politischen Erwachsenenbildung großen Anklang und wird auch hier als eine Art Basiskodex professionellen Handelns angesehen (vgl. Hufer 2016, S. 89 f.)¹. Der Beutelsbacher Konsens umfasst die folgenden drei Grundsätze:

„I. Überwältigungsverbot.

Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der „Gewinnung eines selbstständigen Urteils“ zu hindern [...]. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers.

2. Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen. Diese Forderung ist mit der vorgenannten aufs engste verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten. [...]

3. Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen“ (Wehling 1977, S. 179 f.).

Auch wenn sich der Beutelsbacher Konsens seit seiner Formulierung als sehr wirkmächtig erwiesen hat, wurde und wird er in seiner Bedeutung immer wieder in Frage gestellt, bzw. diskutiert, ob er unter den sich seit den 1970er Jahren veränderten gesellschaftlichen Bedingungen überhaupt noch zeitgemäß ist (zuletzt Widmaier/Zorn 2016). Diese Frage stellt sich ein Stück weit auch unter dem hier behandelten Sachverhalt: Die Grenzen der Verständigung laufen möglicherweise entlang der Grenzen des Beutelsbacher Konsenses, weil sich politische BildnerInnen mit der Frage auseinander setzen müssen, wie mit kontroversen Meinungen und Handlungsinteressen umgegangen werden soll, die jenseits des bisher mehr oder weniger voraussetzbaren Wertekanons der politischen Bildung liegen. So kann es etwa passieren, dass sich die Dozentin eines Orientierungskurses damit konfrontiert sieht, dass Teilnehmer nicht nur die bei uns grundgesetzlich verankerte Gleichheit der Geschlechter vehement ablehnen, sondern dieses auch in einem respektlosen Umgang mit der Dozentin aktiv zum Ausdruck bringen.² Denkbar wäre auch, dass TeilnehmerInnen dieses Kurses religiös grundierte politische Ideologien vertreten (etwa Salafismus), die mit unserer demokratischen politischen Ordnung nicht vereinbar sind. Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus solchen Situationen ziehen? Dass kontroverse Meinungen eben doch nicht immer legitim sind? Dass Erwachsene, obwohl dies in der Erwachsenenbildung abgelehnt wird, doch „erzogen“ werden müssen (was allerdings hieße, Ihnen ihre Mündigkeit abzusprechen)? Mit anderen Worten, die sich aus dieser Herausforderung ergebende Frage lautet: (Wie) Kann die Gültigkeit des Beutelsbacher Konsenses in der politischen Erwachsenenbildung aufrechterhalten werden und an welchen Stellen ist er möglicherweise zu verwerfen oder zu ergänzen?

2.3 Didaktische Prinzipien der politischen Erwachsenenbildung

Zu den für die politische Erwachsenenbildung zentralen didaktischen Prinzipien gehören die Teilnehmerorientierung, die Subjektorientierung, die Lebensweltorientierung und die Handlungsorientierung (vgl. Hufer 2016, S. 83 ff.). Ein gemeinsames Merkmal der vier Prinzipien ist darin zu sehen, dass Sie Ausdruck des Bemühens sind, politische Bildungsprozesse an den Interessen, Vorkenntnissen und Deutungen der Teilnehmenden auszurichten. Dies ist notwendig, weil Erwachsene in der Regel freiwillig an Veranstaltungen der Erwachsenenbildung teilnehmen (s. o. 2.1. Freiwilligkeit) und sie das nur dann tun werden, wenn sie sich von den Angeboten angeprochen fühlen bzw. sich in diesen als Person wiederfinden. Ein weiteres allgemeines Merkmal der politischen Erwachsenenbildung besteht darin, dass die Teilnehmerschaft in Bezug auf ihren persönlichen Hintergrund (Bildung, Beruf usw.) häufig recht heterogen ist. Eine Herausforderung für Lehrende der politischen Erwachsenenbildung bestand folglich schon immer darin, trotz der Heterogenität der Teilnehmenden Bildungsprozesse zu initiieren, welche die oben genannten Prinzipien berücksichtigen und gleichzeitig einen gemeinsamen Lernprozess ermöglichen. Die Alternative, zielgruppenspezifische Angebote anzubieten, könnte, wenn diese zu eng gefasst sind, dem Ziel der Integration zuwider laufen, weil sich die unterschiedlichen Gruppen gar nicht begegnen (können). Die Thematisierung der kulturellen Unter-

schiede hingegen kann, wenn ihr ein zu hoher Stellenwert beigemessen wird, zu Stigmatisierungen führen, weil die TeilnehmerInnen als Individuen sozusagen hinter der Kultur zu verschwinden drohen (vgl. dazu auch Achour 2016, S. 42). Aus diesem Grunde wird sich folgende Herausforderung zukünftig verschärfen zeigen: Wie können Lehrende individuell ansprechende und relevante Bildungsveranstaltungen konzipieren und trotzdem gemeinsame, diskriminierungsfreie Lern- und Verständigungsprozesse ermöglichen?

2.4 Angebote der politischen Erwachsenenbildung

Bis in die 1980er Jahre war die Erwachsenenbildung vom Paradigma der Ausländerpädagogik geprägt (vgl. Goll 2016, S. 35; Lange 2009, S. 166 ff.; Mecheril/Streicher 2016, S. 165). Den auf diesem Paradigma aufbauenden Bildungsangeboten lag im Grunde eine mit einem assimilatorischen Anspruch versehene Defizitperspektive auf die AdressatInnen migrationsbezogener Bildungsangebote zugrunde. Dementsprechend wurden v.a. sprachbezogene und kompensatorische Angebote gemacht. Dieser Ansatz geriet zunehmend in die Kritik, was schließlich zu der Entwicklung und Etablierung der Interkulturellen Pädagogik führte (vgl. Mecheril/Streicher 2016, S. 165), in der der Fokus auf Kulturbegriffe und den produktiven Umgang mit Fremdheit gerichtet wird – und zwar für alle Beteiligten (vgl. Fischer 2013, S. 201). Es bleibt abzuwarten, ob sich in der politischen Erwachsenenbildung ein solches Verständnis interkulturellen politischen Lernens wird halten können; im Zuge zunehmender Integrationszumutungen wie die verpflichtende Teilnahme an Sprach- und Integrationskursen könnte es passieren, dass sich hier ein Rückschritt in Richtung einer defizitorientierten Ausländerpädagogik vollziehen wird, der im Widerspruch zu einer an der Mündigkeit der Lernenden orientierten politischen Erwachsenenbildung steht. Gleichzeitig liegen einer in der Demokratie verankerten politischen Bildung gewisse Grundüberzeugungen zugrunde, die sie nicht aufgeben darf und deren Vermittlung ihr erklärtes Ziel darstellen (Geltung der Menschenrechte, Volkssouveränität, Mehrheitsprinzip, Gleichheitsprinzip usw.). Es stellt sich also die Frage, wie sich politische Bildungsangebote realisieren lassen, die einerseits gesellschaftlichen Integrationsansprüchen genügen, gleichzeitig die Teilnehmenden jedoch nicht zu unmündigen Objekten ihrer politischen Bildungsbiographien degradieren?

2.5 Orte der politischen Erwachsenenbildung

Bei vielen Angeboten der (politischen) Erwachsenenbildung zum Bereich Migration/Integration lässt sich eine „Adressatentrennung“ (Mecheril/Streicher 2016, S. 165) zwischen Menschen mit Migrationsgeschichte und Deutschen ohne Migrationsgeschichte feststellen (vgl. dazu auch 2.8 Lernende). Diese Trennung lässt sich auch räumlich nachzeichnen. Zwar gibt es Orte gemeinsamen Lernens wie bspw. Volks hochschulen und Begegnungsstätten, doch viele Einrichtungen der (politischen) Erwachsenenbildung, wie etwa Seminarhäuser und kirchliche Einrichtungen dürften er

fahrungsgemäß eher von einer relativ weltanschaulich gefestigten und bestimmten Bildungsschichten angehörigen Teilnehmerschaft frequentiert werden. Die politische Erwachsenenbildung steht also vor der Herausforderung, zu überlegen, welche Orte für Angebote der politischen Bildung zukünftig als angemessen in Frage kommen, und zwar in dem Sinne, dass tatsächlich gemeinsames Lernen und nicht nur Lernen über die jeweils anderen Gruppen stattfindet. Außerdem könnte die politische Bildung über Konzepte einer „aufsuchenden politischen Erwachsenenbildung“ nachdenken, um wenig mobile Menschen bspw. in Flüchtlingsunterkünften zu erreichen. Darüber hinaus müssten Orte der politischen Bildung gestärkt werden, die, etwa im Gegensatz zu Volkshochschulen, nicht in erster Linie als Bildungsstätten fungieren, in denen aber dennoch politische Bildung stattfindet. Hier wäre etwa an eine Stärkung der Flüchtlingsräte und Migrantenorganisationen zu denken (vgl. Mecherial/Streicher 2016, S. 165). Die sich hieran anschließende Frage lautet also: Welche Orte kommen für die politische Erwachsenenbildung in Frage und wie lassen sich diese systematisch erschließen?

2.6 Inhalte der politischen Erwachsenenbildung

Im Zentrum der politischen Bildung steht Klaus-Peter Hufer zufolge „die Demokratie als normative Idee. Eng damit verbunden geht es um die kritische Bewertung der praktizierten gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnisse, die Partizipationschancen der Bürgerinnen und Bürger sowie die Formen und Wege, wie die Konflikte und unterschiedlichen Meinungen und Interessen ausgetragen werden“ (Hufer 2016, S. 22). Daneben vollzieht sich politische Bildung im Kontext von Migration (aber auch allgemein) auf drei Ebenen (vgl. dazu Fischer 2013, S. 203 f.): Erstens auf der Ebene des *Sachwissens*. Hier geht es um die Vermittlung bzw. Aneignung von Kenntnissen über politische, soziale, ökonomische und historische Strukturen und Zusammenhänge. Zweitens auf der Ebene des *Selbstbezugs*. Auf dieser Ebene geht es vor allem darum, die eigene Person „im Zusammenhang gesellschaftlicher Strukturen und Prozesse zu reflektieren“ (ebd., S. 203). Auf der dritten Ebene, der Ebene des *Sozialbezugs*, geht es um den Bezug zur Gesellschaft und den Mitmenschen, d. h. um die Ausbildung von Empathie, kommunikativen Fähigkeiten, Konfliktfähigkeit, Kritikfähigkeit und Ambiguitätstoleranz sowie Kontingenzbewusstsein. An diesen inhaltlichen Orientierungen braucht sich zunächst nichts zu ändern. Es wird jedoch unter den Bedingungen einer zunehmenden Pluralisierung der Teilnehmenden an der einen oder anderen Stelle eine höhere Sensibilität seitens der Lehrenden erforderlich sein. Denn zunächst einmal ist zu bedenken, dass sich geflüchtete Menschen oft in einem Umfeld wiederfinden, in dem alles, was sie wissen und alles, was ihre Werte bisher ausmachte nicht mehr viel gilt. Es kann also ein „Wissensvakuum“ (Achour 2016, S. 45) entstehen und das Gefühl, dass Überzeugungen, die bisher handlungsleitend waren, nichts mehr „wert“ sind (vgl. Esser 2010, S. 68). Darüber hinaus muss bedacht werden, dass politische Bildungsziele wie Ambiguitätstoleranz und Konfliktfähigkeit weder als konsensual anerkannt noch als ohne weiteres vermittelbar vorausgesetzt werden können. Die spezifische Form des „demokratischen Streits“ ist eine Form der

Auseinandersetzung und des Ringens um Konfliktlösungen, die im Widerspruch zu Formen der Konfliktregulierung und des Umgangs miteinander stehen können, die Geflüchteten in ihrem bisherigen Umfeld geläufig waren.

Entscheidend scheint also zu sein, dass politische Bildungsveranstaltungen so zu inszenieren sind, dass sie den oben beschriebenen Ansprüchen an politische Bildung genügen sowie ein Lernen auf allen drei Ebenen ermöglichen. Die Frage ist hierbei, wie das gelingen kann, und zwar nicht nur im Rahmen von Bildungsangeboten *über* geflüchtete Menschen, sondern vor allem in Bildungsangeboten *mit* Geflüchteten (vgl. 2.3 Didaktische Prinzipien).

2.7 Methoden der politischen Erwachsenenbildung

Die politische Erwachsenenbildung verfügt über ein breites Repertoire an Methoden und Lernformen (vgl. dazu Hufer 2016, S. 92 ff.), auf das auch weiterhin zurückgegriffen werden kann. Gleichzeitig werden sich die politischen BildnerInnen darauf einstellen müssen, dass zukünftig bestimmte Methoden besondere Sensibilität bei der Vorbereitung und der Durchführung erfordern. Am augenfälligsten dürfte dies beispielsweise bei der gängigen Methode des Gedenkstättenbesuchs (etwa eines ehemaligen Konzentrationslagers) sein. Hier werden möglicherweise vermehrt Personen teilnehmen, die selbst Opfer von Krieg, Terror, Flucht und Verfolgung sind. Dies könnte die BildnerInnen vor ungeahnte Herausforderungen stellen, etwa wenn traumatische Erfahrungen „hervorbrechen“, oder auch die einer solchen Einrichtung zugrunde liegenden historischen Ereignisse wie etwa der Holocaust ganz anders bewertet werden, als das gewöhnlich der Fall ist. Auch die Durchführung von diskursiv angelegten Methoden wie Gruppendifiskussionen kann einen gewissen Herausforderungscharakter aufweisen, bspw. wenn schwer miteinander vereinbare Kulturen im Umgang mit Diskussionen oder auch der Formulierung und Annahme von Kritik aufeinandertreffen (vgl. auch 2.6 Inhalte). Damit stellt sich die Frage, wie Methoden der politischen Erwachsenenbildung auch weiterhin so inszeniert werden können, dass alle Teilnehmenden an diesen Methoden teilhaben können und das Erreichen der Ziele des jeweiligen Angebots durch den Einsatz dieser Methoden gefördert werden.

2.8 Lernende der politischen Erwachsenenbildung

Wie bereits angesprochen, besteht ein Merkmal der (politischen) Erwachsenenbildung in der (zunehmenden) Pluralität der Teilnehmenden. Die politischen BildnerInnen, aber auch die Teilnehmenden selbst werden sich zukünftig darauf einstellen müssen, in Kursen mit einer noch größeren Vielfalt an kulturellen, politischen und religiösen Hintergründen konfrontiert zu werden. Viele Teilnehmende werden dies als Bereicherung und Lernchance erleben, andere als Bedrohung und für ihren eigenen Bildungserfolg störend, weil sie nicht bereit sind, sich mit dieser Vielfalt auseinanderzusetzen. Teilnehmende mit Flucht- oder Migrationsgeschichte werden sich hingegen in einem Umfeld orientieren müssen, in dem sie teilweise mit offenen Ar-

men empfangen, jedoch auch auf versteckte oder offene Ablehnung oder gar Hass stoßen werden (vgl. 3 Kehrseite). Für die Anbieter politischer Bildungsangebote stellt sich damit die Frage, wie Veranstaltungen zu konzipieren wären, die der Vielfalt der Teilnehmenden Rechnung tragen und gleichzeitig deren individuellen Lernerfolg sicherstellen (vgl. auch 2.3 Didaktische Prinzipien, 2.6 Inhalte)?

2.9 Lehrende der politischen Erwachsenenbildung

In der politischen Erwachsenenbildung ist allgemein anerkannt, dass „Erwachsene [...] bereits einen großen Teil ihrer Biografie und ihrer politischen Sozialisation hinter sich [haben], bevor sie Veranstaltungen der politischen Bildung besuchen. Sie kommen also mit Einstellungen, Meinungen und Überzeugungen in die Kurse und Seminare“ (Hufer 2016, S. 77). Hieran anknüpfend dürfte aus den oben aufgeführten Abschnitten bereits hervorgegangen sein, dass sich die Lehrenden in der politischen Erwachsenenbildung neuen professionellen Herausforderungen werden stellen müssen, die damit zusammenhängen, dass sie sich mit einer noch größeren Vielfalt von Einstellungen, Meinungen und Überzeugungen konfrontiert sehen werden. Mit der Anerkennung dieser Tatsache sollte ein Stück weit auch eine Relativierung der eigenen Sicht einhergehen, in dem Sinne, was Mike Bottery „epistemological provisionality“ (Bottery 2006, S. 110) genannt hat: Das Bewusstsein, dass Erkenntnis relativ und begrenzt ist und dass es gerade in der pluralistisch verfassten politischen Erwachsenenbildung passieren kann, dass unterschiedliche Werte- und Wissenssysteme aufeinandertreffen, ohne dass von vorne herein klar ist, wer nun „recht“ hat und was „wahr“ ist. Allerdings gilt auch hier, dass eine grundsätzlich tolerante Haltung gegenüber anderen Wissenssystemen in Konflikt mit den Grundlagen einer demokratischen politischen Bildung geraten kann. Werden etwa demokratische Strukturen oder Grundsätze in Frage gestellt, dann dürfen politische BildnerInnen diese nicht leichtfertig aufgeben. Diese müssen vielmehr verteidigt werden, aber eben so, dass keine Zwangsbefehlung stattfindet (die ohnehin keinen Erfolg hätte) und Verständigung möglich bleibt. Und dennoch: Genau dies wird politische ErwachsenenbildnerInnen nicht nur an die Grenzen der Verständigung, sondern auch an ihre eigenen bringen. Wie weit dürfen die eigenen und die mehrheitlich geteilten Überzeugungen und Werte einer Relativierung ausgesetzt werden und wo sind hier die Grenzen der Verständigung nicht nur sichtbar zu machen, sondern ganz bewusst und unnachgiebig zu ziehen (vgl. auch Abschnitt 2.2 Beutelsbacher Konsens)?

2.10 Finanzielle Förderung politischer Erwachsenenbildung

Schließlich stellt sich die Frage, wie der mit den zu uns kommenden geflüchteten Menschen gestiegene Bedarf an politischen Bildungsangeboten finanziert werden soll? Die politischen Signale, wie etwa die vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge vorgenommene Erhöhung der Teilnehmendenzahlen pro Integrationskurs von 20 auf 25 Teilnehmende für das Jahr 2016 weisen hier in eine falsche Richtung. Da-

mit kann an die oben formulierte Feststellung angeknüpft werden: Solange der Zu-
strom bzw. die Integration von geflüchteten Menschen gesamtgesellschaftlich nicht
in ihrer Dimensionalität als Bildungsaufgabe erkannt und anerkannt wird, wird es
auch keine Bereitschaft geben, die öffentliche Finanzierung von politischen Bildungs-
angeboten dieser Herausforderung anzupassen. Die bildungspolitische Herausforde-
rung der politischen Erwachsenenbildung besteht folglich darin, sich Gehör zu ver-
schaffen und die damit verbundene Frage lautet: Wie kann es gelingen, ein gesell-
schaftliches Bewusstsein für die politische Bildungsherausforderung Integration zu
schaffen und ein dementsprechendes öffentliches Handeln zu evozieren?

3. Herausforderungen – Die Kehrseite der Medaille „Integration“

Wer von den Herausforderungen der Integration einer größeren Anzahl geflüchteter
Menschen in Deutschland schreibt, darf von der Kehrseite der Medaille „Integration“
nicht schweigen: Der Kultur des Willkommens steht eine Kultur des Ressentiments
und des Hasses, der brennenden Flüchtlingsheime sowie der nationalistischen De-
monstrationen und der populistischen Parteien gegenüber. Offenbar hat hier eine
Verschiebung der politischen Kultur in Deutschland stattgefunden, die sich im Er-
starken der PEGIDA-Bewegung und dem Aufkommen der Partei Alternative für
Deutschland (AfD) bereits angedeutet hat (vgl. Decker 2015) und seitdem weiter
fortgeschritten ist. Dabei ist die Situation höchst paradox: Während die Flüchtlings-
zahlen seit der Schließung der sogenannten Balkanroute und dem Inkrafttreten des
„Türkei-Deals“ drastisch zurückgegangen sind, feiert die AfD mit ihrer Agitation ge-
gen Flüchtlinge einen Wahlsieg nach dem anderen (u. a. in Baden-Württemberg 15,1
%, in Sachsen-Anhalt sogar 24,3 %). Inzwischen geht auch die Bundesregierung da-
von aus, dass der vor allem in Ostdeutschland verfestigte Fremdenhass zu einer
ernsthaften Bedrohung für die gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung in
den neuen Bundesländern zu werden droht (vgl. Bundesregierung 2016, S. 10 ff,
69 ff.). Dies zeigt, dass wir es hier mitnichten mit einer „Flüchtlingskrise“ zu tun ha-
ben, sondern eher mit einer aufziehenden Krise unserer demokratischen Gesellschaft
als Ganzer. Dass die Erfolge der Rechtspopulisten ausgerechnet in den Regionen und
Ländern am größten sind, in denen der Anteil von Menschen mit Migrationsge-
schichte am geringsten ist (Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern jeweils
2,3 % der Bevölkerung, im Bundesdurchschnitt 9,3 % (vgl. ebd., S. 70)), erscheint
dabei einerseits als ein weiteres Paradox, unterstreicht aber vor allem, dass die In-
tegration der zu uns Geflüchteten nur dann gelingen wird, wenn es zu tatsächlichen
Begegnungen zwischen der Mehrheitsbevölkerung und den neuen Minderheiten
kommt (vgl. Korte 2016, S. 92). Dies verweist erneut darauf, dass die Integration der
zu uns geflüchteten Menschen eine Bildungsherausforderung darstellt und ebenso
wie die Seite der Integration gesamtgesellschaftlich noch viel zu wenig im Sinne einer
politischen Bildungsherausforderung gesehen wird, wird die Herausforderung der
Ablehnung von Integration als Bildungsaufgabe anerkannt und dementsprechend ge-
handelt. Dabei ist die politische Erwachsenenbildung hier in besonderer Weise ge-
fragt: Der allergrößte Teil derjenigen, die gegen die Integration von geflüchteten

Menschen agitieren, sind Erwachsene, die Ihre Bildungsbiographien bereits hinter sich haben. Diese Menschen zu erreichen und sie an demokratischen politischen Bildungsprozessen teilhaben zu lassen, stellt für die politische Erwachsenenbildung eine nicht minder große, vielleicht sogar eine noch größere Aufgabe und Herausforderung dar, als die der Integration der geflüchteten Menschen.

Fazit

Alle hier aufgeführten Herausforderungen lassen sich auf eine gemeinsame Herausforderung hin zusammenfassen: *Pluralisierung auf allen Ebenen*. Pluralisierung meint allerdings nicht die Notwendigkeit, sich neu zu erfinden. Das sollte aus den Ausführungen ebenfalls deutlich geworden sein: Die politische Erwachsenenbildung verfügt über einen breiten Vorrat an Grundprinzipien, Methoden, Ansätzen usw. die sich bewährt haben. Diese müssen unter den sich abzeichnenden gesellschaftlichen Bedingungen jedoch überdacht und ggf. überarbeitet, erweitert oder angepasst werden.

Deutlich wird aber auch: Die Integration der zu uns geflüchteten Menschen stellt an verschiedenen Punkten nicht nur eine Herausforderung, sondern ein echtes Konfliktfeld dar. Politische ErwachsenenbilderInnen sehen sich damit konfrontiert, dass grundlegende Annahmen und Grundsätze unseres demokratischen Miteinanders massiv in Frage gestellt werden. Die „Grenzen der Verständigung“ laufen entlang dieser Annahmen und Grundsätze und die in der politischen Bildungsarbeit Tätigen stehen vor der Frage, wie Sie diese Grenzen überwinden oder doch wenigstens verteidigen können. Hier ist vor allem die politische (Erwachsenen-)Bildung als Wissenschaft gefragt. Sie wird in der nächsten Zeit Lösungen für die hier skizzierten Herausforderungen erarbeiten müssen. Denn Demokratie muss nicht nur gelernt, sondern auch verteidigt werden. Oder, wie Klaus-Peter Hufer zuletzt geschrieben hat: „Das Land ändert sich. Diesen – nicht konfliktfreien – Prozess kann politische Bildung moderieren. Dabei wird sie auf die Unverzichtbarkeit demokratischer Prinzipien und Regelungen beharren“ (Hufer 2016, S. 122). Die Orientierung an Rationalität und Mündigkeit bleibt dabei unverzichtbar, ebenso die Orientierung am Diskurs statt an Indoktrination und Überwältigung. Denn letztlich kann die Demokratie nur mit demokratischen Mitteln gewonnen werden – dies ist ihre Stärke und Schwäche zugleich.

Anmerkungen

- 1 Entsprechend könnte im Folgenden der Begriff des Schülers durch den der TeilnehmerInnen und der des Lehrers durch den Begriff der DozentInnen ersetzt werden.
- 2 Das Beispiel ist bewusst gewählt, denn das „freie Zusammenleben der Geschlechter“ erweist sich zunehmend als die „größte Baustelle“ (Rohe 2016, S. 36) der Integration.

Literatur

Achour, Sabine (2016): Stigmatisierung oder Subjektorientierung. Muslimische Jugendliche als besondere Zielgruppe politischer Bildung? In: Goll, Thomas/Oberle, Moni-

- ka/Rappenglück, Stefan (Hrsg.): Herausforderung Migration. Perspektiven der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 41-47.
- Bottery, Mike (2006): Education and globalization: redefining the role of the educational professional. In: Educational Review, Vol. 58, No. 1, February 2006, pp. 95-113.
- Bundesregierung (2016): Jahresbericht der Bundesregierung zum Stand der Deutschen Einheit 2016. Online unter: www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/2016/09/2016-09-21-kabinett-bericht-deutsche-einheit.html?nn=584952 [zuletzt: 22.09.2016]
- Decker, Frank (2015): AfD, Pegida und die Verschiebung der parteipolitischen Mitte. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 40/2015, S. 27-32.
- Esser, Hartmut (2010): Integration und ethnische Vielfalt. In: Weißeno, Georg (Hrsg.): Bürgerrolle heute. Migrationshintergrund und politisches Lernen. Opladen, S. 65-81.
- Fischer, Veronika (2013): Mündigkeit spricht alle Sprachen. Politische Bildung und interkulturelle Bildung. In: Hufer, Klaus-Peter u. a. (Hrsg.): Wissen und Können. Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts., S. 201-205.
- Goll, Thomas (2016): Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft – Facetten und Konzepte. In: Goll, Thomas/Oberle, Monika/Rappenglück, Stefan (Hrsg.): Herausforderung Migration. Perspektiven der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 33-40.
- Goll, Thomas/Oberle, Monika/Rappenglück, Stefan (2016): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Herausforderung Migration. Perspektiven der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 7-12.
- Hufer, Klaus-Peter (2014): Politische Bildung in der Erwachsenenbildung. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts., S. 231-238.
- Hufer, Klaus-Peter (2016): Politische Erwachsenenbildung. Plädoyer für eine vernachlässigte Disziplin, Bielefeld.
- Korte, Karl-Rudolf (2016): Flüchtlinge verändern unsere Demokratie. In: Zeitschrift für Politikwissenschaft, H. 1/2016, S. 78-94.
- Küpper, Beate (2016): Flüchtlinge – Zahlen und Fakten. In: Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit, 1/2016, S. 46 f.
- Lange, Dirk (2009): Migrationspolitische Bildung. Das Bürgerbewusstsein in der Einwanderungsgesellschaft. In: Lange, Dirk/Polat, Aica (Hrsg.): Unsere Wirklichkeit ist anders. Migration und Alltag. Perspektiven politischer Bildung. Schwalbach/Ts., S. 163-175.
- Mecheril, Paul/Streicher, Noelia (2016): Politische Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft. In: Hufer, Klaus-Peter/Lange, Dirk (Hrsg.): Handbuch politische Erwachsenenbildung, Schwalbach/Ts., S. 163-172.
- Negt, Oskar (2014): Politische Bildung und Europäische Integration – Ein lebenslanger Lernprozess für alle Europäer. In: Lange, Dirk/Oeftering, Tonio (Hrsg.): Politische Bildung als lebenslanges Lernen. Schwalbach/Ts., S. 15-22.
- Rappenglück, Stefan (2016): Migrationspolitik der EU vermitteln. In: Goll, Thomas/Oberle, Monika/Rappenglück, Stefan (Hrsg.): Herausforderung Migration. Perspektiven der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 115-122.
- Rohe, Mathias (2016): „An die Hausordnung halten“. Spiegelgespräch. In: Der Spiegel, H. 37/2016, S. 36-39.
- Scherr, Albert (2013): „Die Differenz ist nicht aufhebbbar“: Zum Verhältnis von außerschulischer politischer Jugendbildung und politischer Erwachsenenbildung. In: Hufer, Klaus-Peter u. a. (Hrsg.): Wissen und Können. Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 171-174.
- Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Schiele, Siegfried/Schneider, Hebert (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, S. 178-180.
- Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hrsg.) (2016): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Bonn (im Erscheinen).

Religion – Motor oder Hemmschuh der Integration?

Oder: Mehr Religionsfreiheit wagen!

Rechtsethische Erwägungen angesichts aktueller integrationspolitischer und religionsrechtlicher Herausforderungen

Marco Hofheinz

Zusammenfassung

In den integrationspolitischen Kontroversen ist die Rolle von Religion umstritten: Hemmt oder fördert sie Integration? Diese Ausgangsfrage wird von dem Autor, der evangelischer Theologe ist, aus rechtsethischer Perspektive auf dem Hintergrund rechtsstaatlicher Grundsätze für eine Integrations- als Religionsförderungspolitik aufgegriffen. Ihren Eckpfeiler bildet das im Rahmen von staatlicher Neutralität und Parität zu realisierende Grundrecht auf Religionsfreiheit. Diese als Kriterien fungierenden Grundsätze generieren nicht nur kritische Anfragen an den Islam und sein Verhältnis zur Religionsfreiheit, sondern ermöglichen zugleich eine rechtsethisch höchst geeignete Religionsförderung, die gesellschaftlich integrierend wirkt. Die vertretene These lautet zugespitzt: Je fairer die Religionsfreiheit ausfällt, desto besser wird Integration gelingen.

1. Einleitung

Liberales Unbehagen an der Religion, insbesondere am Islam, ist ein verbreitetes Phänomen. H. Buschkowsky etwa, der Bürgermeister von Berlin-Neukölln, einem Bezirk, dessen Bewohner knapp zur Hälfte einen Migrationshintergrund besitzen, berichtet in seinem Buch „Die andere Gesellschaft“ (2014) über die alltäglichen Schwierigkeiten. Er beobachtet mit Verbitterung eine „Islamisierung“, die diverse Ausdrucksformen wie Desinteresse an Bildung, Verachtung behördlicher Autoritäten und eine Kultur von Regelverstößen und Rechtsbrüchen finden würde. Als entscheidendes Integrationshemmnis erachtet Buschkowsky den Islam. Dieser befindet sich nach seiner Wahrnehmung im Kampf mit einer säkularen Gesellschaft, der gegenüber eine „Parallelgesellschaft“ gegründet werde.

Buschkowsky steht dieser Tage mit seiner Einschätzung gewiss nicht allein. Der Islam und über diesen hinaus gar „Religion im Allgemeinen“ (zu einem differenzier-

ten Religionsbegriff vgl. Hofheinz 2015, S. 15-22) erscheint vielen als Hemmschuh, dem mit Reserve und Skepsis begegnet wird. Die Forderung ist daher naheliegend, Religion, wenn sie schon nicht zu verbieten ist, doch zumindest aus dem öffentlichen Raum möglichst weit hinauszudrängen. Im Sinne einer solchen Privatisierungs- und Marginalisierungsstrategie lassen sich durchaus manche Forderungen interpretieren, wie etwa das Tragen von Kopftüchern im Schulunterricht, den Bau von Minaretten, die Einrichtung von Gebetsräumen an öffentlichen Schulen und Universitäten etc. zu unterbinden und/oder zu verbieten. Dies geschieht vielfach im Namen der Religionsfreiheit, einer weltanschaulichen Neutralität des Staates oder des gesellschaftlichen Friedens, auf die man sich beruft, um die wachsende und als gefährlich eingestufte Präsenz des Islam einzudämmen.

Konträr dazu verhält sich eine Religionspolitik, die Religion nicht als Hemmschuh, sondern als Motor von Integration erachtet. Von dieser Prämisse geleitet, werden derzeit etwa in verschiedenen Bundesländern Verhandlungen mit den Islamverbänden (Ditib und/oder Schura) über Staatsverträge bzw. kulturelle Rahmenabkommen geführt, die muslimischen Gemeinden die gleichen Möglichkeiten einräumen wie etwa christlichen Kirchen – von der Berufung von Gefängnis- und Krankenhausgeistlichen (Gefangenens- und Krankenhausseelsorge), dem Bau und Betrieb von Moscheen bis zur Förderung des Religionsunterrichts an staatlichen Schulen, der u. a. durch universitäre Ausbildung der Lehrkräfte gewährleistet werden soll.

Dass ich als evangelischer Theologe die letztgenannte religiöspolitische Prämisse teile und darüber hinaus weder einem „Islam-Bashing“ noch einer Pauschaldiskreditierung von Religion zustimmen kann, dürfte wenig überraschen und schlicht selbstverständlich sein. Zu eindeutig sind die biblischen Perspektiven auf Flucht und Fremdlingsschaft aus einer „Ethik aus Erinnerung“ (Ebach 2015) heraus, als dass sie anders denn als Widerlager zu den mannigfaltigen Spielarten von Xenophobismus, Antislamismus sowie Antisemitismus fungieren könnten: „Fremde sollt ihr nicht bedrängen, weil ihr selbst das Leben von Fremden kennt, denn ihr seid im Lande Ägypten Fremde gewesen“ (2 Mose 23,9). Freilich stellen sich hinsichtlich des Zusammenhangs von „Integration“ und „Religion“ große Herausforderungen, die aus christlich-rechtsethischer Perspektive (vgl. Huber 2006; Reuter 1996) bedacht sein wollen und in elementarer Weise das Religionsverfassungsrecht betreffen.

2. Repressive Gehalte? Definitionsschwierigkeiten des Begriffs „Integration“

Hinsichtlich der benannten Thematik ist bereits der Integrationsbegriff strittig. Welche Programmatik verbirgt sich hinter diesem Begriff, der zumeist gebraucht wird, um eine umfassende gesellschaftspolitische Aufgabe zu umschreiben? Welche Vorstellungen von einem integrierenden „Subjekt“ und einem zu integrierenden „Objekt“ liegen ihm zugrunde? Es ist kritisch eingewandt worden, dass bereits der Integrationsbegriff repressive Gehalte enthält, „und zwar schon deshalb, weil die Bedingungen der Integration nicht von denjenigen Gruppierungen formuliert werden, die sozial benachteiligt oder ausgeschlossen sind. Es gehört vielmehr selbst zum Kampf um soziale Dominanz, wer solche Integrationsbedingungen formulieren darf. Also

setzt Integration aus Gruppeninteresse eine gewisse Form gesellschaftlicher Desintegration voraus. Damit die eigene Gruppe die Integrationsbedingungen formulieren kann, müssen andere Gruppierungen bei dieser Festlegung ausgeschlossen werden und ausgeschlossen bleiben“ (Ohly 2013, S. 161).

Dieses Einwandes eingedenk, wird ein tragfähiger Integrationsbegriff dem Wechselseitigkeitsgrundsatz folgen müssen, sprich: auf der Wechselseitigkeit des als „Integration“ benannten Prozesses bestehen, der auf die Herstellung von Chancengleichheit und Zugangsfreiheit zu allen gesellschaftlichen Gütern und Diensten abzielt. Der Rat der Ev. Kirche in Deutschland (EKD) hat deshalb gut daran getan, definitorisch festzuhalten: „Dem Begriff ‚Integration‘ kommt in der gegenwärtigen Diskussion eine Schlüsselrolle zu. Integration ist ein kontinuierlicher Prozess. Sein Ziel ist die gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe. Dieser Prozess schließt für die Hinzukommenden die Übernahme von Rechten und Pflichten der aufnehmenden Gesellschaft ein“ (EKD 2002, S. 16).

In Abgrenzung von Homogenisierungsimperativen und den Forderungen nach Assimilation an eine vorgegebene „Leitkultur“, die bisweilen unter dem Integrationsbegriff kaschiert werden, heißt es erläuternd: „Ein gelingender Integrationsprozess ist immer auf Wechselseitigkeit angelegt. Integration braucht Begegnungsgeschichten. In einem kontinuierlichen wechselseitigen Geschehen gilt es, durch gegenseitige Auseinandersetzung, durch Kennenlernen und Annäherung, das Feststellen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten und die Übernahme gemeinsamer Verantwortung das Zusammenleben zu gestalten. Ein solcher kontinuierlicher Prozess zielt also gerade nicht auf vollständige Assimilation der Zugewanderten unter Aufgabe der eigenen kulturellen Identität“ (EKD 2009, S. 22).

Religion bietet mit ihren Narrativen vielfältige Geschichten von Begegnungen – gelungenen und misslungenen – an. Eigene kulturelle Identität ist ohne Religion schwerlich verstehbar. Insofern ist auch eine Integrationspolitik, die Religion nicht berücksichtigt, zum Scheitern verurteilt ist, da Religion eine wichtige Rolle auch im Leben von Eingewanderten spielt; im Vergleich zu den Einheimischen ist man versucht zu konstatieren: Religion spielt hier eine signifikant wichtigere Rolle jedenfalls als bei den meisten Deutschen, die Religion mit den Kindheitstagen hinter sich gelassen zu haben meinen.

3. Religionsfreiheit, Neutralität und Parität als Grundsätze einer Integrations- als Religionsförderungspolitik

Geht man davon aus, dass sich eine Integrations- als Religionsförderungspolitik vollziehen darf und soll, so drängt sich aus rechtsethischer Perspektive die Frage nach verallgemeinerungsfähigen Prinzipien eines modernen staatlichen Religionsrechts auf, die auch als grundlegende normative Kriterien für die Ausgestaltung staatlicher Religionspolitik dienen können. Solche Prinzipien bzw. Kriterien resultieren aus dem Selbstverständnis eines freiheitlich-demokratischen Rechtsstaates. Im Folgenden möchte ich im Anschluss an die Ethiker W. Lienemann (2008, S. 211-215) und H.-R. Reuter (2005) drei Grundsätze benennen und kurz skizzieren.

1. Religionsfreiheit

Zunächst ist auf die Menschenrechtsstandards zu verweisen, die eine Antwort auf konkrete Unrechtserfahrungen in der Menschheitsgeschichte darstellen. So wird Religionsfreiheit nicht nur im Grundgesetz der BRD (Art. 4) von 1949 als Grundrecht festgeschrieben. Auch in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AMER) von 1948, der Europäischen Menschenrechtskonvention (EMRK, vgl. Art. 9) von 1950 und dem „Internationalen Pakt über bürgerliche und politische Rechte“ (IPBPR) von 1966 spielt die Religionsfreiheit eine zentrale Rolle. Der Art. 18 der AMER lautet: „Jeder Mensch hat Anspruch auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit; dieses Recht umfasst Freiheit, seine Religion oder seine Überzeugung zu wechseln, sowie die Freiheit, seine Religion oder seine Überzeugung allein oder in Gemeinschaft mit anderen, in der Öffentlichkeit oder privat, durch Lehre, Ausübung, Gottesdienst und Vollziehung von Riten zu bekunden.“ Eine entsprechende, völkerrechtlich verbindliche Formulierung fand Eingang in den IPBRR (Art. 18; vgl. dort auch die Ausführungen zum Diskriminierungs- und Minderheitenschutzgebot, Art. 26 f.).

Es geht bei Religionsfreiheit nicht nur um individuelle Gedanken- und Gewissensfreiheit, sondern um die Abwesenheit und das strikte Verbot jeden Zwangs in Religionssachen sowie um die freie und gemeinschaftliche Ausübung der Religion, d. h. um eine ungehinderte, öffentlich sichtbare Darstellung. Eine Diskriminierung religiöser Minderheiten im Verhältnis zu einer dominierenden Religionsgemeinschaft darf nicht erfolgen. Religionsfreiheit ist nicht nur als individuelles Grundrecht zu verstehen, sondern sie lässt sich ausdifferenzieren in persönliche, korporative und institutionelle Religionsfreiheit (vgl. Huber 2013, S. 225). Religionsfreiheit meint keineswegs ausschließlich Freiheit von der Religion (negative oder Abgrenzungsfreiheit), sondern auch Freiheit für Religion (positive oder Gestaltungsfreiheit).

2. Neutralität

Religionsneutralität des Staates besagt, dass dieser keine Form von Religionshoheit kennt und eine monopolistische Staatsreligion ausschließt. Entsprechend der Religionsneutralität maßt sich der säkulare Staat keine Urteilskompetenz an, zu definieren, was „gute Religion“ und wie in inneren Angelegenheiten der Religionen zu urteilen sei (vgl. Lienemann, S. 304 f.): „Er hat sogar nur geringe Kompetenz, darüber zu entscheiden, was überhaupt als Religion gelten kann oder anzuerkennen ist, außer es handelt sich um offen missbräuchliche Berufungen auf die Freiheit der Religionsausübung oder religiöse Praktiken, die gegen Gesetz und Recht verstößen, die öffentliche Ordnung gefährden oder die Grundlagen des friedlichen Zusammenlebens der Religionsgemeinschaften bedrohen“ (Lienemann 2009, S. 47).

E.-W. Böckenförde (2007, S. 15) identifiziert zwei gegensätzliche Konzepte staatlicher Neutralität in Religionsangelegenheit und unterscheidet zwischen „distanzierender Neutralität“, wie sie den Laizismus kennzeichnet, der Religion im Interesse einer strikten Trennung vom politischen Gemeinwesen in die Privatsphäre relegieren

möchte, und einer „offenen“ Neutralität. Das Bundesverfassungsgericht hat für die zweite Option, mithin eine offene und übergreifende, die Glaubensfreiheit für alle Bekenntnisse gleichermaßen fördernde Neutralität ausgesprochen. Das heißt mit anderen Worten: „Das Neutralitätsgebot schließt aktive Religionsförderung nicht aus, wenn sie gesellschafts- und kulturpolitisch erwünscht ist, wenn sie die Religionsfreiheit achtet und wenn sie sich am Prinzip der Gleichbehandlung aller Religionen und Weltanschauungen im Sinne der Parität orientiert“ (Reuter 2005, S. 28).

3. Parität

Parität besagt, dass der in diesem Sinne Neutralität walten lassende Staat, der sein Verhältnis zu den Religionsgemeinschaften auf der Grundlage des Grund- und Menschenrechts der Religionsfreiheit und deren umfassender Verwirklichung im demokratischen Rechtsstaat bestimmt, von der grundsätzlichen Gleichbehandlung aller Religionen ausgehen wird. Gleichbehandlung heißt etwa, dass die Benutzung christlicher und islamischer Symbole durch Lehrpersonen prinzipiell in gleicher Weise zu behandeln sind. Die generelle laizistische „Lösung“, die den Gebrauch aller religiöser Symbole durch Lehrpersonen untersagt, mag zwar dem Gleichheitsgrundsatz folgen und insofern paritätisch genannt werden, allerdings leitet sie – wie gesagt – ein bestimmtes, m.E. problematisches Neutralitätsverständnis, wonach Religion keine Rolle in der Öffentlichkeit spielen darf. Im Rahmen einer offenen Neutralität wird der säkulare, religionsneutrale Rechtsstaat Gleichbehandlung im Rahmen seiner Förderung durchführen, d. h. nicht einseitig positiv privilegieren. Im Sinne einer recht verstandenen Parität als grundsätzlicher Gleichbehandlung aller Religionen wird man etwa die vier Ks (Kreuz, Kutte, Kippa und Kopftuch) in der Schule entweder zusammen behalten oder aufgeben müssen.

4. Sechs Herausforderungen für und Anfragen an den Islam bezüglich gesellschaftlicher Integration

Auf dem Hintergrund dieser Prinzipien bzw. Kriterien, die den freiheitlich-demokratischen Rechtsstaat als politische Ordnungsform der Idee nach kennzeichnen, aber nicht überall in gleicher Weise akzeptiert werden, ergeben sich hinsichtlich der gesellschaftlichen Integration muslimischer Gemeinschaften eine Reihe von Fragen. W. Lienemann (2005, S. 66 f.; 2007, S. 170-172), hat sie mehrfach wie folgt zusammengefasst:

„(1) Der ideale Staat fördert nach muslimischer Auffassung den Islam als wahre Religion. Kann für Muslime auch ein Staat, der alle Religionen gleich behandelt, grundsätzlich (und nicht nur zeitweise und notgedrungen) legitim sein?

(2) Im Islam genießt vielfach die Gemeinschaft höheren Schutz als das Individuum. Können Muslime den (vorrangigen) Schutz von Individualrechten auch gegenüber Gemeinschaftsinteressen bejahen?

(3) Der Islam kennt vielfache soziale Status- und Rechtsdifferenzierungen. Vermag er das menschenrechtliche Gleichheitsprinzip zu akzeptieren?

(4) Im Islam ist zumindest traditionell die Frau dem Mann nach- oder untergeordnet. Können Muslime die rechtliche Gleichheit von Frauen und Männern anerkennen und durchsetzen, nicht zuletzt im Ehe- und Familienrecht?

(5) Der Islam kennt zwar in Geschichte und Gegenwart religiöse Toleranz – oft sehr viel großzügiger als das Christentum in seiner Geschichte –, aber der Abfall vom muslimischen Glauben bzw. ein Religionswechsel zu einem anderen Glauben wird im Allgemeinen streng abgelehnt und wurde früher vielfach mit der Todesstrafe geahndet. Vermögen Muslime den Wechsel zu einer anderen Religion zu tolerieren und entsprechende Bestimmungen eines staatlichen Religionsrechtes zu akzeptieren?

(6) Es gibt mitgliederstarke islamistische, orthodoxe Gruppen und Verbände, die für sich beanspruchen, allein den wahren Islam zu vertreten, und deshalb gegenüber anderen islamischen Glaubensweisen, aber auch gegenüber jüdischer Religion und säkularen Weltanschauungen extrem intolerant sind. Sind Muslime bereit, den freiheitlichen Rechtsstaat gegen jeden Missbrauch der Religionsfreiheit – auch durch ihre Rechtsgenossen – zu verteidigen?“

Lienemann (2010, S. 17 f.) weist im Blick auf diese Anfragen zugleich darauf hin, dass wenngleich in etlichen vom Islam geprägten Ländern in der Gegenwart ein Kampf um die stärkere Verankerung allen Rechts und aller Gesetzgebung in der Scharia zu beobachten ist, es gleichwohl „von Geschichte, kontextuellen Erfahrungen und vor allem von den theologischen Grundlagen der muslimischen Gemeinschaften her keineswegs ausgemacht [ist], dass nicht auch ein säkularer Rechtsstaat den Anforderungen des Islam an eine ‚gute Regierung‘ genügen kann.“ Nachdrücklich hält Lienemann fest: „Muslime [...] haben eine nur schwer zu überbrückende Vielfalt von religionsrechtlichen Idealen und Konzepten der Staatlichkeit ausgebildet, unter denen das des säkularen Staates möglich, aber in der Gegenwart keineswegs überwiegend als legitim oder gar notwendig anerkannt ist, geschweige denn in der politischen Praxis vorherrschend wäre. Es wäre aber grundfalsch, die in der Gegenwart zu beobachtende politische Ideologisierung und Instrumentalisierung des Islam als die einzige mögliche Konzeption politischer Ordnung aus islamischer Sicht anzusehen“ (Lienemann 2007, S. 158).

5. Fazit: Religionsfreiheit als ZuMUTung. Oder: Integration statt Fundamentalisierung und Privatisierung von Religion

Bildet Religion keinen Hemmschuh, sondern einen Motor der Integration, dann wird es im Rahmen staatlicher Neutralität und Parität keine Blindheit und Indifferenz des Staates in Angelegenheiten der Religion geben können, die die Integration betrifft. Integration kann nur gelingen, wenn zugleich die Skylla der Fundamentalisierung von Religion, bei der Islamgegner und Salafisten, gleichsam den Kampf der (Religions-)

Kulturen heraufbeschwörend, nolens volens sich wechselseitig fördernd und bedingend zusammenarbeiten, und die Charybdis einer Privatisierung durch den Staat vermieden werden. Die Gewährung von Religionsfreiheit im Sinne persönlicher, korporativer und institutioneller Freiheit ist dabei wesentlich. Sie bildet m. E. den Eckpfeiler eines gesellschaftlichen Religionsfriedens und einer gelungenen staatlichen Religionspolitik in integrationspolitischer Absicht.

Der Bundesverfassungsrichter H. Simon (2005) hat einmal formuliert: „Je fairer wir Religionsfreiheit auch gegenüber Muslimen gewährleisten, desto eher können wir von ihnen erwarten, dass sie sich ihrerseits für Religionsfreiheit und Toleranz einsetzen und dem militanten Fanatismus fundamentalistischer Kreise entgegenwirken.“ Religiöse Toleranz in einem ernsthaften Sinne meint integrationspolitisch zugespitzt: Je fairer die Religionsfreiheit ausfällt, desto stärker wird Integration gelingen.

Religionsfreiheit ist durch jene Wechselseitigkeit gekennzeichnet, die – wie eingangs festgestellt – Integration in Abgrenzung von Homogenisierung und Assimilation kennzeichnet: „Die Religionsfreiheit ist das Menschenrecht der gegenseitigen Zumutung. Sie ist es gerade im Zeitalter des globalen Austausches und der weltweiten, auch religiös aufgeladenen Konflikte“ (Drobinski 2016, S. 49). Sie erweist sich als Zumutung in einem doppelten Sinne: Denn zum einen mutet sie „das Aushalten und Austragen von Differenzen in Anerkennung der Verbindlichkeit von religiösen Überzeugungen“ (Huber 2011, S. 3) zu. Dies meint nichts anderes als Toleranz in einem ernsthaften Sinne. Denn Religionen enthalten unzweifelhaft Konfliktpotentiale: „Für religiöse Menschen (und auch für die überzeugt atheistischen) hat der Andersgläubige, Andersdenkende und Anderslebende zunächst einmal etwas Kränkendes: Warum glauben nicht alle, wovon ich so tief überzeugt bin? Zur Religionsfreiheit gehört, diese Kränkung auszuhalten – auch, um selber leben zu können, was dem Anderen als fremd oder gar empörend vorkommen mag. Der Rechtsstaat wiederum markiert die Grenzen der Zumutungen. Sie liegen dort, wo religiöse Vorstellungen mit Menschenrechten kollidieren, die Pluralität nicht akzeptieren, wo sie Hass auf Andersdenkende schüren“ (Drobinski 2016, S. 49).

Zum anderen stellt Religionsfreiheit aber auch eine ZuMUTung dar, weil sie als universal gültiges und darum einklagbares Menschenrecht dem Mut zum Aushalten und Austragen von Differenzen bei religiösen Überzeugungen befördernd zur Hand geht. Der Tugend dieses Mutes bedarf es in verstärkter Weise – allzumal in einer Zeit des islamistischen Terrors, in der auch hierzulande „ein paranoider Raum“ (Drobinski 2015, S. 2) zwischen Muslim/innen und Nichtmuslim/innen entstanden zu sein scheint.

In diesem doppelten Sinne ist die Forderung nach mehr Religionsfreiheit in der Tat als Zumutung zu stellen. Mit anderen Worten: „Den Christen, Juden und Konfessionslosen in Deutschland ist also zuzumuten, dass Muslime Moscheen bauen und zu Ramadan fasten, dass muslimische Frauen freiwillig ein Kopftuch tragen, es nun Lokale ohne Alkohol, aber mit Halal-Fleisch gibt, dass die Vorstellungen über Familie oft sehr konservativ sind. Die Muslime wiederum müssen akzeptieren, dass die Freiheit für alle gilt – für Frauen, die nicht unter dem Patriarchat leben mögen, für Schwule, für Religionskritiker. Sie müssen respektieren, dass die Gesetze der Religion

ihre Grenzen in den Grenzen des Staates finden, und dass nicht, wer kritisch über den Islam diskutiert, ein Islamfeind ist“ (Drobinski 2016, S. 49).

Literatur

- Böckenförde, E.-W. (2007): Der säkularisierte Staat. Sein Charakter, seine Rechtfertigung und seine Probleme im 21. Jahrhundert, München, S. 11-41.
- Buschkowsky, H. (2014): „Die andere Gesellschaft“, Berlin.
- Drobinski, M. (2015): Was denn noch?, SZ Nr. 286 vom 11.12.2015.
- Drobinski, M. (2016): In aller Offenheit, SZ Nr. 30 vom 6./7.2.2016.
- Ebach, J. (2015): Ethik aus Erinnerung. Biblische Perspektiven auf Flüchtlinge und Fremde. In: Nassehi, A./Felixberger, P. (Hrsg.): Kursbuch 183: Wohin flüchten?, Hamburg, S. 89-100.
- EKD (2002): Zusammenleben gestalten, EKD-Texte 76, Hannover.
- EKD (2009): „... denn ihr seid selbst Fremde gewesen“. Vielfalt anerkennen und gestalten, EKD-Texte 108, Hannover.
- Hofheinz, M. (2015): Wider die Nostrifikation Gottes. Religionskritik als bleibend wichtige theologische Aufgabe. In: Hofheinz, M./Paprotny, T. (Hrsg.): Religionskritik interdisziplinär. Multiperspektivische Annäherung an eine bleibend wichtige Thematik, Leipzig, S. 15-42.
- Huber, W. (32006): Gerechtigkeit und Recht. Grundlinien christlicher Rechtsethik, Gütersloh.
- Huber, W. (2011): Neue Religionskonflikte und staatliche Neutralität. Erfordern weltanschauliche und religiöse Entwicklungen Antworten des Staates? Eine christliche Perspektive. In: Ethik und Gesellschaft 2/2011. www.ethik-und-gesellschaft.de/mm/EuG-2-2011_Huber.pdf (Zugriff: 1.8.2016).
- Huber, W. (2013): Ethik. Die Grundfragen unseres Lebens. Von der Geburt bis zum Tod, München.
- Lienemann, W. (2005): Das Selbstverständnis der Religionsgesellschaften im Gegenüber zu Gesellschaft und Staat. In: Lienemann, W./Reuter, H.-R. (Hrsg.): Das Recht der Religionsgemeinschaften in Mittel-, Ost- und Südosteuropa, Baden-Baden, S. 51-72.
- Lienemann, W. (2007): Kippa, Kruzifix, Kopftuch – Kulturmampf? Der Rechtsstaat als Herausforderung und Chance heutiger Religionen. In: Bernhardt, R./Kuhn, T.K. (Hrsg.): Religionsfreiheit. Schweizerische Perspektiven, Zürich, S. 151-177.
- Lienemann, W. (2008): Grundinformation Theologische Ethik, Göttingen.
- Lienemann, W. (2009): Religiöse Symbole in der Öffentlichkeit. Das Beispiel des Minarets in religionsrechtlicher Perspektive. In: Müller, W. (Hrsg.): Christentum und Islam. Plädoyer für den Dialog, Zürich, S. 41-64.
- Lienemann, W. (2010): Wahrheit und Freiheit der Religionen. In: Dietrich, W./Lienemann, W. (Hg.), Religionen – Wahrheitsansprüche – Konflikte. Theologische Perspektiven, Zürich, S. 9-42.
- Ohly, L. (2013): Gestörter Friede mit den Religionen. Vorlesungen über Toleranz, Frankfurt a.M. u. a.
- Reuter, H.-R. (1996): Rechtsethik in theologischer Perspektive. Studien zur Grundlegung und Konkretion, Gütersloh.
- Reuter, H.-R. (2005): Neutralität – Religionsfreiheit – Parität. Grundlagen eines legitimen Religionsverfassungsrechts im weltanschaulich-neutralen Staat. In: Lienemann, W./Reuter, H.-R. (Hrsg.): Das Recht der Religionsgemeinschaften in Mittel-, Ost- und Südosteuropa, Baden-Baden, S. 15-31.
- Simon, H. (2005): Brief an Bertold Klappert vom 28.2.2005 (unveröffentlicht).

Inter- und Transkulturelle Bildung mit dem Fokus auf Mehrfachdiskriminierung und Mehrfachzugehörigkeit

Steffi Robak, Florian Grawan

Zusammenfassung

Unter dem Fokus der Integration nimmt der Artikel die Interkulturelle und Transkulturelle Bildung als Ausgangspunkt, um zwei Phänomene zu hinterfragen, die für eine gelingende Integration zentral sind: Einerseits die Diskriminierung bzw. Mehrfachdiskriminierung unter der Frage, wie sich diese zeigt, welche Ergebnisse dazu vorliegen und welche Optionen es gibt, diese über Bildung zu bearbeiten. Andererseits wird die Kategorie der Mehrfachzugehörigkeit platziert, die ein wichtiges Bildungsziel ist, um eine sich hybridisierende Gesellschaft zu gestalten. Es wird beschrieben, wie Mehrfachzugehörigkeit über transkulturelle Bildungsangebote ausgeformt werden kann.

1. Mehrfachdiskriminierung und Mehrfachzugehörigkeit als Gegenstand der Inter- und Transkulturellen Bildung

Die Erwachsenen- und Weiterbildung steht seit längerem vor der Herausforderung, Integration durch Angebote in verschiedenen Bildungsbereichen vorzubereiten und zu unterstützen. Aktuell ist sie insbesondere im Rahmen der Sprach- und Integrationskurse gefordert. Es ist aber insgesamt zu hinterfragen, wie eine Migrationsgesellschaft gestaltet werden kann. Wir gehen davon aus, dass von Seiten der Erwachsenenbildung eine Interkulturelle *und* Transkulturelle Bildung zu konzipieren ist, um von einem einseitigen Integrationsbegriff abzurücken, der ausschließlich die Personen mit einer Migrationsbiographie als sich Anpassende adressiert, sondern auch gesamtgesellschaftliche Phänomene sorgfältig analysiert und die sogenannte Mehrheitsgesellschaft für gelingende Integration einbezieht (siehe die Ausarbeitungen in Fleige/Gieseke/Robak 2015). Die Erwachsenen- und Weiterbildung ist dazu aufgefordert eine nicht-assimilatorische Vorstellung von Integration zu konzeptualisieren und zu vermitteln (Robak 2008, 2013; Bundesregierung 2007, S. 127-137). Dabei nehmen wir eine transkulturelle Haltung ein, d. h. wir sehen es als Bildungsziel an, Verbindungen zwischen Kulturen zu ermöglichen, sichtbar zu machen und diese Verbindungen sowie die Positionierung von Individuen in einer sich transformierenden Kul-

tur zu unterstützen. Das bedeutet nach Reckwitz (2003, 2006), dass alle an einer Gesellschaft Partizipierenden kulturformend wirken, indem sie Praktiken einbringen, die den jeweiligen Milieus und natio-ethno-kulturellen Hintergründen entspringen (vgl. Robak 2012a). Es stellt sich unter der genannten Bildungsperspektive die Frage, welche Rolle die Erwachsenen- und Weiterbildung einnimmt und welche Angebotsstrukturen sie entwickeln muss, um gemeinsame Gestaltungsprozesse anzuregen und zu realisieren, ohne Phänomene der Diskriminierung (Hormel/Scherr 2010) oder Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (Zick/Klein 2014) auszublenden oder gar zu unterstützen.

Der vorliegende Beitrag fokussiert zwei Aspekte und die zugehörigen Phänomene: Mehrfachdiskriminierung einerseits und Mehrfachzugehörigkeit andererseits, die sich als Gegenstand von Überlegungen im Bereich der Inter- und Transkulturellen Bildung aufdrängen. Dabei folgen wir der Prämissen, dass beide Begriffe relevant sind und unterschiedliche Angebotsstrukturen benötigen, diese aber eine Gesamtkonzeption ausmachen. Diese Konzeptualisierung ermöglicht die Realisierung von Programmen und Konzepten, die den Spannungsbogen der Bearbeitung bzw. Prävention von Diskriminierung adressiert, aber auch der Frage nachgeht, wie gemeinsame Gestaltungsprozesse, die im weiten Sinne Kulturformungen unterstützen, über Bildung adressiert werden können. Wir schließen dafür an die Begriffe Interkultureller- und Transkultureller Bildung an, die in verschiedenen Veröffentlichungen dargelegt worden sind (vgl. jüngst in Fleige/Gieseke/Robak 2015). Daher hier nur in aller Kürze: Im Bereich Interkultureller Bildung werden Angebote kommunikativer Verständigung, identitärer Selbstvergewisserung bzw. Identitätsentwicklung, der Dekonstruktion von Kulturalisierungen (Kaschuba 1995) sowie des Verstehens und Erlernens kultureller Praktiken (Robak 2012a) konzeptioniert. Durch die Teilhabe an Kultur wird Ambiguitätstoleranz und Empathie erlernt, indem die eigene Empfindungsfähigkeit, gekoppelt an das Verstehen der Praktiken anderer Kulturen, entwickelt wird. Unter diesem Kulturbegriff werden auch Themen wie Diskriminierung, Rassismus und Antisemitismus platziert.

Interkulturelle Bildung veranlasst damit strukturell die Aufnahme des Anderen und setzt über entsprechende Angebote die Konfrontation mit Fremdem und die Vorbereitung auf Fremde um. „Interkultur“ ist daher ein notwendiger Bezugsansatz, um kritisch-reflexive Auseinandersetzungen mit Rassismus und Diskriminierung zu ermöglichen und angebotsstrukturell zu verankern (Gieseke u. a. 2005; Robak 2012b; Robak/Fleige 2012; Robak 2013a). Darüber hinaus ist aber inzwischen mit einem Paradigma Transkultureller Bildung zu operieren. Dieser Ansatz ist zunächst von Welsch (1988a, 1998b) beschrieben worden und geht von kulturellen Verflechtungen aus, welche nicht nur Differenzen, sondern vor allem Gemeinsamkeiten produzieren. Transkulturelle Bildung konzeptualisiert über eine Fülle von Aneignungs- und Wissensformen, Angebote für Bildung und Kompetenzentwicklung, die auf Bildungsbedürfnisse reagieren. Diese entstehen wiederum aufgrund sich modifizierender natio-ethno-kultureller Verhältnisse, veränderter Wahrnehmungsformen und Bedeutungsproduktionen. Transkulturelle Bildung schließt an Interkulturelle Bildung an, bearbeitet darüber hinaus aber zur Erschließung der kulturellen Verflechtungen auch kom-

munikative und leiblich-emotionale Anteile von Bildungsprozessen und thematisiert Möglichkeiten von Wohlbefinden. Sie verfeinert im besonderen Maße die Wahrnehmungs- und Empfindungsfähigkeit, fördert Humanität, Gerechtigkeit und die Entwicklung und Vergewisserung von Kulturalität (Göller 2000). Gesellschaftliche und kulturelle Hybridbildungsprozesse (Reckwitz 2006) bringen neue Herausforderungen für die Entfaltung von Kulturalität mit sich. Der Begriff der Transkulturellen Bildung adressiert auch Bildungsanforderungen im Horizont der Thematisierung und Bearbeitung von kulturellen Stereotypen, indem er neue gemeinsame Erfahrungen und darüber neue Deutungen evoziert, die sich auf die andere Kultur und die eigene Platzierung in dieser beziehen können. Er nimmt das mehrdimensionale Phänomen, die Ausformung von Mehrfachzugehörigkeiten deutlicher auf als der Begriff der Interkulturellen Bildung. Transkultur geht von unabgeschlossenen Kulturen aus. Die Ausformung von Mehrfachzugehörigkeiten kann als ein wichtiger Schlüssel für Beheimerung, positive Verortung und den Wunsch für weitere Partizipation gesehen werden. Dann verändern sich Kulturen über die gemeinsame Gestaltung von Praktiken (vgl. Fleige/Gieseke/Robak 2015, Kap. 7).

In den folgenden Ausführungen werden zunächst die Begriffe der Diskriminierung und Mehrfachdiskriminierung eingeführt und es wird diskutiert, welcher Stellenwert diesen Begriffen im Zusammenhang vor allem Interkultureller, teilweise auch Transkultureller Bildungsangebote zukommt. Anschließend wird diskutiert, wie die Ausformung von Mehrfachzugehörigkeiten adressiert werden kann.

2. Phänomene der Mehrfachdiskriminierung als Gegenstand der Interkulturellen Bildung

Diskriminierungserfahrungen, aber auch Diskriminierungsängste haben einen entscheidenden Einfluss auf die eigene gesellschaftliche Positionierung, die (Bildungs-) Teilhabe und die eingebrachten Deutungen, welche bis zu Stereotypen und Vorurteilen reichen können und auf die Deutungsmuster gegenüber dem Fremden einwirken. Sie geben Auskunft über die Verfasstheit von Gesellschaft und die Bereitschaft, Integration von Fremden oder als fremd Attribuierte zuzulassen. Empirisch erfasst sind einerseits Diskriminierungserfahrungen, aber auch Aspekte der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit¹, die zeigen, wie andere diskriminiert werden.

In einer repräsentativen Studie der Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2015, S. 1 f.) wurden Menschen ab 14 Jahren nach ihren Diskriminierungserfahrungen befragt. Hier gaben 31,4 % der Personen an, dass sie nach eigener Aussage in den letzten zwei Jahren einer Diskriminierung auf Grundlage des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG) ausgesetzt waren. Diskriminierung findet demnach aus ganz unterschiedlichen Gründen statt: Häufig wird eine Benachteiligung aufgrund des Alters angegeben. 14,8 % der befragten Personen (sowohl junge als auch ältere Menschen) waren davon betroffen. Es werden individuelle Diskriminierungserfahrungen im Rahmen gängiger Differenzkategorien fokussiert, wie etwa Geschlecht (Diskriminierung haben erfahren: Frauen: 14,9 %, Männer: 3,2 %), Migrationshintergrund (23,2 %) oder sozioökonomische Lage (10,1 %). Geschlecht ist dabei als wichtige

Querschnittskategorie erkennbar (Antidiskriminierungsstelle des Bundes, S. 11 f.). Die eigene Erfahrung und Verarbeitung von Diskriminierung sind also die Grundlage für die vorliegenden Ergebnisse.

(Mehrach-)Diskriminierung bezieht sich demnach nicht nur und nicht zuvorderst auf natio-ethno-kulturelle Differenz, sondern konfiguriert sich aus verschiedenen grundsätzlichen Elementen, über die man in einer Migrationsgesellschaft genaue Kenntnis haben muss, um Phänomene wie Fremdenfeindlichkeit, Rassismus usw. einschätzen und verorten zu können.

Dieses Verständnis von Diskriminierung als Erfahrung ist durch das Konzept der strukturellen Diskriminierung zu erweitern. Es nimmt die ungleichen Verteilungen von Ressourcen in den Fokus. Eine Diskriminierung liegt demnach vor, wenn Personen aufgrund ihrer (vermeintlichen) Zugehörigkeit zu einer Gruppe weniger Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen und anerkannter Teilhabe in der Gesellschaft erhalten. Hierbei werden individuelle, interaktionelle, strukturelle und institutionelle Mechanismen unterschieden (Rommel-Spacher 2009). Diskriminierung ist also als gesellschaftliches Phänomen zu fassen. Zentral ist auch die kritische Interpretation und Reflexion der Differenzkategorien, die zu struktureller Diskriminierung führen können (Scherr 2016). Die Zugänge zu gesellschaftlichen Ressourcen und der Teilhabe in Macht- und Ungleichheitsverhältnissen stehen im Fokus einer möglichen strukturellen Diskriminierung (Hormel/Scherr 2010).

Je nach individueller Biographie zeigt sich diese Verortung anders. So können Menschen auch auf Grundlage mehrerer Differenzkategorien diskriminiert werden, die zumeist auf drei Formen eingegrenzt werden: die additive, die kumulierende sowie die intersektionelle² Mehrfachdiskriminierung (Holzleithner 2010).

Wenden wir den Blick von möglichen selbst erfahrenen Diskriminierungen auf identifizierbare Diskriminierungsformen, die die Bevölkerung in Bezug auf Andere angibt. Die neuesten Erhebungen von Zick und Klein (2014) lassen darauf schließen, dass es nach wie vor Raum für Abwertungen und Mehrfachdiskriminierungen gibt, die zu analysieren und im Rahmen Interkultureller aber auch Transkultureller Bildung für Angebote zu übersetzen sind. Im Rahmen der sogenannten Mitte-Studien der Friedrich-Ebert-Stiftung und des Instituts für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung der Universität Bielefeld wird das gesellschaftliche Klima um Auf- und Abwertung mit dem Phänomen der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit erfasst. Zumeist werden willkürliche Eigenschaften (z. B. Hautfarbe) als Begründung gewählt, um die gesellschaftliche In- und Exklusion einzelner Personen zu sozialen, politischen und/oder wirtschaftlichen Räumen zu legitimieren (Hall 2004). Demzufolge kann z. B. „Rassismus als eine Legitimationslegende verstanden werden, die die Tatsache der Ungleichbehandlung von Menschen „rational“ zu erklären versucht, obgleich die Gesellschaft von der prinzipiellen Gleichheit aller Menschen ausgeht“ (vgl. Rommel-Spacher 2009, S. 26). Die Mitte-Studie zeigt u. a. auf, dass 47,8 % der befragten Personen menschenfeindliche Einstellungen gegenüber langzeitarbeitslosen Menschen und 44,3 % gegenüber asylsuchenden Menschen hegen (Zick/Klein 2014, S. 73). Nehmen wir diese Ergebnisse auf und verbinden sie mit Analysen über die Entstehungsmechanismen von Fremdenfeindlichkeit³, so wird sichtbar, dass es ein hohes gesellschaftli-

ches Potential für (Mehrzahl)Diskriminierungen und Fremdenhass gibt, die sich aktuell auch neu im Umgang mit Geflüchteten ausdrücken.

Wie spiegeln sich diese Entwicklungen in den Angeboten und Programmen der Erwachsenenbildung und Weiterbildung wider? Die Mitglieder der Expertengruppe Programmierung⁴ nutzen Programmanalysen, um herauszufinden, wie gesellschaftliche Entwicklungen und Bildungsbegriffe in Angebote transformiert werden. Programmanalysen eröffnen die Möglichkeit, empirisch zu erschließen, wie und in welchem Umfang die Themenfelder Diskriminierung, Integration und Fremdenfeindlichkeit in der Angebotsstruktur der Erwachsenenbildung repräsentiert sind. Käplinger (2016) untersucht in einer Programmanalyse die Volkshochschulangebote seit 1947 insbesondere unter dem Fokus, mit welchen Themen Angebote für Geflüchtete oder über Flüchtlinge adressiert werden. Hier zeigt sich ein Höhepunkt in der politischen Thematisierung zwischen 1947 und 1950 und mit einem Schwerpunkt auf Flüchtlingsrecht und Fremdenfeindlichkeit in den Jahren 1989 bis 1997. Es wurden Fragen des Asylrechts und auch Themen der „Überfremdungsangst“ an die Mehrheitsgesellschaft adressiert. Ab 2001 sind unterschiedliche Formen der Sprachkurse als dominant auszumachen. Hier werden auch Angebote im Bereich politischer und historischer Themen und des Islams thematisiert. Diese bewegen sich aber auf niedrigem Angebotsniveau.

Die Analysen von Ahlheim (2013) in Einrichtungen der allgemeinen und politischen Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen zeigen darüber hinaus, dass Angebote für die Prävention von Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt mit 2 % unterrepräsentiert sind. Die Einrichtungen bewerten den Stellenwert dieses Angebotskomplexes aber auf Grundlage der Wichtigkeit auf Platz 4. Ahlheim (2013) vermutet, dass diese Themen aufgefangen werden, indem sie in Angeboten zu Migration, Minderheiten und Interkultureller Dialog integriert werden.

Bezugnehmend auf eine Programmanalyse der Interkulturellen Bildung in Niedersachsen (Robak/Petter 2014) lässt sich auch konstatieren, dass Inter- und Transkulturelle Angebote überwiegend in den Fachbereichen Sprache (55,7 %) und Kulturrelle Bildung (19,4 %) vorortet sind. Der Themenschwerpunkt Diskriminierung ist dabei in den Bereichen Personale Bildung (11,9 %) und Politische Bildung (4,5 %) lokalisiert und zeigt sich darin unterrepräsentiert. In diesen Fachbereichen werden Angebote für „die Auseinandersetzung mit dem Wertpluralismus innerhalb der Gemeinschaften in Deutschland“ bereitgestellt (Robak/Petter, S. 27 f). Eine konsequent dekonstruierende, kritisch-analysierende Auseinandersetzung mit den genannten Phänomenen findet sich nicht wieder und es sind insgesamt auch nur wenige Angebote. Das heißt, der Fokus liegt eindeutig auf der Integration von Menschen mit Migrationsbiographie, mit einer deutlichen Platzierung im Interkulturalitätsparadigma, bei der sich die Zugewanderten assimilatorisch anpassen sollen. Durch den vermehrten Zuzug von Geflüchteten erhöht sich derzeit die Zahl der Integrations- und Sprachkurse, weshalb dieser Bereich der Interkulturellen Bildung vermutlich weiter steigen wird.

Die Erwachsenenbildung steht aktuell insbesondere im Rahmen der steigenden Zahl von Geflüchteten aber auch vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Mitte-

Studie zur Abwertung asylsuchender Menschen (44,3 %) (Zick/Klein 2014, S. 73) vor der Herausforderung, über Angebotsstrukturen und -formate nachzudenken, die den Abbau von Diskriminierung und Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit sowie die Förderung gesellschaftlicher Integration adressieren. Hierbei sollte ein offener Integrationsbegriff forciert werden, mit dem die Interpretation und Reflexion über „Kulturgestaltung“ fokussiert sowie Perspektiven von Transkulturalität und Diversität unterstützt werden (Robak 2013b).

Es stellen sich für die in der Erwachsenenbildung Tätigen eine Fülle an Herausforderungen, die nur stichpunktartig benannt werden können: Eine große Herausforderung besteht darin, Angebote an die Gesamtbevölkerung zu adressieren. Dies wurde bislang nicht ausreichend als Teil eines konstruktiven Integrationsprozesses gesehen und führte zu einer entsprechend ausgerichteten Bildungsarbeit.

Daraus entstehen für die in der Bildungsarbeit Tätigen folgende Anforderungen:

Die Mechanismen der Entstehung von Diskriminierung und die Zusammenhänge mit Fremdenfeindlichkeit, die historische Entwicklung dieser Mechanismen und die aktuelle Konstitution müssen analysiert werden, um Angebotsformate zu entwickeln, die in verschiedenen Fachbereichen Eingang finden können. Hier muss vor allem auf politische aber auch kulturelle, soziale, personale und berufliche Bildung zentriert werden. In diesem Zusammenhang sind mögliche Konfigurationen und auch Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Formen der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (etwa Rassismus und Antisemitismus) zu bedenken. Folgewirkungen z. B. der Wiedervereinigung sind dabei genauso zu reflektieren wie politische Strategien. Die Bevölkerung muss über aktuelle Themen und politische Entscheidungen informiert werden bzw. müssen Folgewirkungen aufgenommen werden, wenn die Politik die Bevölkerung nicht mitnimmt.

Die Angebote sollten verschiedene Zugänge und Lernformen nutzen, d. h. Wissen offerieren, um so aufklärend zu wirken. Beispielhaft etwa Wissen über die Kulturen und mit welchen Erfahrungen Geflüchtete z. B. nach Deutschland kommen. Im Rahmen konfrontativ und dekonstruktiv angelegter Formate besteht dann die Möglichkeit, die Formen der Diskriminierung und des Fremdenhasses vor Augen zu führen. Darüber hinaus sind neue Erfahrungen im Umgang mit Fremdheit zu ermöglichen. Vorurteilsstrukturen und Stereotype sind nicht oder nur schwer veränderbar, eine besondere Herausforderung besteht in der Restituiierung der Erfahrungsfähigkeit.

Es gibt darüber hinaus Herausforderungen bezüglich der Gruppen mit Migrationsbiographien, aktuell bspw. auch Geflüchtete aus muslimisch geprägten Milieus: Formen und Konstellationen geringerer Partizipationschancen, die auch auf Grundlage von struktureller Diskriminierung entstehen, sollten analysiert werden, um diese Teilhabechancen zu erhöhen (siehe auch Öztürk in diesem Heft).

Die Diskriminierungsstrukturen in den verschiedenen Gruppen, Kulturen und religiösen Glaubensrichtungen sollten aufgegriffen und interpretiert werden. Darüber hinaus sollte der Fokus auch auf Mehrfachdiskriminierungen von Frauen liegen, um diesen auf der Grundlage unserer demokratischen Verfassung entgegenzuwirken. Hier sei auf das Essay von Wiltrud Gieseke in diesem Heft verwiesen.

Der Umgang mit den oben beschriebenen Phänomenen und Herausforderungen verweist auf die Anforderungen der Interkulturellen Bildung, aber auch der Transkulturellen Bildung. Im Folgenden wird die Kategorie der Mehrfachzugehörigkeit eingeführt und im Hinblick auf die Gestaltung einer Transkulturellen Bildung diskutiert.

3. Mehrfachzugehörigkeit als Herausforderung für die Gestaltung einer Transkulturellen Bildung

Die Ausformung von Mehrfachzugehörigkeiten ist Voraussetzung für die Beheimatung aller zugewanderten Gruppen, d. h. derjenigen mit einer Migrationsbiographie sowie für die Mehrheitsgesellschaft, die in mehrfachkulturellen Zusammenhängen in der Lebenswelt und am Arbeitsplatz interagiert. Es realisiert sich damit direkt und indirekt ein neuer Kulturbegriff der Transkultur und der Hybridisierung, der sich in der Transkulturellen Bildung verortet (siehe dazu ausführlich Fleige/Gieseke/Robak 2015, Kap. 8).

Was meint das? Die Ausformung von Mehrfachzugehörigkeiten ist Teil von Hybridisierungsprozessen, wie Reckwitz (2006) und auch Bhabha (2000) es beschrieben haben. Welsch (2005) geht davon aus, dass Kulturen sich faktisch durch Praktiken überlagern sowie verbinden und transkulturelle Formen ausbilden. Reckwitz (2006) analysiert die Hybridisierungsprozesse, die zu Transkulturen führen.⁵ Mit jedem Schritt der Partizipation, sei es durch (qualifikatorisch angemessene) berufliche Tätigkeiten oder Lernhandlungen und Bildungsprozesse, werden neue Interaktionsräume ausgeformt, die durch neue Beziehungsmöglichkeiten Zugehörigkeiten ausformen können (vgl. Robak 2012a). Man kann auch argumentieren, dass Mehrfachzugehörigkeiten in sich bereits transkulturell sind: Zugehörigkeiten entstehen in Relation zu etwas, sie können in sozialer, kultureller und auch rechtlicher Perspektive ausgeformt und beschrieben werden. Es kann sich also z. B. um Milieus, Institutionen, Religion, Musik, Kunst, Nationen und Territorien sowie um Zugehörigkeiten im Kontext Bildung und Bildungsteilhabe handeln. Zugehörigkeiten ermöglichen Selbstverortung und über individuelle und kollektive (Fremd- und Selbst-) Zuschreibungen emotionale Bindungen (vgl. Pfaff-Czarnecka 2012). Damit sind Beziehungsmöglichkeiten im grundlegenden Sinne angesprochen (Gieseke 2007). Diese Erfahrungen sind verbunden mit Möglichkeiten der Wahrnehmung und Gestaltung von Gesellschaft. Dahinter steht die Frage: Kann ich meine habituell ausgeformten Ressourcen einbringen, habe ich gleichzeitig Raum diese auszuschreiten und mir Neues so anzueignen, dass es mit den vorhandenen Praktiken, Erfahrungen und Deutungen in Relation gesetzt und erweitert werden kann. Dadurch werden neue Bedeutungen erzeugt, die Teil von Wirklichkeit werden und zugleich eine neue Wirklichkeit hervorbringen. Darüber realisiert sich Kulturalität. Gleichzeitig fließen Normen und Werte sowie unsere Vorstellung demokratischer Teilhabe darin ein. Historisch zeigt sich, dass Hybridisierungsprozesse mit Macht verbunden sind (vgl. Bhabha 2000). Es setzen sich zum einen die Praktiken und Kodierungen derjenigen durch, die Macht einbringen können und zum anderen versuchen diejenigen mit weniger Macht, die aber entweder voller Wut und Hass oder voller Kreativität und Visionen sein können, an den Rändern der Kulturen

Einfluss auf Praktiken und der darin eingewobenen Deutungen, Wissensstrukturen, Normen und Werten zu nehmen. Für den Weiterbildungsbereich stellt sich die Frage, inwiefern Prozesse der Hybridisierung adressiert werden und welche Strukturen und Programmstrukturen daran mitwirken können.

Einerseits kann argumentiert werden, dass sich strukturelle Mehrfachzugehörigkeit über Bildung sofort anfängt zu realisieren, wenn der Zugang zu Bildungsinstitutionen geschaffen wird. Betrachten wir die Perspektive der verschiedenen Gruppen mit Migrationsbiographie und die Geflüchteten, die Deutschland erreichen, ist die Offerierung von Partizipation strukturell von vordergründiger Relevanz. Eine Interviewstudie mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern in Bremen und Bremerhaven zeigt: Integrationskurse, Sprachkurse und thematisch ausgerichtete Zielgruppenangebote für Menschen mit Migrationshintergrund stellen einen gleichbleibend bedeutsamen Zugang zum Weiterbildungsangebot dar und werden auch so genutzt. Sie werden darüber hinaus von den Adressat/innen sehr positiv bewertet (Fleige/Zimmer/Lücker/Thom 2014). Vorarbeiten von Zimmer (2013) hatten darauf verwiesen, dass Teilnehmende an Integrationskursen diese als einen wichtigen Schritt für ihr Ankommen in Deutschland bewerten. Integrationskurse sind in der Regel dem interkulturellen Bildungsansatz zuzuordnen, aber es finden sich auch Ansätze, die dem transkulturellen Ansatz zugeordnet werden können. So gelingt es häufig aus den Integrationskursen heraus eine Brücke in das Regelangebot der Weiterbildung zu schlagen (Fleige/Zimmer/Lücker/Thom 2014). Dies betrifft vor allem Angebote im Bereich der Kulturellen Bildung – v.a. Malen, Musik und Tanz –, aber auch der Gesundheitsbildung. Weitere Angebote wie Fremdsprachen und Anpassungsqualifizierungen im beruflichen Bereich haben ebenfalls einen hohen Stellenwert.

Wo lassen sich derzeitig in den Angeboten thematische Anknüpfungspunkte finden, die im Zusammenhang mit Migration auf die Ausformung von Mehrfachzugehörigkeiten hinweisen?

Von besonderem Interesse ist dabei das neu entdeckte *transkulturell-verstehende Portal* (Robak/Petter 2014). Identifiziert wurden hier Bildungsangebote, die z. B. Anforderungen der Identitätsentwicklung im Kontext verschiedener kultureller Zugehörigkeiten thematisieren und in vielfältigen Angebotsformen die Erarbeitung und Reflexion von (kulturdifferenten) Deutungen, von Wahrnehmungsformen und von Möglichkeiten individueller Bedeutungsproduktion unterstützen.

So wird darin etwa die Suche nach Gemeinsamkeiten vor dem Hintergrund hybrider Identitäten durch den Bezugsrahmen von Biografie, Erinnerung und Heimat eingefangen. Beispielhaft kann eine Wanderausstellung angeführt werden, die sich mit dem Thema „Heimat und Migration“ befasst und anhand von Einzelbiografien Prozesse der Identitätsbildung nachzeichnet.

Der selbttätig-kreative Zugang ist im Bereich der Kulturellen Bildung der am häufigsten Offerierte, wobei Angebote im Bereich des Kochens mit Kulturvermittlung dominieren, aber auch der Tanz ist ein präferierter Zugang der Begegnung.

Im verstehend-kommunikativen Portal im interkulturellen Sinne, aber auch in den Veranstaltungen, die sich speziell nur an Migrantinnen und Migranten richten, lassen sich Anknüpfungspunkte finden. Es dominieren zwar die Fremdsprachenkurse mit

Kulturbezug in den Inhalten. Ergänzend kommen aber auch Angebote hinzu, die Begegnung, Gestaltung und Handeln im Sozialraum ermöglichen sollen. Auf diese Weise sollen gleichzeitig interkulturell-kommunikative Kompetenzen erworben werden. So werden in stadtteilbezogenen Angeboten Gesprächskreise zu Themen des Zusammenlebens abgehalten oder in Sprachkursen die kulturellen Bräuche der jeweiligen Länder eingebunden. Im Stadtteilbezug realisieren sich gemeinsame Bildungsaktivitäten zwischen den verschiedenen sozialen Teilgruppen; dies verweist auf Bemühungen, Bildung mit gemeinsamer Lebensweltgestaltung zu verbinden, sowohl für Migrant/innen als auch alle anderen Gruppen. Besonders die Kulturelle Bildung birgt in den verschiedenen Domänen Potentiale, die zum einen näher erforscht und zum anderen für Bildung stärker konzeptualisiert werden müssen.

So finden sich interessante Ausarbeitungen für die verschiedenen Domänen der Kulturellen Bildung, die für Bildung ausdifferenziert werden können: Im Bereich der bildenden und visuellen Kunst finden sich Ausführungen und Konzeptualisierungen, die zeigen, dass Migration Anlass für eine lebendige künstlerische Auseinandersetzung mit Fremdheit, Fremde, Heimat, Ver- und Entfremdung sein kann (Dogramaci 2013) und Bildungsanlässe in sich birgt. Bildende und visuelle Kunst umfasst auch, sich selbsttätig-kreativ über ästhetische Ausdrucksmöglichkeiten wie Malen oder Fotografieren als nichtsprachliche Möglichkeiten des Bildungsprozesses Ausdruck zu verleihen. Erlebnisse und Erfahrungen von Fremdheit, Diskriminierungen oder auch Heimatverlust können Ausdrucksmöglichkeiten finden. Durch den ästhetischen Prozess selbst entstehen Möglichkeiten der Gemeinschaft, Beheimatung, der Formung imaginativer Bilder und damit Möglichkeiten der Selbstverortung und Erarbeitung von Zukunftsperspektiven (vgl. Fleige/Gieseke/Robak 2015, Kap. 8). Weitere Ansätze Transkultureller Bildung, die Potentiale der Verortung, der Erfahrung und Reflexion von Zugehörigkeit aufweisen, sind in den Domänen Tanz, Theater (etwa über Theaterprojekte im Sozialraum, interkulturelles Theater) sowie Musik angelegt.

Es wird nun von besonderem Interesse sein, wie Bildungsketten aufgebaut werden und die verschiedenen Themenbereiche und Zugänge sowohl Inter- als auch Transkulturelle Bildungszugänge ausbauen und ausdifferenzieren.

Anmerkungen

- 1 Die verschiedenen Ausprägungen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (z. B. Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus oder Rassismus) sind Bestandteile rechtsextremer Orientierungen, da in diesen Denkstrukturen im Kern eine Ungleichwertigkeit von Menschengruppen propagiert wird. Dieses geht oft mit der Akzeptanz oder Bereitschaft zu Gewalt einher (für die aktuelle Mitte-Studie: Zick & Klein 2014).
- 2 So können Mehrfachdiskriminierungen additiv verstanden werden, „wenn eine Person mehrere Charakteristika auf sich vereint, die sie je nach Situation aufgrund des einen oder anderen Charakteristikums vulnerabel machen“ (Holzleithner 2010, S. 97). Sobald eine Person von zwei Diskriminierungsformen gleichzeitig betroffen ist, wird von einer sich kumulierenden Mehrfachdiskriminierung ausgegangen. Eine intersektionelle Diskriminierung liegt demgegenüber vor, wenn diese gerade durch die Verbindung mehrerer Differenzkategorien auftritt (Holzleithner 2010).

- 3 Folgt man Hettlage-Varjas und Hettlage (1990), die danach fragen, wie Fremdenhass entsteht, so scheint es Konstellationen zu geben, die dazu führen, dass sich Fremdenhass aktualisiert und nach Sündenböcken gesucht wird. Die Autoren identifizieren drei Hasspotentiale in der Fremdheit: Andersartigkeit, die nicht verarbeitet werden kann, kann Reaktionen wie Angriff, Flucht, aber auch Neid und Hass auslösen. Fremdheit kann als reale Bedrohung der eigenen Lebenswelt erscheinen, etwa Angst um die eigene Position auf dem Arbeitsmarkt. Angst entsteht, wenn Minoritäten sich politisch betätigen, dann fürchtet die Majorität um die Vorherrschaft. Der Rassistin bzw. dem Rassisten verstellt diese Angst die Wahrnehmungsfähigkeit für die realen Verhältnisse, die Ausgrenzungsregeln werden dann oft verschärft.
- 4 Für weitere Informationen zur Expertengruppe Programmforschung: die-bonn.de/institut/dienstleistungen/servicestellen/programmforschung/default.aspx.
- 5 Hybridisierung beschreibt Reckwitz als Prozess, der sowohl schleichend sozialisatorisch als auch in vielfältigen Formen der Auseinandersetzung, der Reibung, des Ringens oder gar der Eruption verläuft und neue Praktiken hervorbringt, wobei die bisherigen Praktiken transformiert werden, etwa im Bereich der Arbeit aber auch der sozialen Beziehungen (Reckwitz 2006).

Literatur

- Ahlheim, Klaus (2013): Rechtsextremismus, Ethnozentrismus. Politische Bildung. Hannover: Offizin-Verlag.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2015): Diskriminierung in Deutschland. Abgerufen von: www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Handout_Umfrage_Diskriminierung_in_Dtschl_2015.pdf?__blob=publicationFile&v=4 (abgerufen am 3.6.2016).
- Bhabha, Homi (2000): Die Verortung der Kultur. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Bundesregierung (2007): Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – neue Chancen. Abgerufen von: www.bundesregierung.de/Content/DE/Archiv16/Artikel/2007/07/Anlage/2007-07-12-nationaler-integrationsplan.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (abgerufen am 10.5.2016).
- Dogramaci, Burcu (Hrsg.) (2013): Migration und kulturelle Produktion. Aktuelle Perspektiven. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Fleige, Marion & Veronika Zimmer & Lücker, Laura & Thom, Sabrina (2014): Diversität und Weiterbildung. Expertise im Auftrag der Kommunen Bremen und Bremerhaven. Bonn.
- Fleige, Marion & Gieseke, Wiltrud & Robak, Steffi (2015): Kulturelle Erwachsenenbildung: Strukturen – Partizipationsformen – Domänen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Gieseke, Wiltrud & Opelt, Karin & Stock, Helga & Börjesson, Inga (2005): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Europäisierung durch Kulturelle Bildung. Bildung – Praxis – Event, Band 1. Münster u. a.: Waxmann Verlag.
- Gieseke, Wiltrud (2007): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Göller, Thomas (2000): Kulturverstehen. Grundprobleme einer epistemologischen Theorie der Kulturalität und kulturellen Erkenntnis. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Hall, Stuart (2004): Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften Bd. 4. Hamburg: Argument Verlag.
- Hettlage-Varjas, Andrea & Hettlage, Robert (1990): Die Entstehung von Fremdenhaß in unserer Gesellschaft: Psychoanalyse und Soziologie im Dialog. In: Wege zum Menschen, Jg. 42, Nr. 8, S. 459-483.

- Holzleithner, Elisabeth (2010): Mehrfachdiskriminierung im europäischen Rechtsdiskurs. In Hormel, Ulrike u. Scherr, Albert (Hrsg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hormel, Ulrike & Scherr, Albert (2010): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Käpplinger, Bernd (2016): Generations of Adult Education Programs – Lost and Found Imaginations. In: ESREA (Hrsg.): Electronic Proceedings of the 8th ESREA Triennial Research Conference at Maynooth University.
- Kaschuba, Wolfgang (1995): Kulturalismus. Kultur statt Gesellschaft? In: Geschichte und Gesellschaft 21, 1995, S. 80-95.
- Pfaff-Czarnecka, Joanna (2012): Zugehörigkeiten in der mobilen Welt. Politiken der Verortung. Das Politische als Kommunikation Band 3. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 32, 4/2003, S. 282-301.
- Reckwitz, Andreas (2006): Das Hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft Verlag.
- Robak, Steffi (2008): Interkulturelles Lernen, Kulturvorstellungen und Anschlüsse für die Weiterbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 1/2008, S. 50-61.
- Robak, Steffi & Fleige, Marion (2012): Tendenzen in Angebotsstrukturen kultureller und interkultureller Bildung, In: Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in Pädagogischen Berufen: Hochschulentwicklung 20. Jg. Heft 4/2012, S. 233-248.
- Robak, Steffi (2012a): Kulturelle Formationen des Lernens. Zum Lernen deutscher Expatriats in kulturdifferenten Arbeitskontexten in China – die versäumte Weiterbildung. Münster: Waxmann Verlag.
- Robak, Steffi (2012b): Kulturelles Lernen – Interkulturelles Lernen. Unveröffentlichtes Manuskript, Vortrag gehalten am 27.2.2012 in der Stiftung Genshagen.
- Robak, Steffi (2013a): Interkultur – Transkultur – Hybridkultur. Spannungsfelder und (weiter)bildungsrelevante Implikationen, In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 1/2013, S. 14-28.
- Robak, Steffi (2013b): Diversität in der Erwachsenenbildung(sforschung) im Spiegel theoretischer und empirischer Reflexionen. In Robak, Steffi u. Hauenschild, Katrin & Sievers, Isabel (Hrsg.): Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele. Frankfurt (Main): Brandes & Apsel Verlag.
- Robak, Steffi & Petter, Isabel (2014): Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Rommelspacher, Birgit (2009): Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, Claus u. Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwabach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Scherr, Albert (2016): Diskriminierung/Antidiskriminierung – Begriff und Grundlagen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 66, 9/2016. S. 3-10.
- Welsch, Wolfgang (1988a): Einleitung. In: Ders. (Hrsg.): Wege aus der Postmoderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion. Weinheim: VCH, S. 1-46.
- Welsch, Wolfgang (1988b): Postmoderne. Pluralität als ethischer und politischer Wert. Köln: VCH.
- Welsch, Wolfgang (2005): Auf dem Weg zu transkulturellen Gesellschaften. In: Allolio-Näcke, Lars u. Kalscheuer, Britta u. Manzeschke, Arne (Hrsg.): Differenzen anders denken: Bausteine einer Kulturtheorie der Transdifferenz. Frankfurt (Main) u. New York: Campus-Verlag.
- Zick, Andreas & Klein, Anna (2014): Fragile Mitte – feindselige Zustände: Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2014. Bonn: Dietz Verlag, Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Zimmer, Veronika (2013): Anspruch und Wirklichkeit von Integrationskursen im Lichte erwachsenenpädagogischer Forschung. Abgerufen von: www.die-bonn.de/doks/2013-inklusion-01.pdf (abgerufen am 10.12.2014).

Organisationale Positionierungen und Umgangsweisen von Volkshochschulen im Flüchtlingsdiskurs

Tim Stanik, Julia Franz

Zusammenfassung

Aufgrund der hohen Zuwanderungszahlen von Menschen aus Kriegs- und Krisengebieten im letzten Jahr und der gesellschaftlich geforderten sprachlichen Erstorientierung der Flüchtlinge, stehen insbesondere die Volkshochschulen als größte Anbieter von Integrations- und Sprachkursen, wie kaum zuvor im Blickpunkt des öffentlichen Interesses. In dem Beitrag werden Vorworte aus Programmheften von Volkshochschulen analysiert, um organisationale Positionierungen im Flüchtlingsdiskurs und Darstellungsmuster der Umgangsweisen zu rekonstruieren, die abschließend theoretisch diskutiert werden.

1. Einleitung

Konsens scheint darüber zu herrschen, dass die Flüchtlingssituation eine große Herausforderung ist und eine „gesamtgesellschaftliche Bildungsaufgabe“ darstellt (vgl. Egertenmeyer 2015, S. 5), die bislang in Programmen von Weiterbildungseinrichtungen vor allem über sprachorientierte Angebote bearbeitet wird (vgl. Robak 2015, S. 13). Insbesondere der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung kommt in dieser Situation eine zentrale Rolle zu. So sind die Volkshochschulen die größten Partner des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF) und haben den Auftrag, Bildung in öffentlicher Verantwortung zu gestalten und dabei „offen für Menschen aller sozialen Schichten und Einkommensgruppen, aller Milieus und Kulturen“ (DVV 2011, S. 4) zu sein. So überrascht es nicht weiter, dass Volkshochschulen im öffentlichen Flüchtlingsdiskurs eine gestiegene Aufmerksamkeit zukommt. Recherchen in Google News¹ ergeben, dass der Begriff „Volkshochschule“ im Zeitraum zwischen Juni 2014 und Juni 2015 in Schlagzeilen der deutschsprachigen Medien in Verbindung mit dem Begriff „Integration“ 1.310 mal genannt wurde. Ein Jahr später (Juni 2015 bis Juni 2016) waren es bereits 2.940 (+ 125 %) Nennungen. Damit sind allerdings auch Kapazitätsfragen verknüpft. So fordert der Deutsche Volkshochschulverband mit einer „Bildungsoffensive für Flüchtlinge“ Unterstützung, um Volkshochschulen als kommunale Integrationszentren zu stärken (vgl. DVV 2015).

Vor diesem Hintergrund erscheint es interessant, danach zu fragen, wie sich Volkshochschulen zum öffentlichen Flüchtlingsdiskurs positionieren und wie sie ihre Umgangsweisen darstellen. Hierauf will der vorliegende Beitrag erste Antworten geben, indem in einer explorativen Analyse die Vorworte aus Programmheften von Volkshochschulen untersucht werden.

2. Textsorte, Korpus und methodisches Vorgehen

Organisationale Selbstdarstellungen von Weiterbildungseinrichtungen in Form von Selbstreporten oder Leitbildern sind für wissenschaftliche Analysen genutzt worden, um habituelle Typen (Zech u. a. 2009) oder um Werte von Weiterbildungseinrichtungen (vgl. Pätzold/Ulitzsch 2016) zu rekonstruieren. Im Unterschied zu solchen Grundsatzprogrammen sind Vorworte in Programmheften von Weiterbildungseinrichtungen stärker „ritualisierte Formen der institutionellen Selbstdarstellung“ (vgl. Kade u. a. 1992, S. 412). Vorworte werden entweder von Mitgliedern der Organisationen (z. B. Leitungen, Programmbereichsleitungen) oder von Vertreter/innen der kommunalen Träger (z. B. Bürgermeister/innen, Landräte) verfasst, wobei sie häufig keine „spektakulären“ Aussagen enthalten. Im Unterschied zu den Kursankündigungen geben Vorworte zwar keine Auskunft über das jeweilige Weiterbildungsangebot der Einrichtungen, enthalten jedoch „Bemerkungen über die aktuelle Situation der Institution, bildungspolitische Absichtserklärungen und Zielvorstellungen“ (ebd., S. 413). Da solche Angaben insbesondere bei gesellschaftlichen oder organisationalen Veränderungen gemacht werden, erscheinen uns die Programmvorworte vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Flüchtlingssituation besonders geeignet, um das semantische Reservoir, mit der die sozialen Systeme Volkshochschulen sich und ihre Umwelt thematisiert, zu rekonstruieren (vgl. Drepper 1992, S. 140).² Vorworte sind programmatiche Texte, anhand derer deutlich wird, wie die Volkshochschulen wünschen gesehen zu werden (vgl. Nolda 1998, S. 187) und in denen das aktuelle Programm gerahmt wird. „Was so in den diversen Kursankündigungen auseinanderfällt, muß in Geleitworten zusammengehalten werden; und was in der Beschreibung des Einzelkurses dem Thema oder dem Kursleiter zugerechnet werden kann, muß hier als nach innen verbindende und nach außen verbindliche institutionelle Selbstbeschreibung auftreten“ (Kade et al. 1993, S. 412).

Für die Analyse wird auf ein repräsentatives Sample an Volkshochschulprogrammen zurückgegriffen, das beim Deutschen Institut für Erwachsenenbildung archiviert wird (vgl. Heuer u. a. 2008, S. 46). Von 50 Programmheften des letzten Semesters (Winter/Frühjahr 2015/16 bzw. des 1. Halbjahrs 2016) ist in 38 ein Vorwort enthalten. Das Korpus wurde aus den 17 Vorworten gebildet, die explizite Bezüge zur Flüchtlingsthematik haben und von Organisationsmitgliedern verfasst worden sind.³

Die vorliegende Untersuchung lässt sich damit der erwachsenenpädagogischen Programmforschung zuordnen, mit deren Hilfe qualitativ und/oder quantitativ regional, institutionell, themen- oder zielgruppenspezifisch die (Veränderungen der) Angebotsstrukturen analysiert werden (vgl. Nolda 2009, S. 294 f.). Im Unterschied zu solchen klassischen Programmanalysen werden im vorliegenden Beitrag nicht die

veröffentlichten Angebote für Geflüchtete, sondern mit den Vorworten die organisationalen Positionierungen und Darstellungsmuster der organisationalen Umgangsweisen in Bezug auf die Flüchtlingssituation zum Gegenstand gemacht. In Anlehnung an die thematische Diskursanalyse (vgl. Höhne 2004) wurden die Intradiskurse der einzelnen Fälle untersucht, um zu rekonstruieren, was in Bezug auf das Flüchtlingsthema zur Sprache kommt. In kontrastiv-vergleichenden Analysen konnten daraufhin übergreifende Darstellungsmuster hinsichtlich organisationaler Positionierungen im Flüchtlingsdiskurs sowie hinsichtlich proklamierter organisationaler Umgangsweisen identifiziert werden.

3. Organisationale Darstellungsmuster von Positionierungen und Umgangsweisen

Unter *organisationalen Positionierungen* fassen wir jene Textstellen, in denen Stränge des öffentlichen Flüchtlingsdiskurses aufgegriffen werden, um sich als Einrichtung dazu im- und explizit zu verorten. Unter *organisationale Umgangsweisen* verstehen wir die von den Volkshochschulen beschriebenen durchgeföhrten oder geplanten Maßnahmen im Hinblick auf die fluchtbedingte Zuwanderung. Beide Darstellungsmuster lassen sich in ihren Ausprägungen analytisch auf zwei Kontinuen darstellen (vgl. Abb. 1).

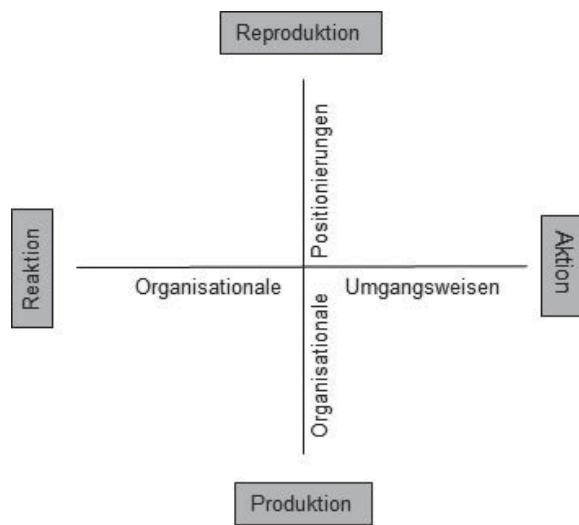


Abbildung 1: Darstellungsmuster der organisationalen Umgangsweisen und Positionierungen
(Quelle: eigene Darstellung).

Bei den organisationalen Positionierungen zeigt sich, dass die Volkshochschulen an etablierten Setzungen des öffentlichen Diskurses anknüpfen und ihn damit reproduzieren. Zudem treten in einigen Vorworten die Volkshochschulen auch als Produkti-

onsinstanzen auf, um den Diskurs zu gestalten (vgl. Wrana 2015, S. 127 f.). Die Darstellungen der organisationalen Umgangsweisen lassen sich entlang der Pole „Reaktion“ und „Aktion“ beschreiben. Damit ist gemeint, dass einige Einrichtungen in den Vorworten beschreiben, dass ihr Angebot aufgrund der fluchtbedingten Zuwanderung angepasst oder erweitert werden müsse, während andere neue Gestaltungsmöglichkeiten für Bildungsarbeit in diesem Kontext betonen.

3.1 Organisationale Positionierungen zwischen Reproduktion und Produktion

In den Vorworten setzen sich die Volkshochschulen mit dem Flüchtlingsdiskurs in Relation, wobei weitgehend der öffentliche Diskurs reproduziert wird. Es wird sich dabei insbesondere auf drei Diskursstränge bezogen. Dies ist erstens die Form, in der die Diskursobjekte – die flüchtenden Personen – benannt werden. Zweitens sind dies Positionierungen hinsichtlich der Bedeutung der aktuellen Zuwanderung für die Gesellschaft und drittens Stellungnahmen zu gelingender Integration. Innerhalb dieser Diskursreproduktionen werden punktuell auch Akzentuierungen vorgenommen, die diskursproduzierende Positionierungen implizieren.

Im Hinblick auf die (1) *Benennung der Diskursobjekte* ist mehrheitlich von „Flüchtlingen“ (n=13) die Rede. Dieser Status tritt jedoch rechtlich erst in Kraft, wenn erfolgreich ein Antrag auf Asyl gestellt wurde. Die formal richtige Bezeichnung als Asylbewerber/-innen bzw. Asylsuchende ist mit nur drei Nennungen jedoch unterrepräsentiert. Die am zweithäufigsten verwendeten Bezeichnungen „Zu- bzw. Einwanderer“/„Migranten“ implizieren die Erwartung eines dauerhaften Aufenthalts. Offensichtlich wird mit „Flüchtlingen“ die geläufige Semantik des Diskurses reproduziert und mit der Bezeichnung „Einwanderer/Migranten“ die organisationale Legitimation hergestellt, für diese Gruppe Angebote bereitzustellen. Demgegenüber stehen diskursproduzierende Aussagen, in denen von Menschen gesprochen wird, die auf der Flucht sind, Zuflucht suchen oder aus Krisengebieten kommen (n=6). Hiermit wird semantisch eine Denotation vorgenommen, die diese Personen in einer besonderen Lebenssituation bezeichnet, ohne andere Konnotationen zu implizieren. Auffallend ist zudem, dass – bis auf eine Ausnahme – pädagogische Bezeichnungen wie Hörerinnen oder Teilnehmende nicht verwendet werden. Diese bleiben den regulären, einheimischen Teilnehmenden vorbehalten.

Im Diskursstrang (2) *zur Bedeutung der Zuwanderung für die Aufnahmegergesellschaft* wird einerseits der öffentliche Diskurs reproduziert, indem die große gesellschaftliche und damit verbundene organisationale Herausforderung angesprochen wird: „Die anhaltende Zuwanderung stellt auch die Volkshochschule vor eine große Herausforderung.“ (VHS 13). Es wird sich im- und explizit am Leitsatz, „wir schaffen das“ (VHS9), orientiert. So finden sich keine problematisierenden Perspektiven, die eine Bewältigung infrage stellen – indem zum Beispiel auf den wachsenden Rechtspopulismus oder kulturell, religiös bedingte Vorbehalte eingegangen wird. Darin zeigt sich zunächst, dass die Volkshochschulen in der Reproduktion des Diskurses Bewältigungs-Botschaften einbauen. Akzentuierungen werden dann deutlich, wenn von manchen Volkshochschulen den Herausforderungen die Chancen gegenübergestellt

werden: „[...] eine Herausforderung, aber auch eine Chance stellen die in Deutschland ankommenden Asylsuchenden für unser Land dar“ (VHS 11). Es wird z. B. darauf aufmerksam gemacht, dass die Städte „bunter, vielfältiger und jünger“ (VHS17) werden, oder dass Integration langfristig eine demografische und kulturelle Chance darstelle, da Lernen keine „Einbahnstraße“ sei (VHS8).

Ein letzter Diskursstrang beschäftigt sich mit den *(3) Voraussetzungen für eine gelingende Integration*. Dabei wird der öffentliche Diskurs insofern reproduziert, als auf die Bedeutung des Erlernens der deutschen Sprache für eine gelingende gesellschaftliche Integration hingewiesen wird (VHS3, VHS6, VHS11, VHS13). Akzentuierungen dieser Position werden in zwei Vorworten vorgenommen, in denen darauf aufmerksam gemacht wird, dass neben der sprachlichen Integration auch berufliche Qualifizierungen notwendig werden (VHS1, VHS17). Von einer Organisation wird zudem kritisiert, dass Lernen (von Sprachen) und Schnelligkeit einen Widerspruch darstellen: „Lernen braucht Zeit und ist ein höchst individueller Prozess“ (VHS6). Diese Volkshochschule betrachtet es als ihre Aufgabe, Rahmenbedingungen für Lernen bereitzustellen, bei denen die individuellen Bedürfnisse der Flüchtlinge berücksichtigt werden (VHS6).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Volkshochschulen in den Vorworten an öffentliche Diskursstränge anknüpfen und diese reproduzieren. Sie bilden dabei vornehmlich die Diskurslinie einer Willkommenskultur ab, nach der die Herausforderung im Umgang mit Fluchtmigration als zu bewältigend konstruiert wird. Diese Seite des Diskurses wird über produzierende Akzentuierungen weiter gestärkt, indem dezidiert die Chancen betont werden.

3.2 Organisationale Umgangsweisen zwischen Reaktion und Aktion

Im Hinblick auf die Frage, welche Umgangsweisen in den Vorworten beschrieben werden, lassen sich zwei idealtypische Muster unterscheiden.

1. Reagierende organisationale Umgangsweisen: In diesem Darstellungsmuster zeigt sich zunächst, dass die Organisationen überwiegend reagierend mit der fluchtbedingten Zuwanderung umgehen. Es wird vornehmlich argumentiert, dass die große Anzahl an Flüchtlingen dazu führe, dass man unter erheblichen Anstrengungen die Anzahl an Deutsch- und Integrationskursen erhöhen musste (VHS8, VHS15, VHS17). Diese Reaktionen werden u. a. mit organisationalen Traditionen als wichtiger Anbieter von Sprachkursen oder als langjähriger Partner des BAMF begründet (VHS3, VHS9, VHS11, VHS15). Daneben werden die Maßnahmen auch damit gerechtfertigt, dass man „erster Anlaufpunkt“ (VHS3) sei bzw. von den Flüchtlingen aufgesucht werde (VHS17). Merkmal dieser reagierenden Umgangsweisen ist es, dass versucht wird, die bewährten Angebote quantitativ der neuen Situation anzupassen. Dies gilt auch, wenn Ehrenamtliche als weitere, neue Zielgruppe benannt werden. Aufgrund deren Engagements wird es aus Sicht von reagierenden Volkshochschulen notwendig, auch entsprechende Angebote zu schaffen. Das zweite Argumentationsmuster betrifft das Verhältnis von Innovation und Kontinuität. Das Flüchtlingsthema wird hier eher als

eines von anderen behandelt. In diesen Darstellungen wird die Kontinuität der Bildungsarbeit hervorgehoben, indem die Leser/-innen explizit auf die anderen Bildungsangebote hingewiesen werden. Damit geben diese Einrichtungen ein Kontinuitätsversprechen, nach dem die Quantität und Qualität des regulären Angebots unter der aktuellen Situation nicht leide: „Wir tun dies mit der gebotenen Qualität, immer aber auch im Einklang mit den vielen anderen Aufgaben, die wir als vhs der Stadt [Name] für unsere Kundinnen und Kunden haben“ (VHS15). Zum dritten zeichnen sich diese Darstellungen dadurch aus, dass tendenziell eher auf den Ausbau der eigenen internen Strukturen gesetzt wird und Kooperationen nicht benannt werden.

2. Agierende organisationale Umgangsweisen: Diese Volkshochschulen setzen darauf, neue Angebotsformen zu entwickeln und präsentieren sich als moderierende Gestalter der fluchtbedingten gesellschaftlichen Veränderungen. Entsprechend wird darauf verwiesen, dass Modellprojekte entwickelt werden, um Kurse bereits in Erstaufnahmeeinrichtungen (VHS12), oder „maßgeschneiderte erwerbswelt-orientierte Qualifizierungsmodule“ (VHS17) anzubieten. Eine Einrichtung gibt an, dass man „fachbereichsübergreifende Angebote“ für Flüchtlinge mit guten Bleibeperspektiven entwickeln will (VHS1). Eine weitere versteht sich als eine Art „thinktank“, bei der die bewusste Gestaltung der Gesellschaft moderiert werden soll: „Diese Energie wenden wir gerne auf, denn die Volkshochschule soll ein verlässlicher Ort bleiben, an dem Bürgerinnen und Bürger sich gemeinsam Gedanken über die Zukunft ihrer Stadt machen und Konzepte für ein vielfältiges [Stadt] entwickeln können“ (VHS3). Im Kontext agierender Umgangsweisen wird das Thema Flucht in den Mittelpunkt der Vorworte gerückt. Es wird der Eindruck erweckt, dass diesem Thema die gesamte organisationale Aufmerksamkeit geschenkt wird. Dies wird mit einem gesellschaftlichen Integrationsauftrag begründet. So wird auch auf Veranstaltungen hingewiesen, die sich an Menschen aus der deutschen Aufnahmegergesellschaft richten, in denen über eine gelingende Integration beeinflussende Faktoren oder über fluchtbedingende Ursachen Vorträge angeboten werden (VHS13, VHS17). In diesem Darstellungsmuster wird ein Auftragsversprechen gegeben, nach dem die Volkshochschulen die Aufgabe haben, Integration über Bildung zu fördern. Entsprechend zeigt sich hier ein weiterer Aspekt darin, dass Kooperationen betont werden. So werden Netzwerke mit Schulen, der Aufbau von Flüchtlingsinitiativen oder die Beteiligung an der Institutionalisierung von regionalen Flüchtlingszentren erwähnt. Man stellt sich damit als zentraler Partner in einem Kooperationsnetz zur Ermöglichung von Integration dar.

4. Diskussion

In den Vorworten werden letztlich zwei idealtypische Darstellungsmuster deutlich. Mit dem eher reagierend-reproduzierenden Darstellungsmustern werden Anforderungen und Diskursstränge aus dem öffentlichen Diskurs reproduziert und in organisationale Aufgaben übersetzt. Tendenziell agierend-produzierende Darstellungsmuster zeichnen sich demgegenüber dadurch aus, dass die Organisationen auch als In-

stanzen der Diskursproduktion auftreten und gestaltend auf die aktuelle Anforderung eingehen, indem sie Zuwanderung als gesamtgesellschaftliche Aufgabe entwerfen.

Dieses tentative Ergebnis lässt sich theoretisch mehrperspektivisch deuten. Auf der einen Seite kann zunächst danach gefragt werden, welche Funktion solche institutionalisierten Formen der Selbstbeschreibungen für die Volkshochschulen einnehmen und zum zweiten, wie die in den Vorworten sichtbar werdenden Muster in Relation mit dem organisationalen Feld öffentlich verantworteter Erwachsenenbildung stehen.

Die organisationalen Selbstbeschreibungen (vgl. Luhmann 2000, S. 417) aus den Vorworten nehmen – allgemein betrachtet – die Funktion ein, mittels reflexiver Kommunikation organisationale Selbstbilder nach innen aufrechtzuerhalten und nach außen zu kommunizieren (vgl. Schäffter 2003, S. 178), um darüber zum Systemerhalt beizutragen. Die beiden herausgearbeiteten Formen der Selbstbeschreibung entstehen im Kontext einer sehr spezifischen gesellschaftlichen Herausforderung und stellen tendenziell zwei ausdifferenzierte Möglichkeiten dar, über Selbstbeschreibungen Systemstabilität zu signalisieren. So können die reagierend-reproduzierenden Darstellungsmuster als *Kontinuitätsversprechen* betrachtet werden, bei der die Organisationen die Beständigkeit des bewährten Angebots betonen. Diese Versicherung, die an die „Stammteilnehmenden“ gerichtet wird, erfüllt die Funktion, die Bedeutung von Veränderungen in organisationsinternen Bewältigungsstrategien zu relativieren, um Stabilität zu signalisieren. In den agierend-produzierenden Darstellungsmustern wird dagegen ein *Auftragsversprechen* gegeben. Diese Volkshochschulen positionieren sich als zentrale Akteure zur Bewältigung einer gesamtgesellschaftlichen Aufgabe und stellen damit die eigene Vorbildfunktion heraus.

Die explorativ analysierten Muster stehen dabei nicht für explizite Strategien einzelner Organisationen, sondern stehen in Relation zu einem spezifischen organisationalen Feld (vgl. im Überblick Koch/Schemmann 2009). Die Kontinuitätsversprechen reagierend-reproduzierender Darstellungsmuster können dabei als Ausdruck isomorpher Angleichungsprozesse verstanden werden. Die Volkshochschulen reagieren auf die zentrale gesellschaftliche Anforderung – den Umgang mit fluchtbedingter Einwanderung. Als Organisationen in öffentlicher Verantwortung müssen sie diese Herausforderung annehmen und es kommt zu einer Angleichung im Feld – die sich insbesondere darin zeigt, dass knapp zwei Drittel der Vorworte⁴ auf die Herausforderungen fluchtbedingter Migration eingehen. Das Auftragsversprechen agierend-produzierender Darstellungsmuster kann zudem als Herausbildung eines eigenen Mythen verstanden werden, mit dem die Volkshochschulen sich als aktive Gestalter der Herausforderung präsentieren. Sie übernehmen als öffentlich geförderte Organisationen eine Vorbildfunktion, an der sich andere Einrichtungen im Feld mimetisch orientieren können. Die in den Vorworten enthaltenen Selbstbeschreibungen spiegeln die institutionellen Positionen im Feld öffentlich verantworteter Erwachsenenbildung wider, nach denen Bildungsarbeit eine zentrale Funktion bei der Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen im Kontext von Flucht und Migration einnimmt.

5. Ausblick

An die Befunde der explorativen Analyse könnten weitere Forschungen anschließen. So erscheint es zielführend, die Selbstbeschreibung anderer Weiterbildungsorganisationen zu betrachten. Insbesondere Einrichtungen in konfessioneller Trägerschaft könnten interessante Vergleichshorizonte bieten. Darüber hinaus würde es sich anbieten, die Entwicklung des Diskurses um Flucht und Migration und die Darstellungen der organisationalen Umgangsweisen und Positionierungen über einen längeren Zeitraum – in Form von Längsschnittuntersuchungen – zu beobachten, da anzunehmen ist, dass dieses Thema die Bildungslandschaft in den nächsten Jahren intensiv beschäftigen wird. Zum dritten wäre auch eine Betrachtung der Handlungspraxis zentral. Schließlich ist empirisch noch wenig darüber bekannt, wie die Einrichtungen konkret diesen Aufgaben nachkommen, welche Handlungsstrategien dabei leitend und welche Gelingensbedingungen für die Gestaltung von Kursen mit Flüchtlingen wirksam sind.

Anmerkungen

- 1 „Google News ist eine computergenerierte News-Website, auf der Schlagzeilen aus mehr als 700 deutschsprachigen Nachrichtenquellen weltweit gesammelt werden“ (news.google.de/intl/de_de/about_google_news.html).
- 2 Einschränkend muss jedoch gesagt werden, dass nicht überprüft werden kann, inwiefern eine Perspektivenverschränkung von unterschiedlichen Mitarbeitergruppen bei der Textproduktion vollzogen wurde. Es ist davon auszugehen, dass die Vorworte überwiegend von leitenden Organisationsmitgliedern als „dominanten Selbstbeschreibungen“ (Schäffter 2003, S. 173) alleine verfasst worden sind.
- 3 Da die Fragen nach den organisationalen Umgängen und Positionierungen der Volkshochschulen ins Zentrum gestellt werden, wurden Vorworte, die von kommunalen VertreterInnen verfasst worden sind, nicht berücksichtigt, auch wenn diese explizit die Flüchtlingsthematik ansprechen.
- 4 Hier sind die – nicht in die Analyse einbezogenen – neun Vorworte, die nicht von Organisationsmitgliedern, sondern von kommunalen Funktionsträgern verfasst wurden, enthalten.

Literatur

- Deutscher Volkshochschul-Verband (DVV) (2015): Bildungsoffensive für Flüchtlinge, Bonn.
- Deutscher Volkshochschul-Verband (DVV) (2011): Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung, Bonn.
- Drepper, C. (1992): Unternehmenskultur. Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung im Kommunikationssystem „Unternehmen“. Frankfurt a. M: Peter Lang Verlag.
- Egetenmeyer, R. (2015): Zum Thema: WilkommensBildung. In: EB Erwachsenenbildung, 61 Jg., H. 4, S. 5.
- Heuer, K./Hülsmann, K./Reichart, E. (2008): Neuer Service für die Programmforschung: Das „Online-Archiv Weiterbildungsprogramme“ des DIE. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 15 Jg., H. 4, S. 46-47.

- Höhne, T. (2004): Die Thematische Diskursanalyse — dargestellt am Beispiel von Schulbüchern. In: Keller, R. u. a. (Hg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. 2., Forschungspraxis, 2. Aufl., Wiesbaden: Springer VS, S. 389-419.
- Kade, S./Nittel, D./Nolda, S. (1993): Werte Bürgerinnen und Bürger! Liebe Teilnehmerinnen und Teilnehmer!“ Institutionelle Selbstbeschreibungen von Volkshochschulen in politischen Veränderungssituationen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39 Jg., H. 3, S.409-426.
- Koch, S./Schemmann, M. (Hg.). (2009). Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. Wiesbaden: VS.
- Luhmann, N. (2000): Organisation und Entscheidung, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Nolda, S. (2009): Programmanalyse – Methoden und Forschungen. In: Tippelt, R./Hippel, v. A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Aufl., Wiesbaden: VS Springer, S. 293-307.
- Pätzold, H./Ulitzsch, A. (2016): Zweck und Mittel: Werteorientierungen in Leitbildern von Volkshochschulen zwischen Bildung und Wirtschaft. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 23 Jg., H. 2, S. 38-40.
- Robak, S. (2015): Angebotsentwicklung für Flüchtlinge. Rahmenbedingungen und Strukturen der Bildungsarbeit mit Asylsuchenden. In: EB Erwachsenenbildung, 61. Jg., H. 4, S. 10-13.
- Schäffter, O. (2003): Institutionelle Selbstpräsentation von Weiterbildungseinrichtungen – Reflexion pädagogischer Organisationskultur an institutionellen Schlüsselsituationen. In: Nittel, D./Seitter, W. (Hg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Festschrift für Jochen Kade. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 165-184.
- Wrana, D. (2015): Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. Methodologische Reflexionen anhand von zwei Studien. In: Fegter, S. u. a. (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: Springer VS, S. 123-141.
- Zech, R. u. a. (2009): Organisationen in der Weiterbildung: Selbstbeschreibungen und Fremdbeschreibungen. Wiesbaden: Springer VS.

Herausforderungen der Sprachförderung und Alphabetisierung angesichts der Flüchtlingskrise

Kay Sulk

Zusammenfassung

Dieser Beitrag behandelt die im Titel genannten Herausforderungen auf drei Ebenen: der strategischen, der operativen und der pädagogischen. Auf der strategischen Ebene soll es um Idealvorstellungen und die Realität von Sprachförderketten gehen. Auf der operativen Ebene soll erörtert werden, welche Faktoren derzeit eine Umsetzung gelingen lassen bzw. welche Hindernisse eine solche erschweren können. Auf der pädagogischen Ebene ist zu schauen, welche Veränderungen der Kurspraxis beim Lehren und Lernen bereits jetzt erkennbar werden, wenngleich sie hier noch nicht systematisiert und konzeptionell erfasst werden können.

Die Überlegungen zu den drei Ebenen basieren auf dem derzeitigen fachöffentlichen Diskurs und Erfahrungsberichten der Sprachkursträger. Sie geben eine Sicht der Erwachsenenbildung wieder ohne den Anspruch einer empirisch validen Erhebung. Dariüberhinausgehende spezifische Aspekte der Sprachförderung und Alphabetisierung von (nicht mehr) schulpflichtigen jungen Erwachsenen oder (noch nicht) schulpflichtigen Kindern können hier nicht berücksichtigt werden.

1. Die strategische Ebene: Integration über Sprachförderketten¹

Eine funktionierende Sprachförderkette muss immer im Blick auf die Prozesse der Integration in Gesellschaft, Ausbildung und Arbeitsmarkt konzipiert sein. Gleichwohl ist der Spracherwerb der bestimmende Faktor bei diesen Prozessen. Anders gesagt: Ohne das Leitziel Integration bräuchte es keine Sprachförderkette, ohne das Prinzip eines angemessenen Spracherwerbs kann Integration nicht funktionieren. Im Rahmen dieser wechselseitigen Kausalität lassen sich nun idealtypische Sprachförderketten vorstellen. Ein solches Modell hat zum Beispiel der Deutsche Volkshochschul-Verband (DVV) erarbeitet (vgl. Grafik).

Viele der in diesem Modell benannten Bausteine sind gegenwärtig bereits in der Umsetzung, in der Konzeption oder in der Anpassung an die derzeitige Bedarfslage. Was derweil fehlt, ist eine konsequente Systematisierung in Bezug auf die Zielgruppe

(Aufenthaltsstatus) einerseits und auf die Ressort- bzw. föderale Zuständigkeit (Bund, Länder, Kommunen) andererseits.² Im Rahmen dieser wechselseitigen Kausalität lassen sich nun idealtypische Sprachförderketten vorstellen. Viele Bausteine innerhalb solcher Förderketten sind gegenwärtig bereits in der Umsetzung, in der Konzeption oder in der Anpassung an die derzeitige Bedarfslage.

Wenn wir potentielle vorintegrative Prozesse, die möglicherweise (bei geflüchteten Menschen eher selten) bereits im Heimatland angelaufen sind, außer Acht lassen, beginnt Integration mit der sprachlichen und gesellschaftlichen Erstorientierung. Diese finden in der Regel in den diversen über die Bundesländer bereitgestellten Einrichtungen der Erstaufnahme statt. Hierbei sind häufig die Wohlfahrtsverbände und die Erwachsenenbildungseinrichtungen in der operativen Ausgestaltung im Einsatz. Sinnvoll dürfte an dieser Stelle bereits eine Erhebung des (sprachlichen) Bildungs niveaus, der Sprachkompetenzen und des daraus ableitbaren Nachqualifizierungsbedarfs (Bildungsclearing), ggf. auch inkl. der Abschätzung der Notwendigkeit einer sozialpädagogischen Betreuung, sein.

Im Anschluss hieran folgen sprachliche Einstiegskurse, häufig mit dem Zielniveau A1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER). Bei der Umsetzung sind an dieser Stelle innerhalb der Sprachförderkette sicherlich die größten Angebotsgefälle zu verzeichnen. Einige Bundesländer halten hier bereits unterschiedlich stark ausgeprägte Angebote vor, andernorts gibt es Angebote der Kommunen und/oder Unterstützung von Ehrenamtlichen. Diese Programme unterscheiden bei der Zielgruppe häufig nicht nach Bleibeperspektive oder dem Status Quo des Asylanerkennungsverfahrens. Das derzeit einzige Bundesprogramm in diesem Kontext wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert und nennt sich „Einstieg Deutsch“. Es wendet sich „vorrangig“ an die Zielgruppe der Flüchtlinge mit „guter Bleibeperspektive“, die Lerngruppen können aber auch Geflüchtete aus anderen Ländern (bspw. Afghanistan) aufnehmen.

Ansonsten greifen, dann ausschließlich für die genannte Zielgruppe mit „guter Bleibeperspektive“ und nur nach derzeit noch sehr langwierigen Registrierungs- und Statusfeststellungsprozessen, hier die bekannten Integrationskurse des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF), welches dem Bundesministerium des Inneren unterstellt ist. Diese haben ein gemeinsames Sprachlernziel (B1), sind aber hinsichtlich des Zeitfaktors bei der Progression und hinsichtlich der Zielgruppe unterschiedlich ausgestaltbar.

Das Rahmencurriculum für Integrationskurse sieht bereits grundsätzlich eine Einbindung der Thematik Arbeitssuche, Ausbildung & Arbeit in den Lernplan vor³, doch gibt es derzeit zunehmende Bemühungen, hier verstärkt berufsbezogene Komponenten verpflichtend zu machen. Auch werden zunehmend (z. B. durch Eingliederungs- bzw. Integrationsvereinbarungen) Maßnahmen mit Bezug zum Arbeitsmarkt oder zur beruflichen Weiterbildung und Nachqualifizierung an den Integrationskurs angekoppelt.

In Bezug auf den Spracherwerbsprozess sollte die Sinnhaftigkeit einer solchen Ankopplung an dieser frühen Stelle individuell eingehend geprüft sein. Sicher sind die

Einbeziehung spezifischer berufsbezogener Inhalte und Sprachhandlungen von Beginn an möglich. Jedoch hindert eine zu starke Ausrichtung auf festgelegte sprachliche Mittel und Kommunikationssituationen Lernende daran, die Kompetenz zu erwerben, sich selbstständig in der neuen Sprache zu bewegen und zu orientieren und damit unabhängig von Anleitung und Übersetzung Sprachkompetenz und Kommunikationsstrategien zu entwickeln.

Wenn man darüber hinaus die bisherigen Überlegungen zum Spracherwerbsprozess und die Grenzen der sprachlichen Kompetenz entlang der Stufen des GER ernst nimmt, ergibt sich in Konsequenz auch ein potentielles gesamtgesellschaftliches Problem. Eine verfrühte Zuweisung in Arbeitsmarktmaßnahmen ohne eine Versicherung, dass die für qualifizierte berufliche Tätigkeiten notwendige Niveaustufe (hier also GER B2 und aufwärts) erreicht wird, kann unter Umständen einen nachhaltigen Integrationsprozess stören oder sogar beenden und/oder zu einem Verbleib im (stark konjunkturabhängigen) Niedriglohnsektor und letztlich in einem dauerhaften Leistungsbezug führen.

Die Intention ist aber nichtsdestotrotz, dass Kombimodelle der (berufsbezogenen) Sprachförderung mit Arbeitsmarktmaßnahmen direkt an den Integrationskurs anschließen können. Genau dieses soll in einem „Gesamtprogramm Sprache“ vollzogen werden. Dazu wird i. d. R. ab dem Zielniveau B2 und optional bis zum Zielniveau C2 das Bundesprogramm zur berufsbezogenen Deutschsprachförderung (gemäß der hierfür grundlegenden Bundesverordnung über die berufsbezogene Deutschsprachförderung (DeuFöV) und mit Finanzmitteln des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales⁴⁾ seine Anwendung finden (als Ergänzung und perspektivisch als Ersatz zum bisherigen ESF-BAMF-Programm zur berufsbezogenen Sprachförderung). Auch sollen hier die anderen genannten Stränge von Arbeitsmarktmaßnahmen sowie Nachqualifizierungsprogrammen verstärkt greifen.

Wünschenswert ist eine stärkere Vernetzung mit Arbeitgebern und deren Verbänden, um Sprachförderung und berufliche Bildung bedarfsgerecht zu verknüpfen und möglichst rasch auch die direkte Anwendung erworbener Kommunikationsfähigkeit zu erproben, beispielsweise im Rahmen von Praktika oder sogar mit der Aufnahme eines Ausbildungs- oder Arbeitsverhältnisses. Vorhandene Netzwerke wie das Netzwerk „Integration durch Qualifizierung (IQ)“, das in verschiedenen Teilprojekten Beratung zur Anerkennung von Berufsabschlüssen sowie berufsabschlussbezogene Anpassungsqualifizierungen anbieten, können in diesem Zusammenhang nutzbringend einbezogen werden. Ebenfalls wünschenswert und notwendig dürfte hierbei auch sein, ein Gesamtspektrum von Bildungsmaßnahmen, inkl. Grundbildungsmaßnahmen und nachholenden Schulabschlüssen, perspektivisch vorzuhalten, was vielerorts über öffentliche Träger der Erwachsenenbildung (und somit „aus einer Hand“) möglich ist.

Darüber hinaus ist die Koordinierung der hier genannten Einzelkomponenten durch geeignete Stellen unabdingbar. Die Geflüchteten finden sich häufig in den unterschiedlichen Angeboten nicht zurecht und können nicht einschätzen, welche Angebote für sie geeignet bzw. zugänglich sind. Beratende Begleitung durch sachkun-

diges Personal findet partiell durchaus statt, beispielsweise an Bildungseinrichtungen oder bei sozialen Beratungsstellen. Bislang ist dies flächendeckend aber noch nicht so geregt, dass für jeden geflüchteten Menschen verbindlich die geeigneten Förderinstrumente zum geeigneten Zeitpunkt Anwendung finden bzw. Bildungsmaßnahmen passgenau und möglichst rasch aneinander anknüpfen. Die derzeitigen Verzögerungen beim Asylantragsverfahren tun hier ein Übriges.

Zudem ist die Kostendeckung dieser Bildungs-, Beratungs- und Begleitprozesse samt ihrer Koordinierung noch nicht ausreichend finanziell hinterlegt. Die vom BMBF finanzierten und an den Landkreisen und kreisfreien Städten angesiedelten Stellen zur „Kommunalen Koordinierung der Bildungsangebote für Neuzugewanderte“ zielen genau hierauf ab. In der Tat wären kommunale Einrichtungen vor Ort durch den direkten Zugang zur Zielgruppe häufig sehr gut in der Lage, die diversen Förderprogramme aus Bundes- bzw. Landesmitteln kosteneffizient und zielgruppenadäquat zuzuweisen.

2. Die operative Ebene: die Kursorganisation

Diverse Faktoren limitieren die Umsetzung der einzelnen Elemente der Sprachförderkette. Hierzu gehören die Seminarraumsituation (gerade in den Großstädten), der hohe (nicht immer finanziell gedeckte) Verwaltungsaufwand, logistische Hindernisse bei den Teilnehmenden (Verkehrsanbindung, Kinderbetreuung, Wohnortsuche etc.) und viele andere. Zentraler Faktor ist aber derzeit das mangelnde Angebot an qualifizierten Lehrkräften. Hier scheint es gerechtfertigt, von einem „Nadelöhr Lehrkraft“ zu sprechen.⁵

Die Zulassungsvoraussetzungen an die Lehrkräfte in Integrationskursen sind hoch angesetzt: ein abgeschlossenes Studium (bzw. alternativ eine sprachbezogene zertifizierte Berufsausbildung), und darüber hinaus weitere fachspezifische Praxiserfahrungen und/oder zusätzliche Qualifizierungsnachweise. Etwas verkürzt gesagt: Je näher der Studienabschluss beim fachspezifischen Hochschulabschluss Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache liegt, umso kürzer fällt die für die Zulassung erforderliche Zusatzqualifizierung aus. Hinzu kommen zusätzliche Qualifizierungen für die Alphabetisierungskurse, die nachgewiesen werden müssen, sowie Qualifizierungen für Kurse zur gesellschaftlichen Orientierung und zum berufsbezogenen Deutsch, die additiv erworben werden sollten.

Diese (angesichts der Praxisanforderungen durchaus angemessenen) hohen formalen Hürden für die Lehrkräfte haben sich bis jüngst nicht in der Vergütung (d. h. die durch das BAMF festgesetzten Mindesthonorare) wiedergespiegelt. Dadurch hat der Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ)/Integration bereits sehr lange schon mit einer hohen Fluktuation der Lehrkräfte zu kämpfen gehabt. Die relativ hohe Zahl formal zugelassener Lehrkräfte, wie vom Bundesamt konstatiert, war immer schon von den Einsatzmöglichkeiten vor Ort konterkariert worden. Weder ist das genaue Verhältnis von zugelassenen und effektiv im Einsatz befindlichen Lehrkräften bzw.

der Stundensatz pro zugelassener Lehrkraft erhoben noch die Quantität der Abwanderungen in andere oder benachbarte Berufsfelder erfasst worden.

War es immer schon eine Herausforderung der Erwachsenenbildung mit der genannten Fluktuation und den sehr dynamischen Rahmenbedingungen umzugehen, so hat sich die Situation in den Jahren 2015 und in der ersten Jahreshälfte 2016 dramatisch zugespielt. Nach den Verlautbarungen der Integrationskursträger sind gerade in diesem Zeitraum viele Lehrkräfte der Erwachsenenbildung vor allem in die allgemein- und berufsbildenden Schulen abgewandert. War die genannte Dynamik bislang auch Motor für die fortlaufende Modernisierung pädagogischer Ansätze, so bedroht die schiere Quantität der Abwanderung von Lehrkräften im genannten Zeitraum sowohl die pädagogische Qualität als auch eine bedarfsgerechte Kursorganisation.

Dem Mangel an Lehrkräften wird seit Mitte 2016 mit unterschiedlichen Maßnahmen begegnet. Die Erhöhung des Mindesthonorars auf inzwischen 35,00 EUR pro Unterrichtsstunde ist hier sicher das Kernelement. Der zu diesem Zweck angehobene Kostenerstattungssatz durch das BAMF wie auch die im September angehobene Garantievergütung bei speziellen Zielgruppenkursen (hier vor allem Alphabetisierungskursen) dienen diesem Zweck, der stark angewachsene Verwaltungs- und Beratungsauswand hat hier bislang allerdings noch keinen finanziellen Ausgleich gefunden.

Erstaunlicherweise verzeichnen die Träger der Zusatzqualifizierungen für Lehrkräfte in Integrationskursen (ZQ) parallel zur Abwanderung der bereits qualifizierten Lehrkräfte einen enormen Zuwachs an Anmeldungen, häufig auch von fachfernen bzw. nur bedingt fachnahen Personen. Die Träger der Zusatzqualifizierung haben trotz immenser Kapazitätsaufstockungen derzeit Probleme diese großen Anmeldezahlen zeitnah zu bedienen. Das hohe Anforderungsprofil auch an die Qualifizierungsträger und -referent/innen setzt dem Kapazitätsausbau Grenzen. Die durch Hochschulen (in der ersten Jahreshälfte 2016 vor allem in Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg) eingerichteten Lehrgänge, die eine Äquivalenzanerkennung zur ZQ für die Zulassung haben, und andere Qualifizierungsformate, die zumindest als Qualifizierungsbaustein zur Zulassung gelten können, werden wohl erst 2017 effektiv werden. Derzeit nimmt das BAMF hier noch Überbrückungsmöglichkeiten durch Ausnahmeregelungen wahr, die aber Ende 2016 drohen wegzufallen.

Der Lehrkräftemangel hat ein breites Engagement von ehrenamtlich tätigen Vermittlern beim Spracherwerb auf den Plan gerufen. Punktuell gelingt ein Nebeneinander zu den professionellen Lehrkräften, allerdings ist hier das Professionalitätsgefälle bei der Planung von Angeboten nicht zu unterschätzen. Teilweise treten auch Friktionen hinsichtlich der Zuständigkeit von ehrenamtlich Tätigen und qualifiziertem Personal auf. Länder und Kommunen haben zwischenzeitlich eine große Anzahl an Fortbildungsmaßnahmen für ehrenamtlich Tätige auch mit dem Schwerpunkt Deutsch als Zweitsprache aufgelegt.

Gerade im Bereich Alphabetisierung, wo die Qualifizierungsstandards nochmals höher liegen, ist derzeit der Lehrkräftebedarf eklatant. Da der Anteil zu alphabetisender Personen unter den Geflüchteten anzusteigen scheint, ist hier die Lehrkräftesi-

tuation nochmals stärker zu gewichten – wie auch evtl. neue curriculare Vorgaben und Unterrichtskonzepte notwendig sind, die stärker noch auf die sehr divergierenden Anforderungen von primären, sekundären oder funktionalen Analphabeten einerseits und Zweitschriftlernern, die eine literale Praxis pflegen, andererseits eingehen. Es muss konzeptionell noch besser unterschieden werden können zwischen den Teilnehmenden, die quasi eine neue Kulturtechnik erlernen müssen, und jenen, bei denen ein schlichtes Geläufigkeitstraining neben dem regulären Sprachkurs notwendig ist. Gleichzeitig müssen Anschlussmöglichkeiten und ihre Grenzen konzeptionell klarer formuliert sein. Die externen Differenzierungsmöglichkeiten der Integrationskursträger, geschweige denn die Binnendifferenzierungsmöglichkeiten der Lehrkräfte reichen hier nicht aus.

Blended learning bietet zwar gute Voraussetzungen, um stärkere Binnendifferenzierung im Kurs zu ermöglichen, setzt aber Lernende, die mit derartigen Lernangeboten umgehen können, und Lernbegleitende, die dies zielführend umsetzen können, voraus. Häufig fehlen vor Ort aber neben der notwendigen digitalen Infrastruktur auch die Möglichkeiten der Einbindung der digitalen Lernphasen in einen Kurskontext durch eine hierfür notwendige tutorielle Betreuung.

Auch die immer stärker notwendig werdende sozialpädagogische Betreuung von traumatisierten Zielgruppen ist (außer in wenigen Förderprogrammen) ein Desiderat. Hier fehlen sowohl Finanzierung als auch Fachkräfte innerhalb der Erwachsenenbildung. Wie bei den Fachlehrkräften für DaZ und Alphabetisierung ist zu schauen, in wie weit zeitlich befristete Ausnahmeregelungen und ggfs. auch die Möglichkeit von Einzelfallentscheiden bei der Zulassung von Fachpersonal nicht der momentanen Mangelsituation begegnen können, ohne die über die letzten zehn Jahre aufgebauten Qualitätsstandards nachhaltig zu unterwandern.

Exkurs: Auswirkungen auf das Gesamtspektrum Erwachsenenbildung

Das im Juli 2016 auf 35,- € pro Stunde aufgestockte Mindesthonorar dürfte die Bedarfslage an Lehrkräften mittelfristig entspannen. Als Begleiterscheinung hat diese Aufstockung das Honorargefüge der Erwachsenenbildung insgesamt akut durcheinander gebracht. Sowohl innerhalb des Bereiches DaZ/Integration (offene Deutschkurse, kommunale- und Landesprogramme, Integrationskurse und andere Bundesprogramme) als auch in Abgrenzung zu den anderen Bereichen mühen sich Träger gerade um rechtssichere und operativ umsetzbare Lösungen zum Honorareinsatz und zur Anstellung von Lehrkräften. Einerseits drängen derzeit verstärkt Lehrkräfte aus angrenzenden Bereichen (Zweiter Bildungsweg, Fremdsprachen etc.) in die DaZ-Kurse, andererseits müssen neue Formen der Mischkalkulation bei unterschiedlicher Finanzausstattung Berücksichtigung finden. Der Rechtsstatus der jeweiligen Bildungseinrichtungen (als TVöD gebundene Verwaltungsbehörde, als Verein, gemeinnützige GmbH o. a.) lässt hier derzeit keine einheitliche Lösungen zu und fordert die Träger, individuelle Lösungen zu finden.

3. Die pädagogische Ebene: die Kurspraxis

Für diesen Abschnitt hat der Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens Ende August 2016 eine formlose Abfrage unter seinen Mitgliedseinrichtungen durchgeführt. Es sollten kurze Statements gegeben werden zu erkennbar gewordenen Veränderungen innerhalb der Kurspraxis. Es war einkalkuliert, dass hierbei lediglich ein Aufriss der Problemfelder, jedoch keine systematische Abhandlung erreicht werden kann. Die jeweiligen Aussagen sind (auch im Duktus den Aussagen der Lehrkräfte entnommene) Momentaufnahmen und bedürfen einer empirischen Aufarbeitung, sie sollen im Hinblick auf die genannten Aspekte einen wissenschaftlichen Diskurs initiieren.

Praktiker berichten, dass die Integrationskurse (das BAMF nennt inoffiziell ähnliche Zahlen, eine aktuelle Statistik z. B. durch die Integrationskursgeschäftsstatistik des BAMF steht noch aus) sich zuletzt häufig aus 50-75 % geflüchteten Menschen zusammensetzen, wenn es sich hierbei auch nicht zwangsläufig über neu geflüchtete Menschen im laufenden Asylverfahren handelt. Diese Zahlen können regional stark variieren, wie auch die Erfahrung, dass es sich mehrheitlich um männliche, Arabisch-sprechende, in einer späten Adoleszenz sich befindende Menschen handelt.

Die derart zusammengesetzten Sprachkurse für geflüchtete Menschen, aber auch die Änderungen bei den Integrationskursen stellen einen gewissen Anpassungsbedarf für das bisherige Unterrichtskonzept Deutsch als Zweitsprache dar. Dieses Konzept geht, stark reduziert, von einem einsprachigen Sprachunterricht in der Zweitsprache Deutsch mit den Ansätzen: Handlungsorientierung, Lernerorientierung und Lernaktivierung, aus. Bisherige Unterrichtsplanungen und Lehrwerke sind konzeptionell nicht auf eine Zielgruppe aus einem spezifischen Kulturräum oder mit spezifischen Herkunftssprachen ausgerichtet. Gegenwärtiger DaZ-Unterricht beruht auf einer heterogenen Zusammensetzung bezüglich der Herkunftslander.

Ungeachtet dessen, dass es innerhalb der geflüchteten Menschen durchaus eine sehr große Heterogenität gibt – die allerdings eher den Bildungshintergrund zwischen hochqualifiziert und diversen Formen des Analphabetismus betrifft – kommt es in der Tat zu Aussagen, dass die zunehmende Erstsprachdominanz bei der Kurszusammensetzung von (je nach Aufnahmeregion) z. B. Arabisch (Syrien), Tigryna (Eritrea), Darī (Afghanistan), gerade in den Integrationskursen pädagogische Prozesse deutlich erschwert. Das liegt einerseits an den spezifischen phonetischen, lexischen und grammatischen Eigenheiten bzw. Interferenzgefahren zur deutschen Sprache, andererseits aber auch an der Diskrepanz zwischen den lebensweltlichen Erfahrungs-horizonten und dem Weltwissen.

Es werden vermehrt Forderungen nach stärker ausgearbeiteten kontrastiven Verfahren vorgebracht, z. B. also ein kontrastives Aussprachetraining für Araber. Hier gibt es zuletzt vermehrt Lernangebote unterhalb der Schwelle kurstragender (zugelassener) Lehrwerke. Diese sind kursbegleitend sicher sinnvoll, die Kurseinbindung ist aber noch nicht gelöst. Hilfreich kann an dieser Stelle sein, dass nahezu alle geflüchteten Menschen auf mobile Endgeräte zurückgreifen können und somit auch für additive online-Lernformate aufgeschlossen sind.

Bei der Kurszusammensetzung erscheint vielen Praktikern der kulturelle Hintergrund nicht grundsätzlich hinderlich. In der Tat machen viele Lehrkräfte die Erfahrung, dass gemeinsame Bildungsvoraussetzungen und Lernmotivationen bei der gemeinsamen Lerngestaltung häufig entscheidender sind als die religiöse/kulturelle Ausrichtung (z. B. muslimisch gegenüber jesidischem). Gleichwohl ist die Gruppenbildung nach Kulturmustern, gerade in Lernpausen deutlich ausgeprägter als in den klassischen Integrationskursen. Dadurch gehen zahlreiche informelle Lern- und Transfermöglichkeiten verloren. Gerade die lernaktivierenden Komponenten eines modernen DaZ-Unterrichts werden hierdurch erschwert.

Ein handlungsorientierter Unterricht bzw. konkrete Projekt- oder gar Gruppenarbeitsphasen werden von einigen Teilnehmenden nur eingeschränkt (aufgrund eines häufig stark hierarchischen Rollenverständnisses) akzeptiert. Ausnahmen sind hier die Bereitschaft zu Exkursionen. Es scheint folgender großer Widerspruch vorzuerrschen: Einerseits werden schulische oder schul-ähnliche Lernformen assoziativ einem Regime der Unterdrückung zugeordnet und es wird diesem mit Misstrauen begegnet. Andererseits werden traditionelle Lernformen (im Sinne eines nicht-handlungsorientierten Unterrichts) mit festen Regeln und auch Frontalunterricht erwünscht. Dies führt bei offenen Unterrichtsformen zu zum Teil nennenswerten Zeitverlusten bei der Kursgestaltung.

Klare Anweisungen in der Lern- und Unterrichtsorganisation (Regeln zur Nutzung von mobilen Endgeräten, Essen, Zeitstrukturen) sind notwendig, da Schlüsselkompetenzen und „soft skills“ zur effektiven Durchführung eines handlungsorientierten Unterrichts nicht immer vorausgesetzt werden können. Dieser scheint am ehesten dann vermittelbar zu sein, wenn Fragen zur alltäglichen Lebensgestaltung erörtert werden (müssen). Selbstinitiative ist geflüchteten Menschen in der Lebensgestaltung durchaus wichtig. So ist die Einbindung von lebensweltlichen Aspekten (des Lebensalltags in Deutschland, nicht zwangsläufig der des Heimatlandes) in den Unterrichtsplan essentiell und gewünscht. Vieles funktioniert dabei über „plastische“ Präsentationsformen von Alltagsaspekten. Flüchtlinge, die bereits erste Erfahrungen in Organisationen gesammelt haben (Feuerwehr, Sportverein etc.) oder schon über einen deutschsprachigen Freundes-/Bekanntenkreis verfügen, lassen sich hierbei gut als Multiplikatoren in Kursen einsetzen.

Neben den Schwierigkeiten bei der Gestaltung eines modernen DaZ-Unterrichts im Hinblick auf Handlungsorientierung und Lernaktivierung, ist ein weniger defizitär und mehr auf die Potentiale ausgerichteter Blick notwendig. Zum Beispiel wird das Potential, bei den Kursteilnehmenden auf häufig verbreitete echte Mehrsprachigkeit zurückgreifen zu können (als positiver Lernparameter im „Zweitspracherwerb“), in der konzeptionellen Ausgestaltung und in der Kurspraxis noch nicht ausreichend genutzt.

Es scheint bei vielen Teilnehmenden ein Missverhältnis zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation zu geben. Der Erwartungshorizont erscheint vielfach zu hoch. Die Maxime, Deutsch innerhalb eines kurzen Zeitraums vermittelt zu bekommen und danach am deutschen Arbeitsmarkt erfolgreich adäquate Anstellungsverhältnisse zu erhalten, erweist sich als nicht erreichbar. Dabei haben extrinsische Mo-

tivationsfaktoren eine große Bedeutung: Die Teilnehmenden orientieren sich häufig stark an formalen Vorgaben durch Lehrwerke (ein eigenes Buch ist wichtig), Prüfungen und Zertifikate. Selbst Anmeldebestätigungen haben Ihren Wert. Es gilt auch den in den Krisengebieten verbliebenen Verwandten eine lebensweltliche Progression vorzuweisen, die nicht immer mit der Lernprogression übereinstimmt.

Gerade auch unter Bedingungen der Traumatisierung durch Krieg und Flucht, der Sorge um Angehörige und Freunde, aber auch aufgrund ihres ungewissen Aufenthaltsstatus sind Geflüchtete oftmals nicht in der Lage, sich auf das Sprachenlernen zu konzentrieren und schnelle Fortschritte beim Deutscherwerb zu machen. Viele Alltagsprobleme sind gravierend, werden aber vor allem als existentiell empfunden, führen zu Disziplinlosigkeit oder Unkonzentriertheit und mindern so Aufnahmebereitschaft und Transfermöglichkeiten.

Die Einbindung von Lebenswelterfahrung ist aufgrund dieser Erfahrungen sehr viel eingeschränkter als die bei den „klassischen“ Integrationskursteilnehmenden. Der Tod, die Folterung oder Ermordung von Verwandten oder Freunden, das Leben in einer kriegszerstörten Umwelt lässt weniger Möglichkeiten, Lebenswelterfahrungen für den Unterricht zu utilisieren. Auch wenn sich die Lehrwerkverlage und sogar Prüfungsanbieter (durch inhaltliche Reduktion) auf die veränderten Lebenserfahrungen teilweise eingestellt haben, ist die Umsetzung eines Curriculums vor Ort (auch abseits der Gefahr einer sekundären Traumatisierung der Lehrkräfte) problematisch.

Hier sind neben der fachdidaktischen Lernzielsetzung auch die Heranführung an und das Wieder-Vertraut-Machen mit formalen Lehr- und Lernprozessen notwendig, um einen gesteuerten Spracherwerbsprozess in Gang zu bringen und zu halten. Auch die bildungsnahen Teilnehmenden sind häufig durch ihre Fluchterfahrungen nicht immer in der Lage, die gesetzten Lernziele in der erwarteten Zeit zu erreichen. Dass geflüchtete Menschen somit trotz hoher individueller Motivation, auf absehbare Zeit in Deutschland zu bleiben, eher mehr Zeit zum Erlernen der deutschen Sprache benötigen als „regulär“ Zugewanderte, deckt sich mit den Erfahrungen der Kursträger in den vergangenen Monaten, wie es den Annahmen der Spracherwerbsforschung entsprechen dürfte.

Anmerkungen

- 1 Dieser Abschnitt besteht aus einigen angepassten Exzerten aus Christina Bruhn, Celia Sokolowsky, Kay Sulk „Notwendigkeit und Ziele von Sprachförderung“, in: Hubert Meyer/Klaus Ritgen/Roland Schäfer (Hrsg.), Flüchtlingsrecht und Integration, Wiesbaden: Kommunal- und Schulverlag, 2016 (in Drucklegung).
- 2 Vgl. hierzu auch Robak, S.: Angebotsentwicklung für Flüchtlinge. Rahmenbedingungen und Strukturen der Bildungsarbeit mit Asylsuchenden. In: EB. Erwachsenenbildung. Vier-Jahresschrift für Theorie und Praxis. Ausgabe 4/2015, S. 10-13.
- 3 Vgl. www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/rahmencurriculum-integrationskurs.html
- 4 Vgl. www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Thema-Arbeitsmarkt/verordnung-deutschsprachfoerderung.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- 5 Für weitere Informationen zum gegenwärtigen Stand der kursorganisatorischen Möglichkeiten und Hindernisse vgl. das Ramböll-Gutachten im Auftrag des BAMF „Ist-Stand und

Kapazitäten der Integrationskurse. Management Summary“, Juli 2016, unter:
www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/Traegerrundschreiben/2016/traegerrundschreiben-17_20160908-anlage-01.pdf?__blob=publicationFile

MIT POLITIKUM
EINFACH BESSER
INFORMIERT

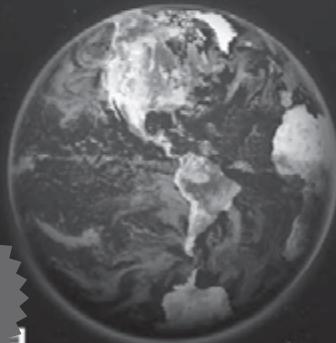
Komplexe politische Themen im einfachen Zugriff: Renommierte Experten aus Wissenschaft und Politik präsentieren fundierte und hochaktuelle Analysen auf prägnante und verständliche Weise.

POLITIKUM

ANALYSEN | KONTROVERSEN | BILDUNG

Heft 4 | 2016

WER ORDNET DIE WELT?



NEU

Vierteljahreszeitschrift | 2. Jahrgang | Winter 2016



Noch lieferbar:



Bestell-Nr. PK3_15



Bestell-Nr. PK1_16



Bestell-Nr. PK2_16



Bestell-Nr. PK3_16



Bestell-Nr. PK4_16

FORDERN SIE JETZT IHR GRATIS-PROBEHEFT AN
WWW.POLITIKUM.ORG



WOCHE
SCHAU
VERLAG



Lernimpuls Poetry-Slam

Origineller Zugang zu Wirtschaftsthemen

Wie kann man mit Poetry-Slam-Texten sozioökonomischen Unterricht an Schulen und Berufsschulen gestalten? Der Band präsentiert kritische Slam-Texte zu den Themen Ethik, Nachhaltigkeit und Konsum, die mit Lernaufgaben verknüpft werden. Dazu machen die Autoren Vorschläge für die didaktische Aufbereitung.

Ergänzt durch einen Beitrag des bekannten Wirtschaftswissenschaftlers Jürgen Freimann.



Andreas Fischer, Gabriela Hahn (Hg.)

Poetry-Slam-Texte als Lernimpulse

Neue Ideen für den
sozioökonomischen Unterricht

2016, 210 S., 24,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5726-2

Als E-Book bei wbv.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de



Berichte

Hessischer Weiterbildungspakt unterzeichnet

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

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

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

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

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

Weiterbildungsbericht Hessen 2015

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Zeitschrift „Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit“

Seit diesem Jahr erscheint die Zeitschrift „Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit“ mit folgender programmatischer Zielsetzung:

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

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

Transfer Wissenschaft ↔ Praxis

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

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

Zielgruppe

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

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

Begriffe „Demokratie“ und „Menschenfeindlichkeit“

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

Offen für unterschiedliche Konzeptionen und Ansätze

Programmatische Begriffe unterliegen oftmals einer raschen Konjunktur und

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

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

Information: demokratie-gegen-menschenfeindlichkeit.de/

Personalia

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

Die Redaktionskonferenz der Hessischen Blätter für Volksbildung und der Hessi-

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Wolfgang Seitter

Rezensionen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Reinhard Lechner

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Bernd Eckhardt

Mitarbeiter/innen

Julia Franz, Prof. Dr., Jg. 1979, Professorin für Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Universität Bamberg – Veröffentlichungen u. a.: (2016): Kulturen des Lehrens. Eine Studie zu kollektiven Lehrorientierungen in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv.

Wiltrud Gieseke, Prof. Dr., Jg. 1947, Seniorprofessorin für Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen an der Humboldt-Universität zu Berlin – Veröffentlichungen u. a.: zus. mit Stimm (2016): Praktiken der professionellen Bildungsberatung – Innensichten auf die Entscheidungsfindung im Beratungsprozess, Wiesbaden.

Florian Grawan, Jg. 1983, wissenschaftlicher Mitarbeiter Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung – Veröffentlichungen u. a.: Impliziter Rassismus und kulturelle Hegemonie im Schulbuch? Rassismuskritische Analyse und objektivhermeneutische Rekonstruktion. In: edumeres.net – Educational Media Research: Eckert. Working Papers (2/2014).

Marco Hofheinz, Prof. Dr., Jg. 1973, Professor für Systematische Theologie (Schwerpunkt Ethik) am Institut für Theologie und Religionswissenschaft der Leibniz Universität Hannover.

Tonio Oeftering, Prof. Dr., Jg. 1977, Juniorprofessor für Politikdidaktik Leuphana Universität Lüneburg – Veröf-

fentlichungen u. a.: Auf der Suche nach verschobenen Ausdrucksformen der Demokratiepolitik. Musik und Politik. In: Friedrichs, W.; Lange, D. (Hg.): Demokratiepolitik. Vermessungen – Anwendungen – Probleme – Perspektiven. Wiesbaden (VS) 2016, S. 147-157.

Halit Öztürk, Prof. Dr., Jg. 1973, Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung – Veröffentlichungen u. a.: (2014) Migration und Erwachsenenbildung, Bielefeld: wbv.

Steffi Robak, Prof. Dr. phil. habil., Jg. 1970, Professur „Bildung im Erwachsenenalter“ und Geschäftsführerin der interdisziplinären Arbeitsstelle Diversität, Migration und Bildung an der Leibniz Universität Hannover – Veröffentlichungen u. a.: zus. mit Fleige/Gieseke (2015): Kulturelle Erwachsenenbildung: Strukturen – Partizipationsformen – Domänen, Bielefeld: wbv.

Tim Stanik, Dr. phil., Jg. 1978, Wissenschaftlicher Assistent, Lehrstuhl für Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Eberhard Karls Universität Tübingen – Veröffentlichungen u. a.: (2015) Beratung in der Weiterbildung als institutionelle Interaktion, Frankfurt am Main: Peter Lang.

Kay Sulk, Dr., Jg. 1970, Bildungsmanager/Programmbereichsleitung Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e. V. – Veröffentlichungen u. a.: Notwendigkeit und Ziele der Sprachförderung, in: Meyer/Ritgen/Schäfer (Hg.) (2016): Flüchtlingsrecht und Integration. Handbuch, Wiesbaden.

FORSCHUNG

»THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG«

Lehrkultur

Die Organisation als Kontext didaktischen Handelns

Die Studie zeigt, dass die Lehrpraxis von Bildungseinrichtungen nicht nur durch individuelle Vorstellungen von einzelnen Lehrenden bestimmt wird, sondern Kulturen des Lehrens kollektiv in Organisationen geprägt werden.



Julia Franz

Kulturen des Lehrens

Eine Studie zu kollektiven Lehrorientierungen
in Organisationen Allgemeiner Erwachsenen-
bildung

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

2016, 272 S., 34,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5746-0

Als E-Book bei wbv.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de

wbv



Arbeitsmarktvermittlung von Migrierten durch Jobcenter

Studie über die Nutzung von Integrationspotenzialen

↗ wbv.de/migration

Die Autorin stellt in ihrer Dissertation die Frage, ob die Beratungs- und Förderinstrumente der Jobcenter zur Zielgruppe der Migrierten passen. Die Studie zeigt, ob und wie Beschäftigte der Jobcenter ihre Entscheidungs- und Handlungsspielräume nutzen.



Vera Dittmar

Arbeitsmarktintegration für Migranten fördern

Potenziale der Jobcenter

2016, 267 S., 39,00 € (D)

ISBN 978-3-7639-5691-3

Als E-Book bei wbv.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de

