Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Claudia Stroh

Lässt sich Inklusion in der Weiterbildung sichtbar machen?

Diplomarbeit PH Freiburg/DIE Bonn

texte.online

Claudia Stroh

Lässt sich Inklusion in der Weiterbildung sichtbar machen? Eine Machbarkeitsstudie zur Anwendung von Indikatoren der Inklusion im Bereich Migration

Welche Qualitätskriterien sind für die institutionelle Erwachsenenbildung im Bereich Migration maßgeblich, damit Inklusion durch Weiterbildung erreichbar wird? Das Vorgehen von Claudia Stroh beinhaltet ein sogenanntes Best-Practice-Verfahren, welches sie im DIE im Rahmen eines Praktikums durchführte: Qualitätskriterien aus der Literatur werden an drei Best-Practice-Einrichtungen angelegt, die vorab von Expert/inn/en genannt worden sind. Anhand dieser Fälle erarbeitet die Autorin, wie auf Migrant/inn/en spezialisierte Weiterbildungseinrichtungen ihre Arbeit didaktisch am besten umsetzen können. Zu diesem Zweck entwickelt sie Indikatoren, welche helfen, inklusionsorientierte Weiterbildungsangebote für Migrant/inn/en zu identifizieren.

Die Qualifikationsschrift wurde am DIE durch die wissenschaftlichen Mitarbeitenden Monika Kil und Prasad Reddy aus dem Programm „Inklusion/Lernen im Quartier“ und an der Pädagogischen Hochschule Freiburg durch Dr. Ruth Michalek begleitet.

Claudia Stroh, Dipl. Päd., Mitarbeiterin beim Projektträger im DLR

Textsorte: Forschungsergebnisse
Online veröffentlicht am: 09.05.2012
Stand Informationen: Februar 2011

Online-Publikation aus der Reihe „texte.online“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung
http://www.die-bonn.de/institut/dienstleistungen/publikationen/texte-online.aspx

Dieses Dokument wird unter folgender creative commons-Lizenz veröffentlicht:
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 1

2. Inklusion in und durch Weiterbildung 3

2.1 Bestandsaufnahme – Weiterbildungsbeteiligung und Teilnahmebarrieren 3

2.2 Inklusion als Konzept der Weiterbildung in der Einwanderungsgesellschaft 8

2.2.1 Inklusion als ganzheitliches Konzept 9

2.2.2 Weiterbildungseinrichtungen als Agenturen von Inklusion 10

3. Sichtbarkeit von Inklusion in Weiterbildungseinrichtungen..... 12

4. Qualitätskriterien für eine inkludierende Weiterbildung im Bereich Migration 16

4.1 Herleitung der Qualitätskriterien..... 16

4.1.1 Ausrichtung an einem inklusiven Selbstverständnis als Ausgangspunkt..... 16

4.1.2 Auswahl der Qualitätskriterien und ihre Begründung 17

4.2 Zugänge ermöglichen 20

4.2.1 Zugangsbarrieren auf der Seite der Menschen mit Migrationshintergrund..... 20

4.2.2 Zugangsbarrieren auf der Seite der Weiterbildungseinrichtungen 21

4.2.3 Folgerungen für die Ebenen des didaktischen Handelns 22

4.3 Berücksichtigung von Vielfalt bei Anerkennung von Differenz..... 24

4.3.1 Abschied von der homogenen Zielgruppe 24

4.3.2 Abschied von der monokulturell geprägten Normalitätsvorstellung..... 25

4.3.3 Heterogenität als Chance 25

4.3.4 Folgerungen für die Ebenen des didaktischen Handelns 26

4.4 Potenzial- und Ressourcenorientierung 27

4.4.1 „Offensichtliche“ und in der Migrationsgeschichte verankerte Ressourcen 27

4.4.2 Menschen mit Migrationshintergrund als Lebensweltexpert/inn/en 29

4.4.3 Folgerungen für die Ebenen des didaktischen Handelns 30

4.5 Reflexion von Interkulturalität und Intersektionalität 31

4.5.1 Interkulturalität – der reflexive Umgang mit der Differenzkategorie Kultur..... 31

4.5.2 Intersektionalität – die Beachtung mehr als einer Differenzkategorie..... 33

4.5.3 Angebote interkultureller Erwachsenenbildung..... 34

4.5.4 Folgerungen für die Ebenen des didaktischen Handelns 35

4.6 Partizipation..... 36

4.6.1 Partizipation in Weiterbildung 36

4.6.2 Partizipation durch Weiterbildung 37

4.6.3 Folgerungen für die Ebenen des didaktischen Handelns 38

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

4.7 Kooperation und Vernetzung 39
4.7.1 Kooperation mit Bildungsanbietern und Aufbau institutioneller Netzwerke..... 39
4.7.2 Kooperation und Vernetzung mit Migrantenselbstorganisationen 39
4.7.3 Folgerungen für die Ebenen des didaktischen Handelns 41
4.8 Zusammenfassung 41

5. Empirisches Vorgehen zur Prüfung der Validität der Qualitätskriterien 43
5.1 Ausrichtung am qualitativen Forschungskonzept 43
5.2 Datenerhebung – leitfadengestützte Experteninterviews 44
5.2.1 Begründung der Anwendung des leitfadengestützten Experteninterviews 44
5.2.2 Auswahl der Expert/inn/en 45
5.2.3 Konstruktion der Interviewleitfäden 46
5.2.4 Kontaktaufnahme und Durchführung der Interviews 47
5.3 Dokumentation der Daten 49
5.4 Datenauswertung – die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring 49
5.4.1 Begründung der Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring 49
5.4.2 Inhaltsanalytisches Ablaufmodell 50
5.4.3 Bestimmung der Analysetechnik 50
5.4.4 Entwicklung des Kategoriensystems und seine Anwendung 51
5.5 Zusammenfassung 53

6. Validität der Qualitätskriterien – empirische Ergebnisse 54
6.1 Inklusive Grundhaltung 54
6.2 Zugänge ermöglichen 56
6.3 Vertrauen schaffen 60
6.4 Anerkennung des Subjekts 62
6.5 Berücksichtigung der Heterogenität 65
6.6 Bedarfsorientierung 70
6.7 Abholen und Begleiten 73
6.8 Erkennen und Einbeziehung der Ressourcen 76
6.9 Berücksichtigung der Interkulturalität 78
6.10 Berücksichtigung der Intersektionalität 82
6.11 Partizipation in Weiterbildung 83
6.12 Partizipation durch Weiterbildung 85
6.13 Kooperation und Vernetzung 88
6.14 Überprüfung der Validität der Qualitätskriterien 91
6.15 Zusammenfassung, Generalisierbarkeit und Geltungsbereich 97

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

7. Indikatorisierbarkeit von Inklusion im Bereich Migration 99
7.1 Indikatoren der Inklusion im Bereich Migration..... 99
7.2 Machbarkeit der Anwendung von Indikatoren 103

8. Schlussbetrachtung und Ausblick 105
8.1 Zusammenfassung 105
8.2 Ausblick 109

9. Literatur 111

10. Anhang 118
Anhang 1: Ebenen des didaktischen Handelns.....118
Anhang 2: Umsetzung der Qualitätskriterien auf den didaktischen Handlungsebenen....120
Anhang 3: Leitfaden Leitung 121
Anhang 4: Leitfaden Dozent/in.....126
Anhang 5: Leitfaden Beratung 130
Anhang 6: Leitfaden Teilnehmende mit Migrationshintergrund 133
Anhang 6: Leitfaden Teilnehmende mit Migrationshintergrund 134
Anhang 7: Befragung der Teilnehmenden mit Migrationshintergrund.....137
Anhang 8: Transkriptionsregeln 146
Anhang 9: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell nach Mayring.....147
Anhang 10: Inhaltsanalytisches Ablaufmodell für das konkrete Forschungsdesign.....148
Anhang 11: Deduktiv gebildetes Kategoriensystem 149
Anhang 12: Endgültiges Kategoriensystem (Kurzüberblick).....154
Anhang 13: Endgültiges Kategoriensystem 156
Anhang 14: Überblick über die Validität der Qualitätskriterien.....183
Anhang 15: Umsetzung der induktiv entwickelten Qualitätskriterien auf den didaktischen Handlungsebenen.....198
Anhang 16: Matrix der Kodierungen 201
Anhang 17: Umsetzung der validierten Qualitätskriterien auf den didaktischen Handlungsebenen 202
Anhang 18: Angebots-Nutzenmodell für die Weiterbildung 206

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

1. Einleitung

In der institutionellen Erwachsenenbildung ist schon früh beobachtet worden, dass bestimmte Bevölkerungsgruppen in geringerem Maße Zugang zum Bildungsangebot finden.[1] Neuere Studien verweisen darauf, dass auch Menschen mit Migrationshintergrund ungleiche Teilhabechancen an Weiterbildung haben (vgl. Rosenbladt/Bilger/ TNS Infratest 2008, S. 64; Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2010, S. 138ff.). Gründe hierfür könnten zum einen auf der Seite der Menschen mit Migrationshintergrund zu suchen sein, aber auch das vorhandene Bildungsangebot sowie die Struktur der Weiterbildungseinrichtungen, welche mehrheitlich nicht auf den Bereich Migration ausgerichtet sind, könnten ursächlich sein. Die Frage nach Barrieren für eine Teilnahme an institutioneller Weiterbildung hat auch das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz Zentrum für Lebenslanges Lernen aufgegriffen und widmet sich in seinem Programm „Inklusion/Lernen im Quartier“ „der Erforschung spezifischer Bedingungen und Faktoren, die gegenwärtig einer Teilhabe bestimmter sozialer Gruppierungen an der Weiterbildung entgegenstehen“ (Kil 2010, S. 7). Ziel des Programms ist unter anderem, auf der Grundlage des Konzepts der Inklusion, Exklusionsrisiken in der Weiterbildungspraxis zu minimieren sowie Wege und Strategien für die Förderung gesellschaftlicher Inklusion in und durch Weiterbildung zu entwickeln.

Geleitet von dieser Zielstellung ist die vorliegende Diplomarbeit „Lässt sich ‚Inklusion’ in der Weiterbildung sichtbar machen? – Eine Machbarkeitsstudie zur Anwendung von Indikatoren der Inklusion im Bereich Migration“ entstanden. Im Fokus der qualitativ empirischen Arbeit steht die Frage nach der Indikatorisierbarkeit von Inklusion im Bereich Migration für die institutionelle Erwachsenenbildung verbunden mit dem Ziel, erste Ansätze für ein Evaluationsinstrument zu entwickeln, welches den Stand der Realisierung von Inklusion einschätzbar machen kann.

Vor diesem Hintergrund wird im zweiten Kapitel der Arbeit zunächst in Form einer Bestandsaufnahme die Frage geklärt, inwieweit aufgrund der statistischen Datenlage von einer Bildungsbenachteiligung der Menschen mit Migrationshintergrund gesprochen werden kann und welche möglichen Ursachen hierfür angeführt werden können (vgl. Kapitel 2.1). Im Blickpunkt steht dabei insbesondere, inwieweit die institutionelle Erwachsenenbildung gegenwärtig der Realität der Einwanderungsgesellschaft gerecht wird. Unter Bezugnahme auf das Konzept der Inklusion wird daher die Frage aufgeworfen, wie Weiterbildungsinstitutionen ein Exklusionsrisiko der

[1] Das Berichtssystem Weiterbildung erhebt beispielsweise seit 1979 im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) das Weiterbildungsverhalten der deutschen Bevölkerung (vgl. zur letzten Erhebung Rosenbladt/Bilger/TNS Infratest 2008). Erste Studien haben bereits in den 1950er Jahren nachgewiesen, dass die Weiterbildungsbeteiligung von sozialen Faktoren beeinflusst wird (vgl. Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Menschen mit Migrationshintergrund minimieren und Inklusion in und durch Weiterbildung fördern können (vgl. Kapitel 2.2). Welche Qualitätskriterien für eine inkludierende Weiterbildung im Bereich Migration leitend sein sollten, kann aber nach dem derzeitigen Stand der Forschung nicht beantwortet werden. Vor der Prüfung der Indikatorisierbarkeit von Inklusion steht daher die Bestimmung von Qualitätskriterien für die Verwirklichung von Inklusion in der Weiterbildungspraxis im Zentrum der Arbeit.

Neben der bereits angedeuteten Forschungsfrage stellt daher Kapitel 3 das Vorgehen der Arbeit zur Identifikation der Qualitätskriterien vor, welches sich in zwei Schritte unterteilt. In einem ersten Schritt werden die auf empirischen Studien beruhenden Empfehlungen sowie Konzepte und Desiderate der erwachsenenpädagogischen Publikationen im Bereich Migration gesichtet, systematisiert und zu Qualitätskriterien weiterentwickelt. Die Herleitung der Kriterien, die Darstellung der einzelnen Kriterien sowie ihre Folgen für die Ebenen des didaktischen Handelns beschreibt Kapitel 4. Der zweite Schritt ist dann, die entwickelten Qualitätskriterien auf ihre empirische Validität zu überprüfen. Hierzu werden zum einen in Anlehnung an den Ansatz des Benchmarkings Expert/inn/en aus Best Practices im Bereich einer inkludierenden Weiterbildung für und mit Menschen mit Migrationshintergrund befragt, aber auch Teilnehmende mit Migrationshintergrund sollen zu Wort kommen. Das empirische Vorgehen von der Datenerhebung durch leitfadengestützte Experteninterviews bis zur Auswertung auf der Basis der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring wird im fünften Kapitel vorgestellt, bevor dann in Kapitel 6 die Ergebnisse der Auswertung dargestellt werden. Zum Abschluss des sechsten Kapitels werden die Qualitätskriterien durch eine Gegenüberstellung der Vorüberlegungen und der empirischen Ergebnisse validiert, relativiert und weiterentwickelt, bestehender Forschungsbedarf aufgezeigt sowie die Generalisierbarkeit und der Geltungsbereich der Ergebnisse eingeschätzt.

Im siebten Kapitel können dann auf der Grundlage dieser Vorarbeit die Machbarkeit der Anwendung von Indikatoren der Inklusion im Bereich Migration beurteilt und erste Indikatoren für ein Evaluationsinstrument für Weiterbildungseinrichtungen abgeleitet werden. Im abschließenden achten Kapitel werden die Ergebnisse der Arbeit komprimiert zusammengefasst und ein kritischer Ausblick gegeben.

Abschließend möchte ich mich bei meinen Betreuerinnen Frau Dr. Ruth Michalek und Frau PD Dr. Monika Kil für ihre Unterstützung und ihre Anregungen bedanken. Mein herzlicher Dank gilt auch den Expert/inn/en der Best Practices: Herrn Ahmed Musa Ali, Frau Nadya Homsi und Herrn Frank Wittemeier vom AKE-Bildungswerk, Frau Sigrid Becker-Feils und Frau Lydia Mesgina von beramí, Frau Eleonore Demmer-Gaite und Frau Anna Willich vom IFZ sowie den Teilnehmenden des ESF-BAMF-Deutschkurses bei beramí und der Projektkoordinatorin Frau Annette Piepenbrink-Harraschain.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

2. Inklusion in und durch Weiterbildung[2]

In der Bundesrepublik Deutschland leben rund 16 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund. Damit verfügt fast jede/r fünfte Einwohner/in[3] (19,6%) gemäß dem Mikrozensus 2009 über einen Migrationshintergrund (vgl. Statistisches Bundesamt 2010, S. 7). Die Definition des Konstrukts „Mensch mit Migrationshintergrund“ wird jedoch nicht einheitlich gehandhabt (vgl. Reichart/Worbs 2008, S. 159ff.). In der vorliegenden Arbeit soll der Definition des Statistischen Bundesamtes gefolgt werden. Nach dieser Definition zählen zu den Menschen mit Migrationshintergrund „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (Statistisches Bundesamt 2010, S. 6). Die Verwendung des Zusatzes „Migrationshintergrund“ berücksichtigt damit, dass auch bei Menschen ohne eigene Migrationserfahrung ein anderer ethnischer und sprachlicher Hintergrund fortwirkt.[4]

Mehr als zwei Drittel dieser Migrant/inn/en sind aufgrund ihres Alters und der Beendigung ihrer formalen Schulbildung als potenzielle Adressat/inn/en von Weiterbildung zu sehen (vgl. Ruhlandt 2010, S. 170). Inwieweit es den Weiterbildungsinstitutionen[5] zurzeit gelingt, Menschen mit Migrationshintergrund zu erreichen, soll die nachfolgende Bestandsaufnahme zeigen. Danach wird das Konzept der Inklusion vorgestellt, welches für die Erwachsenenbildung in einer Einwanderungsgesellschaft neue Denkansätze aufzeigen kann.

2.1 Bestandsaufnahme – Weiterbildungsbeteiligung und Teilnahmebarrieren

Betrachtet man die derzeitige statistische Datenlage, so lassen sich nur wenige Aussagen über die Weiterbildungsbeteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund treffen. „Eine bundeseinheitliche statistische Erfassung der Aktivitäten im Weiter-

[2] Die Begriffe „Erwachsenenbildung“ und „Weiterbildung“ sollen in der vorliegenden Arbeit synonym verwendet werden. Sie dienen als Oberbegriffe für die allgemeine, politische und berufliche Erwachsenenbildung/Weiterbildung (vgl. Wittpoth 2003, S. 108). Der Definition des Deutschen Bildungsrates, welcher Weiterbildung als Oberbegriff für den quartären Bereich und Erwachsenenbildung als Teilgebiet begreift, wird daher nicht gefolgt (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, S. 199). Im Fokus der Diplomarbeit stehen organisierte Bildungsformate der institutionellen Erwachsenenbildung.

[3] In der vorliegenden Diplomarbeit wird weitestgehend versucht, die weibliche und die männliche Form zu berücksichtigen. In den meisten Fällen geschieht dies durch Rückgriff auf die Kurzform, in dem die weibliche Form unter Verwendung von Schrägstrichen angefügt wird.

[4] Dass in der vorliegenden Arbeit dennoch der Begriff der „Migrant/inn/en“ synonym zu Menschen mit Migrationshintergrund verwendet wird, dient der besseren Lesbarkeit.

[5] Der Begriff der Weiterbildungsinstitution steht hier für die ganze Pluralität der Weiterbildungsanbieter. Gemeint sind Einrichtungen der allgemeinen, der politischen und der beruflichen Weiterbildung in öffentlicher und in nicht-öffentlicher Trägerschaft. Im Folgenden werden die Begriffe der Weiterbildungsinstitution, der Weiterbildungsorganisation, der Weiterbildungseinrichtung oder des Weiterbildungsanbieters synonym verwendet.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

bildungsbereich oder zumindest eine konsistente Datenbasis, die den gesamten Weiterbildungsbereich abbildet, gibt es bis heute nicht“ (Dietrich/Schade 2008, S. 47). Stattdessen gibt es eine Vielfalt von Datenquellen, die aufgrund der unterschiedlichen Herangehensweisen von Individualbefragungen bis Anbieterstatistiken und divergenten Definitionen nur in geringem Maße vergleichbar sind (vgl. ebd., S. 46, 49). Im Bereich Migration wird die unzureichende Datenlage noch dadurch verschärft, dass die wenigsten Statistiken das Vorhandensein eines Migrationshintergrundes explizit erfassen bzw. allein die Heranziehung des Merkmals „Staatsangehörigkeit“ der Vielfalt der Menschen nicht gerecht wird. So berücksichtigt die Volkshochschul-Statistik den Migrationshintergrund ihrer Teilnehmenden nicht gesondert, lediglich die Anzahl der Kurse für „Ausländer/innen“ als „besondere Adressat/inn/en“ wird erfasst (vgl. Huntemann/Weiß 2010, S. 12, 42).[6] Für den Bereich der Volkshochschulen (VHS) können aber die Ergebnisse der empirischen Studie von Pawlik (2003) zur City-VHS Mitte in Berlin einen ersten Einblick geben, nach denen die Teilnehmerstruktur der ausgewählten allgemeinbildenden Kurse nicht der ethnischen Zusammensetzung des Bezirks Berlin Mitte bzw. dem migrantischen Anteil in der Wohnbevölkerung entspricht (vgl. ebd., S. 44). Gleichzeitig weisen die Ergebnisse darauf hin, dass die Teilnahme an einem VHS-Kurs „sich an der Vorbildung und den bisherigen Bildungserfahrungen und nicht am Herkunftsland oder am aktuellen sozialen Status [entscheidet]“ (ebd., S. 45).

Das Berichtssystem Weiterbildung (BSW) und der Adult Education Survey (AES) erfassen seit 2003 bzw. 2007 den Migrationshintergrund der Befragten.[7] Nach den Erhebungen des BSW liegt in 2007 die Weiterbildungsbeteiligung von Deutschen mit Migrationshintergrund und Ausländern/innen[8] im Rahmen der organisierten Weiterbildung mit 34 Prozent bzw. 39 Prozent unter der der Deutschen ohne Migrationshintergrund (44%) (vgl. Rosenbladt/Bilger/TNS Infratest 2008, S. 69), beim AES ist der Abstand der Vergleichsgruppen zu der einheimischen Bevölkerung sogar noch größer (vgl. Reichart/Worbs 2008, S. 161f.). Im Vergleich zu 2003 ist in Relation zu Deutschen ohne Migrationshintergrund jedoch die Teilnahme an organisierter Weiterbildung bei den hier fokussierten Personengruppen in stärkerem Maße angestiegen (Anstieg von 1% zu einem Anstieg von 5% bzw. 10%), wofür derzeit

[6] Die VHS-Statistik erhebt außer Geschlecht und Alter der Teilnehmenden keine weiteren soziodemographischen Daten. Inwieweit bei den Teilnehmenden ein Migrationshintergrund gegeben ist, wird daher nicht statistisch erfasst (vgl. Huntemann/Weiß 2010, S. 11f.).

[7] Es handelt sich jeweils um Repräsentativerhebungen zur Weiterbildung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). Die beiden Berichtskonzepte erfassen den Migrationshintergrund der Befragten nach den gleichen Kriterien, allerdings wird Weiterbildung unterschiedlich definiert, so dass die Weiterbildungsbeteiligung voneinander abweicht (vgl. Reichart/Worbs 2008, S. 161; Gnahs 2008).

[8] Mit der Frage der strukturell ungleichen Definition der Gruppe der „Deutschen mit Migrationshintergrund“ und der „Ausländer/innen“ beschäftigen sich Reichart/Worbs (2008, S. 162).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

allerdings keine empirische Begründung angeführt werden kann (vgl. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2008, S. 41). Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) führt als mögliche Gründe die im Jahr 2005 für einen Teil der Migrant/inn/en verpflichtend eingeführten Integrationskurse oder auch ein geschärftes Bewusstsein für Weiterbildung auf der Seite der Menschen mit Migrationshintergrund ins Feld (vgl. ebd., S. 41f.). Trotz dieser positiven Entwicklung ist beim Vergleich von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung festzustellen, dass nach den Daten des BSW bei der beruflichen Weiterbildung der Abstand zwischen Deutschen ohne Migrationshintergrund und den Vergleichsgruppen besonders groß ist (28% zu 20% bzw. 18%, vgl. Rosenbladt/Bilger/TNS Infratest 2008, S. 78). Dennoch können die Daten des BSW nur als Indiz für eine geringere Weiterbildungsbeteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund gesehen werden, da das BSW Menschen mit Migrationshintergrund bloß in geringer Fallzahl einbezieht, bei der Gruppe der „Deutschen mit Migrationshintergrund“ Folgegenerationen nicht erfasst und nur Personen befragt werden, die die deutsche Sprache hinreichend beherrschen (vgl. DIE 2008, S. 41; Reichart/Worbs 2008, S. 161f.).

Im Vergleich zum BSW erlauben die Daten des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP)[9] eine „Unterscheidung nach verschiedenen Migrationsgruppen sowohl in der ersten als auch zweiten Generation“ (Bilger 2006, S. 27). Die Daten des SOEP zeigen in Bezug auf berufliche Weiterbildung ebenso wie das BSW eine geringere Beteiligung von Personen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Personen ohne Migrationshintergrund für die Jahre 2002 bis 2004 (12% zu 25%, vgl. ebd., S. 28). Obwohl Personen mit Migrationshintergrund bzw. Ausländer/innen im SOEP ebenso unterrepräsentiert sind wie im BSW (vgl. Öztürk 2009, S. 26), indizieren beide Studien damit übereinstimmend eine geringere Weiterbildungsbeteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund. Allerdings nähert sich nach den Ergebnissen des SOEP die Beteiligung von Deutschen mit familiärem Migrationshintergrund den Personen ohne Migrationshintergrund an (23% zu 25%, vgl. Bilger 2006, S. 28f.). Dennoch dürften die Daten belegen, dass im Vergleich zur Bevölkerung ohne Migrationshintergrund Menschen mit Migrationshintergrund in geringerem Maße einen Zugang zur institutionellen Weiterbildung finden (vgl. Reichart/Worbs 2008, S. 159; DIE 2010, S. 139).

Dies legt tendenziell eine Bildungsferne bzw. Bildungsbenachteiligung der Menschen mit Migrationshintergrund nahe.[10] Zahlreiche Studien zeigen, dass die Teilnahme an

[9] Das SOEP ist eine jährlich laufende Längsschnitterhebung, die im Auftrag des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung (DIW) durchgeführt wird und die Beteiligung an kursbezogener beruflicher Weiterbildung zuletzt im Jahr 2004 erfasst hat (vgl. Bilger 2006, S. 27).

[10] Die Begriffe der „Bildungsferne“ bzw. „Bildungsbenachteiligung“, die vorliegend synonym gebraucht werden sollen, werden in der Literatur nicht einheitlich verwendet (vgl. Brüning 2002a, S. 10ff.; Bremer/ Kleemann-Göhring 2010, S. 8 ff.). Der Begriff der „Bildungsbenachteiligung“ verweist eher auf objektive,

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Weiterbildung in hohem Maße von soziodemographischen Faktoren – wie dem Bildungshintergrund, der aktuellen Lebens- und Erwerbssituation, dem Erwerbsstatus, der sozialen Klasse, dem sozialen Milieu etc. – abhängig ist (vgl. Rosenbladt/Bilger/ TNS Infratest 2008, S. 58ff.; DIE 2010, S. 135ff.).[11] Dies wird auch durch die Studie von Pawlik (2003, S. 45) für die allgemeine Weiterbildung und die Studie von Öztürk (2009, S. 30) für die berufliche Weiterbildung von Menschen mit Migrationshintergrund gestützt. Beide verweisen darauf, dass das so genannte Matthäus-Prinzip „Wer hat, dem wird mehr gegeben" (vgl. Kuwan/Graf-Cuiper/Hackett 2002, S. 127) auch bei Migrant/inn/en zu finden ist. Die geringere Weiterbildungsbeteiligung der Menschen mit Migrationshintergrund dürfte damit in einem engen Zusammenhang mit der statistisch geringeren schulischen und beruflichen Qualifikation, der schlechteren Erwerbssituation und der schlechteren sozialen und wirtschaftlichen Lage stehen (vgl. Nuissl/ Heyl 2010, S. 32ff.; Hamburger 2010, S. 883f.).[12] Reutter (2010, S. 63) resümiert: „Erst die Verbindung aus ökonomischem Status, Schulabschluss der Eltern und sozialem Hintergrund macht den Migrationshintergrund zum Risiko". Damit ist allein von dem Vorhandensein eines Migrationshintergrundes nicht auf eine Bildungsbenachteiligung zu schließen. Differenzierte Analysen legen aber gleichzeitig nahe, dass auch unter Berücksichtigung von Schulbildung, beruflicher Qualifikation, Erwerbsstatus und beruflicher Position die Benachteiligungsquote nur abgeschwächt wird, jedoch nicht vollständig verschwindet (vgl. Kuwan/Eckert/Wieck 2008, S. 169). Eine mögliche Erklärung für den Faktor Migrationshintergrund als eigenständige Einflussgröße auf die Beteiligungsquote könnte darin zu sehen sein, dass Menschen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Menschen ohne Migrationshintergrund vermehrten Teilnahmebarrieren gegenüberstehen (vgl. Nuissl/Heyl 2010, S. 38ff.). So verweisen die Erhebungen des BSW darauf, dass die Intransparenz des Weiterbildungssystems Bildungsausländer/innen besonders betrifft (vgl. Brüning 2002a, S. 46).

Gleichzeitig stellt sich die Frage, ob nicht die institutionelle Weiterbildung selbst derzeit der Herausforderung der Einwanderungsgesellschaft eher mit Distanz begegnet. Zurzeit scheint die Weiterbildungspraxis für und mit Migrant/inn/en vor allem von Sprach- und Integrationskursen, die durch das Bundesamt für Migration und

nicht in der Person liegende Faktoren, während der Begriff der „Bildungsferne" eher subjektive Faktoren beleuchtet.

[11] In der multivariaten Analyse wird die Schulbildung als stärkster Einflussfaktor auf die Teilnahme an Weiterbildung beschrieben. Sie ist aber nicht alleinbestimmend und kann durch andere Faktoren beeinflusst werden. Im Bereich der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung sind zusätzlich u.a. die Berufsausbildung und die berufliche Position von Einfluss. Teilweise unterscheiden sich die Einflussfaktoren im Bereich der formal-organisierten beruflichen und allgemeinen Weiterbildung voneinander (vgl. Kuwan/Graf-Cuiper/Hackett 2002, S. 124f., 127f., 131f., 139f.).

[12] Einen Überblick zur Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, zur schlechteren Erwerbssituation und zur schlechteren sozialen und wirtschaftlichen Lage gibt auch der 8. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland (2010) in Zahlen. Insgesamt ist die Situation aber je nach Migrantengruppe sehr heterogen (vgl. Nuissl/Heyl 2010, S. 37).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Flüchtlinge (BAMF) entwickelt und gefördert werden und damit außerhalb des Einflussbereichs der Bildungsträger stehen, dominiert zu sein (vgl. Öztürk/Kuper 2008, S. 160; Brüning 2006, S. 48). Die Fokussierung des Angebots auf Sprachkurse zeigt auch die VHS-Statistik, wonach über 95 Prozent der unmittelbar an diesen Personenkreis adressierten Veranstaltungen Kurse im Bereich Deutsch als Fremdsprache sind (vgl. Huntemann/Weiß 2010 S. 12, 42).[13] Daneben sind Alphabetisierungskurse, Hauptschulabschlusskurse, spezielle Angebote für Migrantinnen und kurzzeitige betriebliche Anpassungsweiterbildungen zu finden (vgl. Hamburger 2010, S. 886). Insgesamt scheinen die Angebote daher thematisch sehr einseitig zu sein und überwiegend die Kompensation „eines realen oder vermuteten Bildungs- oder Integrationsdefizites“ (Steuten 2002, S. 141) anzustreben. Die homogene Ausrichtung des Angebots entspricht aber nicht der Heterogenität der Menschen mit Migrationshintergrund hinsichtlich Herkunft, Migrationsbiographie, Sozialisation, sozialer Klasse und sozialem Milieu, Bildungshintergrund, materieller und zeitlicher Ressourcen und rechtlicher Stellung (vgl. Öztürk/Kuper 2008, S. 158; Grünhage-Monetti/Küchler/Reutter 2008, S. 18; SINUS SOCIOVISION 2008). Die geringe Weiterbildungsbeteiligung könnte daher auch durch die Diskrepanz zwischen dem bestehenden Angebot im Bereich Migration und dem Bildungsbedarf der Menschen mit Migrationshintergrund verschuldet sein.

Die statistischen Daten rücken damit die Weiterbildungsinstitutionen selbst ins Blickfeld der Betrachtung. Inwieweit Weiterbildungsinstitutionen in Deutschland Menschen mit Migrationshintergrund als Marktpotenzial erkannt haben und spezielle Bedarfs- und Potenzialanalysen anstellen, ist jedoch nicht empirisch erforscht. Lediglich eine Studie zu Wiener Einrichtungen der Erwachsenenbildung weist darauf hin, dass die Weiterbildungsanbieter nur vage Vorstellungen über Migrant/inn/en haben und diese auch nur bedingt als Marktpotenzial sehen (vgl. Pohn-Weidinger/Reinprecht 2005). Auch Steuten (2002, S. 141) merkt mit Blick auf die Programme der öffentlichen Weiterbildungseinrichtungen an, dass sich die Mehrheit der Institutionen noch nicht auf die Einwanderungsgesellschaft eingestellt hat, sondern sich entsprechend den gewachsenen Strukturen an der Mehrheitsgesellschaft ausrichtet.

Vor dem Hintergrund der empirischen Datenlage stellt sich daher die Frage, inwieweit es den Weiterbildungseinrichtungen im Bereich Migration zurzeit gelingt, ihrer Selbstverpflichtung zur Förderung von Chancengleichheit, individueller Selbstverwirklichung und gesellschaftlicher Teilhabe gerecht zu werden (vgl. Bremer 2007, S. 2) und

[13] Die VHS-Statistik spricht von Angeboten für Ausländer/innen, wobei die Integrationskurse nach dem Zuwanderungsgesetz unter Auftrags- und Vertragsmaßnahmen erfasst werden (vgl. Huntemann/Weiß 2010, S. 11). Dies erklärt sich durch die Verantwortlichkeit des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge für die formale und inhaltliche Ausgestaltung der Kurse (vgl. www.bamf.de).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

gleichzeitig die ihr zugewiesene Bedeutung für eine nachhaltige Sicherung der Integration von Migrant/inn/en zu erfüllen (vgl. Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration 2004, S. 294). Diese Fragestellung ist umso wichtiger, da Bildung eine herausragende Rolle bei der Verwirklichung individueller Lebenschancen einnimmt (vgl. Deutsche UNESCO-Kommision 2009, S. 6, 8). Weiterbildungsinstitutionen dürften sich im Zuge der zunehmenden Bedeutung von Migrations- und Integrationsfragen „daher auch herausgefordert sehen, genauer zu prüfen, inwiefern die Annahmen und Überzeugungen, mit denen sie sich selbst bislang ein Bild über Migrant/inn/en und deren Integrationsbedarfe gemacht haben, vor dem Hintergrund der heute geführten migrations- und integrationspolitischen Diskussionen gültig sind“ (Dollhausen 2006, S. 14f.).

Dieser Perspektivwechsel zum Anbieter der Weiterbildung kann über das Konzept der Inklusion erfolgen. Im Konzept der Inklusion wird Integration nicht als einseitige „Holschuld“ der Migrant/inn/en gesehen, sondern wird durch die Selbstverpflichtung der Weiterbildungsinstitutionen zur Öffnung und Gewährleistung des Zugangs für Menschen mit Migrationshintergrund auch zu einer „Bringschuld“ für die Aufnahmegesellschaft (vgl. Nuissl 2003, S. 320; Grünhage-Monetti/Küchler/Reutter 2008, S. 15). Letztlich ist die institutionelle Weiterbildungsbeteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund in beträchtlichem „Maße abhängig von den Bedingungen, die die Aufnahmegesellschaft ihnen bietet“ (Reddy 2010a, S. 102).

2.2 Inklusion als Konzept der Weiterbildung in der Einwanderungsgesellschaft

Während lange Zeit der Ruf nach einer besseren Integration der Menschen mit Migrationshintergrund den Diskurs bestimmt hat, findet auch in der Erwachsenenbildung eine Ablösung des Integrationsbegriffs durch den Inklusionsbegriff statt.[14] Auch wenn aufgrund der Mannigfaltigkeit der Definitionen von Integration vielfältige Überschneidungen zwischen den beiden Begriffen bestehen (vgl. Tenorth/Tippelt 2007, S. 342), handelt es sich um mehr als bloße Wortklauberei. Das Konzept der Inklusion birgt vielmehr einen entscheidenden Mehrwert, in dem es die Unbestimmtheit und Weite des Integrationsbegriffs überwindet, welcher gleich einer „black-box“ sowohl Assimilations-, Akkulturations- oder Diversitätsvorstellungen verbergen kann, und den Blick von der einseitigen Betrachtung der Migrant/inn/en in ihrer Verpflichtung zur Dialogbereitschaft mit der Aufnahmegesellschaft auf die Gesamtgesellschaft ausweitet (vgl. Grünhage-Monetti/Küchler/Reutter 2008, S. 14f.). Die Stärke des Begriffs der Inklusion ist also vor allem darin zu sehen, dass er nicht „von einer vorgegebenen

[14] Die sozialwissenschaftliche Exklusions- und Inklusionsdebatte hat insbesondere Kronauer (2007) für die Weiterbildung erschlossen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Gesellschaft ausgeht, in die integriert werden kann und soll“ (Kronauer 2010c, S. 56). Inklusion wird vielmehr als zweiseitiger Prozess gesehen und fordert daher eine Weiterentwicklung sowohl der Menschen mit Migrationshintergrund als auch der Mehrheitsgesellschaft (vgl. Reddy 2010a, S. 132). Inklusion verfolgt damit die Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse, die exkludieren. Bei der Suche nach exkludierenden Faktoren sind daher neben der Untersuchung von Zugangsbarrieren auf der Seite der Menschen mit Migrationshintergrund auch die Weiterbildungsinstitutionen selbst in die Betrachtung mit einzubeziehen (vgl. ebd., S. 117).

2.2.1 Inklusion als ganzheitliches Konzept

Aus sozialwissenschaftlicher Sicht meint der Begriff der Inklusion gesellschaftliche Zugehörigkeit und Teilhabe. Nach Kronauer (2010c, S. 32) gibt es drei Quellen gesellschaftlicher Zugehörigkeit: (1) Partizipation über den Bürgerstatus, (2) Einbindung in die Interdependenzen der gesellschaftlichen Arbeitsteilung und (3) die Reziprozität der sozialen Nahbeziehungen. Ein wesentliches Kriterium für Inklusion ist dabei, allen Bürgern/innen – unabhängig von ihrer Herkunft und ihrem Status – Zugang zu jenen Institutionen zu gewährleisten, welche Lebenschancen entscheidend beeinflussen (vgl. ebd., S. 29). Hierzu sind auch die Bildungsinstitutionen zu zählen. Dabei weist Kronauer darauf hin, dass es sich nicht um einen Ausschluss *aus* der Gesellschaft, sondern um einen Ausschluss *in* der Gesellschaft handelt (vgl. ebd., S. 41).

„Weniger der Ausschluss *aus* Institutionen als die Ausgestaltung der Institutionen selbst – […] die Ausgestaltung der institutionellen *Inklusion* – ist heute für den Verlust von realer Teilhabe entscheidend.“ (Kronauer 2007, S. 10, Hervorhebung im Original).

Diese sozialwissenschaftliche Sichtweise auf Inklusion kann durch die Idee einer inklusiven Pädagogik ergänzt werden.[15] Die inklusive Pädagogik fordert einen anderen pädagogischen Umgang mit Vielfalt und Heterogenität (vgl. Booth u.a. 2003, S. 10). Dies entspricht auch dem Verständnis der Deutschen UNESCO-Kommission e.V. (2009, S. 8ff.), die mit dem Begriff der Inklusion die Vision verbindet, dass inklusive Bildungssysteme die Vielfalt als Ressource nutzen, so dass jeder Mensch in seiner Einzigartigkeit sein volles Potenzial entfalten kann und gleichberechtigt an der Gesellschaft teilhat. Das ganzheitliche Konzept der Inklusion fasst nicht nur die Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund ins Auge, sondern hat den Abbau von Barrieren für *alle* Menschen zum Ziel (vgl. Booth u.a. 2003, S. 11; Deutsche UNESCO-Kommision 2009, S. 8), also auch für andere von Benachteiligung betroffene oder bedrohte Gruppen wie Langzeitarbeitslose oder funktionale Analphabet/inn/en.

[15] Die inklusive Pädagogik hat ihren Ursprung in der Sonder- und Heilpädagogik. Hauptanstoß für die inklusive Bildung war die Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ 1994 in Salamanca, Spanien (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2009, S. 8).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Inklusion trägt damit auch der Mehrdimensionalität von Exklusionsprozessen Rechnung, also einer Überlagerung und Verbindung von Ungleichheiten zwischen Klassen, Ethnien, Geschlecht etc. (vgl. Kronauer 2010b, S. 18).

2.2.2 Weiterbildungseinrichtungen als Agenturen von Inklusion

In Bezugnahme auf Einrichtungen der Erwachsenenbildung stellt sich daher die Frage, inwieweit exkludierende Faktoren identifiziert werden können und Inklusion gefördert werden kann. Inklusion meint dabei nicht nur die Öffnung der Organisationen für von Exklusion betroffene oder bedrohte Bevölkerungsgruppen und ihre Teilnahme an Weiterbildungsangeboten, also eine Inklusion *in* Weiterbildung, sondern auch die „Vergrößerung der demokratischen Teilhabechancen im Sinne einer ‚positiven Norm der gesellschaftlichen Zugehörigkeit'" (Küchler 2010a, S. 283, Hervorhebung im Original), also eine Inklusion *durch* Weiterbildung. Gesellschaftliche Zugehörigkeit wird definiert „als Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und gesellschaftlicher Arbeitsteilung, als Gewährleistung eines allgemein akzeptierten Lebensstandards und offener Zugänge zu gesellschaftlichen Institutionen […] und als individuelle Verwirklichungschancen" (ebd., S. 282). Einer inkludierenden Weiterbildung geht es daher nicht mehr allein um eine der Zielgruppe angemessene Integrationspädagogik, sondern um eine „kritische Analyse der exkludierenden Bildungseinrichtung selbst mit ihren Weiterbildungsmärkten, Angebotsprofilen, Personalstrukturen, Zielgruppen-marketings, Öffentlichkeitsstrukturen und Lehr-Lern-Arrangements" (Prömper 2010, S. 190).

Ob und inwieweit Inklusion als theoretische Grundlage zurzeit die pädagogische Praxis von Weiterbildungsinstitutionen prägt, ist eine offene Frage. Hierzu gibt es bisher keinerlei empirische Untersuchungen. Eine Studie zu Multiplikatorenmodellen hat ergeben, dass lediglich von einem Best-Practice-Modell der Begriff der Inklusion ausdrücklich genannt wird (vgl. Michalek/Laros 2008, S. 46). Gleichzeitig existiert eine Vielzahl von innovativen Weiterbildungsmaßnahmen für Menschen mit Migrations-hintergrund, die als Projekte durchgeführt wurden, ohne dass es gelungen ist, diese in Regelmaßnahmen zu überführen. Damit gibt es in der grauen Literatur viele Beispiele für erfolgreiche und weniger erfolgreiche Weiterbildungsangebote im Bereich Migration (vgl. Brüning 2006, S. 52). Die Frage nach der Ausrichtung dieser Projekte am Konzept der Inklusion kann jedoch nicht beantwortet werden.

Der Mangel an Wissen über eine erfolgreiche Bildungsarbeit mit Menschen mit Migrationshintergrund könnte auch damit in Zusammenhang stehen, dass die Mehrheit der Erwachsenenbildungseinrichtungen naturwüchsig entstanden ist und ursprünglich nicht für eine Weiterbildung im Bereich Migration gedacht war. Volkshochschulen etwa, die sich seit ihrer Gründerzeit als öffentliche Weiterbildungseinrichtungen für alle

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

verstehen und auch gerade bildungsferne Gruppen erreichen möchten, sprechen dennoch in erster Linie ein bildungsinteressiertes Klientel an (vgl. Süssmuth/Sprink 2010, S. 482). Wenn auch die Zahl der Kurse für Ausländer/innen[16] in der VHS zunehmend steigt (ebd., S. 483), scheint doch eine inklusive Öffnung[17] der gesamten Organisation noch nicht stattgefunden zu haben. Auch Ruhlandt (2010, S. 171) führt an, dass im Bereich der Erwachsenenbildung noch wenig konkrete Erfahrungen mit dem Prozess der Ausrichtung von Weiterbildungseinrichtungen an einer von Migration gekennzeichneten Gesellschaft bestehen. Insgesamt dürfte daher die Mehrheit der Weiterbildungsanbieter – auch vor dem Hintergrund der statistischen Datenlage in Kapitel 2.1 – sich noch nicht auf die Anforderungen der Einwanderungsgesellschaft eingestellt haben, sondern sich entsprechend der gewachsenen Strukturen an der Mehrheitsgesellschaft ausrichten.[18]

Empirisch gesichertes Wissen über die Verwirklichung einer inkludierenden Weiterbildung für und mit Migrant/inn/en in der Praxis und die damit verbundenen Anforderungen sind damit nicht vorhanden. Für Weiterbildungseinrichtungen, die ihr Leitbild an der Inklusion von Menschen mit Migrationshintergrund ausgerichtet haben bzw. ausrichten möchten, ist es daher derzeit mangels vorhandener Bewertungsmaßstäbe „schwierig, eine reflexive Überprüfung und Evaluation der Wirksamkeit der ‚Inklusionsbemühungen' und der Verhinderung von exkludierenden Praktiken vorzunehmen" (Küchler 2010b, S. 334, Hervorhebung im Original). An diesem Punkt möchte die vorliegende Diplomarbeit ansetzen.

Im nächsten Kapitel wird daher ein gangbarer Weg vorgestellt, um Inklusion in der Weiterbildung sichtbar und durch die Anwendung von Indikatoren messbar zu machen. Die leitende Frage wird dabei sein: Welche Qualitätskriterien sollten Weiterbildungseinrichtungen verwirklichen, um zu „Agenturen von Inklusion" (Grünhage-Monetti/ Küchler/Reutter 2008, S. 20) zu werden?

[16] Die Verwendung des Begriffs der Ausländerin bzw. des Ausländers bezieht sich auf die Begrifflichkeit der VHS-Statistik (vgl. Huntemann/Weiß 2010, S. 12).

[17] Der Begriff der interkulturellen Öffnung wird hier bewusst vermieden, da „die Perspektive ‚interkulturell' unter anderem dazu neigt, Zugehörigkeiten zu vereindeutigen" (Mecheril 2008a, S. 41, Hervorhebung im Original). Zudem hat eine inkludierende Weiterbildung nicht nur die Öffnung der Einrichtung für alle Menschen im Blick, sondern auch gerade die Förderung ihrer gesellschaftlichen Zugehörigkeit. Interkulturelle Öffnung ist insoweit nur als Teil einer Inklusionsstrategie zu sehen.

[18] Grünhage-Monetti, Küchler und Reutter (2008, S. 20) verweisen darauf, dass Weiterbildungsanbieter Marktmechanismen unterliegen und die Entscheidung für eine inklusive Ausrichtung die Existenzfähigkeit der Einrichtung beeinflussen kann.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

3. Sichtbarkeit von Inklusion in Weiterbildungseinrichtungen

Der Titel der vorliegenden Diplomarbeit lautet: „Lässt sich ‚Inklusion' in der Weiterbildung sichtbar machen?". Wie aber kann die normative Zielsetzung Inklusion im Rahmen der institutionalisierten Erwachsenenbildung sichtbar gemacht werden? Eine Sichtbarkeit von Inklusion lässt sich dann bejahen, wenn Indikatoren identifiziert werden können, die den Stand der Realisierung von Inklusion bewert- und einschätzbar machen.

Leitende Forschungsfrage der Arbeit ist daher:

Ob und – wenn ja – wie lässt sich Inklusion in und durch Weiterbildung im Bereich Migration indikatorisieren? Dies wäre dann zu bejahen, wenn die Entwicklung von Indikatoren der Inklusion als (Selbst-)Evaluationsinstrument für Weiterbildungseinrichtungen möglich wäre.

Um die leitende Forschungsfrage letztlich beantworten zu können, bedarf es aber eines Zwischenschritts. Indikatoren im Sinne von Bewertungsmaßstäben zur Evaluation lassen sich nur bestimmen, wenn das Ziel einer Inklusion *in* und *durch* Weiterbildung durch Zielbestimmungen operationalisiert werden kann. Die leitende Forschungsfrage wird daher durch folgende Untersuchungsfrage ergänzt:

Welche Qualitätskriterien bzw. Zielbestimmungen sollten für die institutionelle Erwachsenenbildung im Bereich Migration maßgeblich sein, damit eine Inklusion in und durch Weiterbildung in der Bildungspraxis erreichbar wird?

Ein empirisch gesicherter Katalog von Qualitätskriterien für eine inkludierende Weiterbildung im Bereich Migration existiert zurzeit nicht. Umsetzungsmöglichkeiten von Inklusion in der institutionellen Erwachsenenbildung sind bisher nicht systematisch erforscht worden. In der Vergangenheit haben sich verschiedene empirische Studien mit der Weiterbildung von Menschen mit Migrationshintergrund beschäftigt. Zu nennen sind hier etwa die Studien von Brüning und Kuwan (2002) zu Benachteiligten und Bildungsfernen, das Projekt zur Familienbildung von Fischer, Krumpholz und Schmitz (2007) oder die Studie zu den Multiplikatorenmodellen von Michalek und Laros (2008) sowie spezifische Studien zur beruflichen Weiterbildung von Migrant/inn/en (vgl. Nispel/Szablewski-Cavus 1997; Bethscheider/Schwerin/Settelmeyer 2003). Aus verschiedenen Studien sind sogar Empfehlungskataloge für die institutionelle Weiterbildung hervorgegangen, die aber in der Regel konkrete Empfehlungen für die institutionelle, makro-, meso- und mikrodidaktische Handlungsebene geben und nicht am Konzept der Inklusion orientiert sind (vgl. Brüning/Kuwan/Pehl 2002, S. 202ff.; Fischer/Krumpholz/Schmitz 2007, S. 101ff.). Auch in der Literatur wird angemerkt, dass diese Empfehlungskataloge „bisher allerdings nicht so konsequent durchbuchstabiert

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

[werden], dass sie zum Maßstab des organisatorischen und pädagogischen Handelns werden“ (Küchler 2010a, S. 297). Die Frage, wie die konzeptuelle Ausrichtung an Inklusion und damit die inklusive Öffnung der Organisation für die pädagogische Praxis operationalisiert, d.h. handhabbar gemacht und in Elemente für eine gelingende Inklusion in und durch Weiterbildung aufgespaltet werden kann, ist danach noch nicht beantwortet. Es fehlt daher an einer übergreifenden strategischen Ausrichtung, d.h. „Kriterien für eine […] gelingende Inklusion durch Weiterbildung“ (ebd., S. 282).

Erste Antworten in diesem Bereich geben Reddy (2010b) und Prömper (2010, S. 195ff.). Während Prömper – auf der Grundlage der theoretischen und pädagogischen Beiträge des von ihm mit herausgegebenen Sammelbandes (vgl. Prömper u.a. 2010) – Qualitätskriterien speziell für die Bildungspraxis mit männlichen Migranten entwickelt, beschäftigt sich Reddy mit Indikatoren der Inklusion und den ihnen zugrunde liegenden Themenbereichen für den Bereich Migration. Die empirische Überprüfung der Konzepte der beiden Autoren ist zum derzeitigen Stand aber noch nicht erfolgt.

Zur Entwicklung eines empirisch gestützten Katalogs von Qualitätskriterien wählt die vorliegende Diplomarbeit daher ein Vorgehen, welches zwei Schritte umfasst. Zur Beantwortung der Untersuchungsfrage werden in einem ersten Schritt – unter Berücksichtigung der Systematik von Prömper (2010) und Reddy (2010b) – die vielfältigen Konzepte und Desiderate der erwachsenenpädagogischen Literatur zu Zugangsbarrieren und Reflexionsansätzen im Bereich Migration sowie die vorhandenen, auf empirischen Studien beruhenden, Empfehlungen gesichtet, strukturiert und gebündelt und zu einem Katalog von Qualitätskriterien weiterentwickelt.

In einem zweiten Schritt wird dann eine empirische Überprüfung der in der Literatur identifizierten Qualitätskriterien angestrebt. Um die Kriterien an der Praxis zu validieren oder zu relativieren, wird dazu ein Weg gewählt, der dem Managementkonzept des Benchmarkings angelehnt ist. Benchmarking ist im industriellen Sektor und im Dienstleistungssektor schon seit längerem gängige Praxis, findet aber auch im Bereich der Weiterbildung zunehmend Beachtung (vgl. Bretschneider/Stang 2004). Der Grundgedanke von Benchmarking ist die Nutzung vorhandener Problemlösungen. Verfolgt wird dabei die Zielstellung, in einem kontinuierlichen Prozess die eigenen Praktiken mit den stärksten Mitbewerbern zu vergleichen sowie aus den Erfahrungen der anderen zu lernen (vgl. ebd., S. 6f.). Ein Ansatz für Benchmarking in der Weiterbildung ist „die Orientierung an ‚den Besten‘“ (vgl. ebd., S. 34, Hervorhebung im Original). Vorliegend gilt es also, solche Weiterbildungseinrichtungen zu finden, die aus der Praxis heraus selbstreflexiv auf die Realität der Einwanderungsgesellschaft reagiert haben und als Best Practices eine inkludierende Weiterbildung für und mit Migrant/inn/en umsetzen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Mit den Expert/inn/en dieser Best-Practice-Einrichtungen sollen dann im empirischen Teil der Arbeit teilstandardisierte Experteninterviews durchgeführt werden.

Zur Recherche und Auswahl der Best-Practice-Einrichtungen ist zum einen der Austausch mit Expert/inn/en des DIE gesucht worden. Das DIE beschäftigt sich derzeit im Rahmen des Programms „Inklusion/Lernen im Quartier“ mit der inklusiven Weiterbildungspraxis in einer Migrationsgesellschaft und hat in diesem Zusammenhang eine kriterienbezogene Projektdatenbank über Migration und Weiterbildung zusammengestellt, die „Best Practices“ in diesem Bereich aufführt (vgl. Reddy/Sen 2010). Aus dieser Datenbank sind zwei Best-Practice-Einrichtungen ausgewählt worden. Hierbei handelt es sich zum einen um beramí – berufliche Integration e.V., eine Weiterbildungseinrichtung in Frankfurt, die sich insbesondere auf die berufliche Integration von Frauen mit Migrationshintergrund spezialisiert hat. Zum vielfältigen Leistungsspektrum gehören aber auch anerkannte Deutschkurse, verschiedene Beratungsangebote und Angebote zur Förderung der gesellschaftlichen Teilhabe.[19] Die zweite Best-Practice-Einrichtung ist das AKE-Bildungswerk in Vlotho. Dieses Bildungswerk hat sich auf politische Bildungsarbeit mit benachteiligten Gruppen spezialisiert, wobei insbesondere Menschen mit Migrationshintergrund im Fokus stehen.[20] Aber auch Deutschkurse und berufliche Fortbildungen mit Bezug zum Thema Migration gehören zum Bildungsangebot.

Zusätzlich zum Expertenaustausch mit dem DIE sind Praxisberichte aus aktuellen Publikationen gesichtet worden. Einer dieser Praxisberichte beschäftigt sich mit dem Internationalen Familienzentrum (IFZ) in Frankfurt, welches inzwischen auf eine über dreißigjährige Bildungs- und Beratungspraxis mit Menschen mit Migrationshintergrund zurückblicken kann (vgl. Gündüzkanat 2010).[21] Das IFZ ist ein Kommunikationszentrum für benachteiligte Familien mit und ohne Migrationshintergrund und beinhaltet unter anderem die interkulturelle Familienbildung, welche die Besucher/innen in unterschiedlichen Lebensformen und -phasen begleitet, unterstützt und ihnen Orientierung gibt.

Alle Einrichtungen können aus einem mehrere Jahrzehnte umfassenden Erfahrungsschatz im Bereich der Bildungs- und Beratungspraxis mit Menschen mit Migrationshintergrund schöpfen. Dabei sprechen auch die Zahlen für die inkludierende Wirkung der Best Practices. So haben beispielsweise bei beramí im Jahr 2010 27 von 22 Teilnehmenden durch das Qualifizierungsangebot „Vorbereitung zur Externen-

[19] Weitere Informationen zum Leitbild und zum Angebot von beramí können der Homepage entnommen werden (www.berami.de).
[20] Weitere Informationen zum Leitbild und zum Angebot des AKE-Bildungswerks können der Homepage entnommen werden (www.ake-bildungswerk.de).
[21] Weitere Informationen zum Leitbild und zum Angebot der interkulturellen Familienbildung des IFZ können der Homepage entnommen werden (www.ifzweb.de/migration/migration.html).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

prüfung“ die „Externenprüfung Bürokauffrau/-mann“ vor der Industrie- und Handelskammer mit guten und sehr guten Noten bestanden. Auch innerhalb des Mentoringprojekts „Einsteigen, Umsteigen, Aufsteigen“ liegt die Erfolgsquote bei 90 Prozent. Von 78 Teilnehmenden haben lediglich acht Teilnehmende das Angebot abgebrochen. Allein 32 dieser Teilnehmenden konnten in eine qualifikationsadäquate Beschäftigung überführt werden. Weitere 22 Teilnehmende haben ein Studium, eine Ausbildung oder Weiterbildung aufgenommen, ein Studium erfolgreich abgeschlossen oder eine Existenz gegründet.[22]

Die Spannbreite der inhaltlichen Ausrichtungen der Best-Practice-Einrichtungen, von beruflicher Weiterbildung über politische Weiterbildung bis zur Familienbildung, soll einen möglichst breiten Einblick in eine an Inklusion ausgerichtete Weiterbildungspraxis im Bereich Migration gewähren. Bevor jedoch die Expert/inn/en der Best-Practice-Einrichtungen zu Wort kommen, wird in Kapitel 4 zunächst im ersten Schritt die Vielfalt der Empfehlungen der Literatur zum Umgang mit der Herausforderung der Einwanderungsgesellschaft zu zentralen Punkten zusammengefasst, die für eine inkludierende Weiterbildungspraxis mit Menschen mit Migrationshintergrund essentiell zu sein scheinen.

[22] Die statistischen Daten können der Homepage von beramí entnommen werden (www.beramí.de) bzw. sind von beramí zur Verfügung gestellt worden.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

4. Qualitätskriterien für eine inkludierende Weiterbildung im Bereich Migration

In diesem Kapitel steht die Herleitung und Darstellung des Katalogs von Qualitätskriterien für eine inkludierende Weiterbildungspraxis für und mit Migrant/inn/en auf der Grundlage der empirischen Studien, Konzepte und Desiderate der Literatur im Bereich Migration im Fokus.

4.1 Herleitung der Qualitätskriterien

In der Literatur gibt es verschiedene Publikationen, die sich mit der Bedeutung des Konzepts der Inklusion für die Weiterbildung auseinandersetzen (vgl. etwa Kronauer 2010a; Prömper 2010; Schreiber-Barsch 2009; Grünhage-Monetti/Küchler/Reutter 2008; Bremer 2007). Nur wenige dieser Publikationen beschäftigen sich mit einer Inklusion in und durch Weiterbildung von Menschen mit Migrationshintergrund (vgl. Reddy 2010a; Prömper 2010; Grünhage-Monetti/Küchler/Reutter 2008). Soweit Migration im Fokus erwachsenenpädagogischer Veröffentlichungen steht, geschieht dies daher zumeist ohne ausdrücklichen Bezug zum Konzept der Inklusion. Vielfach wird der Begriff der „Integration“ verwendet, wobei das jeweilige Verständnis von Integration häufig dem Konzept der Inklusion sehr ähnlich ist. Dies zeigen auch die oft gestellten Forderungen nach der Öffnung von Weiterbildungsinstitutionen, einer Veränderung der Organisationskultur und einer Reflexion vorhandener Annahmen und Überzeugungen in Bezug auf Menschen mit Migrationshintergrund (vgl. Ruhlandt 2010; Fischer 2008, S. 37ff.; Sprung 2008, S. 11; Dollhausen 2006, S. 17f.). Diese Konzepte der Literatur, die vorhandenen empirischen Studien sowie die, auf empirischen Studien beruhenden, Empfehlungskataloge von Brüning, Kuwan und Pehl (2002, S. 202ff.) und Fischer, Krumpholz und Schmitz (2007, S. 101ff.) bzw. Fischer (2008) und Bethscheider (2008) werden als Grundlage zur Entwicklung der Qualitätskriterien herangezogen.

Bevor jedoch die Herleitung der Qualitätskriterien begründet wird, wird zunächst auf das inklusive Selbstverständnis als Grundlage einer inkludierenden Weiterbildung eingegangen.

4.1.1 Ausrichtung an einem inklusiven Selbstverständnis als Ausgangspunkt

Sieht man Weiterbildungsorganisationen als eigenständige Akteure, so tragen sie auch Verantwortung für ihr Selbstverständnis und ihre Profilbildung (vgl. Küchler 2010b, S. 334). Für Weiterbildungsorganisationen, die sich an der Zielstellung der Inklusion ausrichten, wird Inklusion zum organisationalen Ziel und damit zum wünschenswerten Zustand, den die Organisationen in der Zukunft anstreben. Um das Organisationsziel handlungsleitend für alle Mitglieder der Weiterbildungsorganisation zu machen, ist

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

nach organisationsanalytischen Konzepten eine kommunikative-interaktive Vermittlung notwendig (vgl. Kil 2003, S. 15). Gefordert wird eine Konsistenz der handlungsleitenden Orientierungen mit den nach außen vertretenen Wertorientierungen. Dabei wird darauf verwiesen, „dass eine Einrichtung, in der intern ähnliche Lernprozesse erfahren werden, wie man sie nach außen als Angebote vertritt, derartige Angebote einerseits auch überzeugender repräsentiert […], dass andererseits derartige Angebote auch eine bessere Qualität erhalten, weil sie im Prozess der Entstehung und Durchführung von allen Bereichen der Einrichtung mitgetragen und gestaltet werden können. Somit zeichnet sich in der Langzeitperspektive das Bild einer Weiterbildungseinrichtung ab, in der ‚Lernen' nicht für einzelne Mitarbeiter bedeutsam, sondern auch für den ‚professionellen Stil' im Umgang zwischen den eigenen Berufsgruppen kennzeichnend ist" (Schäffter 1985 zit. nach Kil 2003, S. 19f., Hervorhebung im Original). Die Weiterbildungsorganisation wird zur „lernenden Organisation". Auch Gebert (1986) hebt „organisationsinterne Kommunikationsbereitschaft und kommunikative Offenheit" (ebd., S. 427) als bedeutsam hervor, damit Wertveränderungen bei der Leitung beginnen und alle Organisationsmitglieder erfassen können.

In dem Maße, in dem die Mitglieder der Organisation den Inklusionsgedanken verinnerlicht haben, leitet dieser als theoretische Grundlage kohärent das gesamte organisationale und pädagogische Handeln (vgl. Kieser/Walgenbach 2007, S. 129). Eine inklusive Öffnung von Weiterbildungseinrichtungen geht somit mit der Reflexion des eigenen Selbstverständnisses und dem Vollzug eines Perspektivwechsels einher.

„Denn es macht einen erheblichen Unterschied, welche Prämissen der Thematisierung von Migration bzw. der Situation von MigrantInnen zu Grunde gelegt und welche normativen Konzepte und pädagogischen Haltungen in Zusammenhang damit beansprucht werden" (Hormel/Scherr 2005, S. 303).

Das Ziel der Inklusion von Menschen mit Migrationshintergrund in und durch Weiterbildung spiegelt sich somit in der inklusiven Grundhaltung der Weiterbildungseinrichtungen wider. Gleichzeitig ist für die pädagogische Praxis Inklusion durch die Entwicklung von Qualitätskriterien zu konkretisieren und umsetzbar zu machen.

4.1.2 Auswahl der Qualitätskriterien und ihre Begründung

Qualitätskriterien für eine inkludierende Weiterbildung im Bereich Migration können nicht allein an den ökonomischen und lehr-/lernbezogenen Voraussetzungen der Weiterbildungsorganisation ansetzen. Weiterbildungsbeteiligung und die „Wahrnehmung und Nutzung von Lerngelegenheiten durch die Teilnehmenden" (Kil 2009, S. 38) sind das Ergebnis einer komplexen und dynamischen Wechselbeziehung zwischen einer Vielzahl von Faktoren, die sowohl auf der Seite der Institution als auch auf der Seite der Teilnehmenden anzusiedeln sind (vgl. Siebert 2009, S. 71). Auch

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

wenn personale Faktoren der Teilnehmenden – wie kognitive, motivationale und emotionale Merkmale – nur bedingt durch den Weiterbildungsanbieter beeinflussbar sind, hat die Bildungseinrichtung in die Ausgestaltung ihres Angebotsprofils, ihrer Personalentwicklung, ihrer Öffentlichkeitsarbeit, ihrer Rahmenbedingungen und ihrer Lehr-Lern-Arrangements die personalen Faktoren der Adressat/inn/en (z.B. Interessen, Motive, Vorwissen) einschließlich deren sozialen und biographischen Hintergrundes mit einzubeziehen (vgl. Kil 2009, S. 38, 47).

Eine Systematisierung und Bündelung der Vielzahl von Forderungen und Empfehlungen der Literatur zur Verbesserung der pädagogischen Qualität der Weiterbildung im Bereich Migration ist daher an folgender Fragestellung auszurichten: Was sind nach der Literatur die entscheidenden Weichensteller, damit die Zuordnung zur Kategorie „Migrationshintergrund“ ihre exkludierende Wirkung verliert, die Wahrnehmung und Nutzung von Weiterbildung durch Migrant/inn/en verbessert (Inklusion *in* Weiterbildung), Lernen und Veränderung ermöglicht und die Teilhabe auf allen gesellschaftlichen Ebenen gefördert wird (Inklusion *durch* Weiterbildung)?

Auf dieser Grundlage konnten sechs Qualitätskriterien identifiziert werden.[23] Die Herleitung der Qualitätskriterien erfolgt nachstehend als logisch aufeinander folgende, aber klar unterscheidbare Schritte im Perspektivwechsel zu einer inkludierenden Weiterbildungspraxis.[24]

1. Schritt = „Zugänge ermöglichen“: Die geringe Weiterbildungsbeteiligung der Menschen mit Migrationshintergrund wird in engem Zusammenhang mit Zugangsbarrieren gesehen, die sowohl auf der Seite der Migrant/inn/en als auch auf der Seite der Weiterbildungsanbieter verortet werden. Ein erster Schritt zur Inklusion *in* Weiterbildung ist daher, diese exkludierenden Faktoren zu identifizieren und Wege zu finden, diese zu überwinden.

2. Schritt = „Berücksichtigung von Vielfalt bei Anerkennung von Differenz“: Ein weiterer Schritt besteht nach der Literatur in dem Vollzug eines Perspektivwechsels von der Ausrichtung des Bildungsangebots an einer homogenen Zielgruppe zur tatsächlich gegebenen Heterogenität der Menschen mit Migrationshintergrund.

[23] Bei der Entwicklung der Qualitätskriterien sind auch die Qualitätskriterien von Prömper (2010) und die Themenbereiche von Reddy (2010b) gesichtet worden. Prömper (2010, S. 195ff.) nennt „Berücksichtigung von Vielfalt/Diversity“, „Orientierung am einzelnen Subjekt“, „Ressourcenorientierung“, „Anerkennung und Akzeptanz“, „Konfrontation und Fordern“, „geschlechtsreflektierend“, „homosoziale Gruppen“, „Emotion und Kognition“, „interkulturelle Kompetenz“, „Zugänge ermöglichen/Interkulturelle Öffnung“, „Vernetzung und Kooperation“ und „Ethnicity-Mainstreaming“. Reddy (2010b, S. 38ff.) nennt als Themenbereiche „Umgang mit Zugangsbarrieren“, „Mehrdimensionalität von Inklusion“, „Partizipation und Capability“, „Lebenswelt- und Sozialraum-Orientierung“ und „inklusive Weiterbildungspädagogik“. Die sechs Qualitätskriterien der vorliegenden Diplomarbeit spiegeln einen großen Teil der angesprochenen Essentiale wider, setzen teilweise aber auch eigene Schwerpunkte.

[24] Die detaillierte Darstellung der einzelnen Qualitätskriterien einschließlich der zugrunde liegenden Literatur erfolgt im Anschluss.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Voraussetzung hierfür ist die Berücksichtigung der Vielfalt der Menschen und die Anerkennung ihrer Differenz.

3. Schritt = „Potenzial- und Ressourcenorientierung“: Eng verbunden mit dem zweiten Schritt ist die Forderung nach einer Veränderung der Sichtweise auf die Menschen mit Migrationshintergrund. In einem dritten Schritt ist daher, in Abkehr von einem defizit- und problemorientierten Blick, die Bildungspraxis an den Potenzialen und Ressourcen der Migrant/inn/en auszurichten.

4. Schritt = „Reflexion von Interkulturalität und Intersektionalität“: Eine inkludierende Weiterbildungspraxis mit Menschen mit Migrationshintergrund scheint nach der Literatur erst zu gelingen, wenn reflexiv mit der Differenzkategorie Kultur umgegangen wird, da bei der Arbeit mit Menschen anderer Kulturen die Gefahr der Naturalisierung und Kulturalisierung besteht. Kultur ist aber nur eine Kategorie in der Mehrdimensionalität von Exklusionsprozessen. Der Begriff der Intersektionalität löst sich von eindimensionalen Ungleichheitsmodellen sowie bloßen Additionen von Ungleichheiten und erfasst die Verwobenheit zwischen verschiedenen Kategorien wie Ethnizität, Klasse und Geschlecht, die soziale Ungleichheit wechselseitig verstärken oder auch abschwächen können (vgl. Degele/Winker 2007, S. 1). Folglich hat die Bildungspraxis stets alle Dimensionen mitzubedenken.

5. Schritt = „Partizipation“: Sieht man – im Anschluss an Küchler (2010a) – eine gelingende Inklusion erst dann als gegeben an, wenn „Inklusion *durch* Weiterbildung“ erreicht ist, so ist als fünfter Schritt neben der aktiven Einbindung der Migrant/inn/en in die Weiterbildungsorganisation, die Förderung der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und die Chance zur individuellen Selbstverwirklichung durch Bildung zu erfüllen.

6. Schritt = „Kooperation und Vernetzung“: Die Verwirklichung der bisher genannten Schritte liegt in der Verantwortung der einzelnen Organisation. Zuträglich für die Verwirklichung einer inkludierenden Weiterbildung dürfte aber auch eine optimale „Kooperation und Vernetzung“ mit anderen Weiterbildungsanbietern, staatlichen Einrichtungen und Migrantenselbstorganisationen sein.

Im Folgenden werden nacheinander die einzelnen Qualitätskriterien und die ihnen zugrunde liegenden empirischen Studien, Desiderate und Empfehlungen der Literatur vorgestellt. Im Anschluss an jedes Kriterium werden zudem konkrete didaktische Umsetzungsmöglichkeiten aufgezeigt. Die Aufgabe einer gelingenden Inklusion beschränkt sich nicht allein auf die didaktisch und methodisch angemessene Gestaltung der Veranstaltungen, sondern hat auch die bestehenden Strukturen, Praktiken und pädagogischen Haltungen in Frage zu stellen (vgl. Schreiber-Barsch 2009, S. 67). Zur Verdeutlichung der Wirkung der Qualitätskriterien auf die gesamte

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Weiterbildungsorganisation werden daher alle didaktischen Handlungsebenen analysiert, die im Einflussbereich der einzelnen Organisation liegen. Der Erweiterung des Didaktikbegriffs auf mehrere Ebenen des didaktischen Handelns liegt die Einsicht zugrunde, dass fast alle finanziellen, politischen, organisatorischen und verwaltungstechnischen Entscheidungen auch eine didaktische Dimension haben, wodurch eine Begrenzung des Didaktikbegriffs auf die reine Lehre zu eng wäre (vgl. Siebert 2009, S. 15). In der Literatur werden verschiedene Varianten vertreten (vgl. Brüning/Kuwan/ Pehl 2002, S. 203). Vorliegend soll dem Ansatz von Siebert (2009, S. 16f.) gefolgt werden, der fünf Ebenen des didaktischen Handelns umfasst, die sich wechselseitig beeinflussen:[25]

- Ebene A - Bildungspolitik (Gesetze, Finanzierung)[26]
- Ebene B - Institutionsdidaktik (Profil, Kooperation, Personalentwicklung)
- Ebene C - Fachbereichsdidaktik (Angebotsgestaltung, Teilnehmergewinnung, Lernorganisation)
- Ebene D - Seminarplanung (Curriculum, Lernmaterialien, Lernorte und -zeiten)
- Ebene E - Lehr-Lernsituation (Mikrodidaktische Feinplanung)

4.2 Zugänge ermöglichen

Die Öffnung des Zugangs zur institutionellen Weiterbildung setzt die Identifizierung möglicher Zugangsbarrieren voraus, wobei sowohl Barrieren auf der Seite der Migrant/inn/en als auch auf der Seite der Weiterbildungseinrichtungen zu analysieren sind.

4.2.1 Zugangsbarrieren auf der Seite der Menschen mit Migrationshintergrund[27]

Unter den migrationsspezifischen Zugangsbarrieren werden in der Literatur am häufigsten sprachliche Barrieren der Migrant/inn/en genannt (vgl. Fischer 2008, S. 34; Brüning 2002b, S. 19). Damit ist neben grundsätzlichen Sprachdefiziten bis hin zum Analphabetismus auch fehlende Kompetenz im Umgang mit beruflichen Fachtermini gemeint. Empirische Studien des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) zur Lernsituation von Menschen mit Migrationshintergrund in beruflichen Weiterbildungskursen mit gemischter Teilnehmerstruktur bestätigen, dass für Zweitsprachler/innen die Teilnahme an einer Weiterbildung eine doppelte Herausforderung ist: sowohl die sprachliche als auch die thematische Ebene ist zu meistern (vgl. Bethscheider 2008,

[25] Eine ausführliche Darstellung der Ebenen des didaktischen Handelns ist in Anhang 1 zu finden.
[26] Aufgrund der geringen Einflussmöglichkeit der einzelnen Weiterbildungseinrichtung auf die Ebene A - Bildungspolitik bleibt diese in den folgenden Ausführungen unberücksichtigt.
[27] Der bereits in Kapitel 2.1 erörterte Zusammenhang zwischen der sozioökonomischen und beruflichen Schlechterstellung der Menschen mit Migrationshintergrund und der tendenziell geringen Weiterbildungsbeteiligung soll hier nicht gesondert thematisiert werden. Fokus des Kapitels sind migrationsspezifische Zugangsbarrieren.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

S. 2f.). Brüning (2002a, S. 46.) sieht eine weitere migrationsspezifische Zugangsbarriere in der rechtlichen Schlechterstellung der Migrant/inn/en, die bei einer fehlenden deutschen Staatsangehörigkeit besteht. Der rechtliche Status der Ausländerin bzw. des Ausländers führt vielfach zu Benachteiligungen am Arbeitsmarkt und hat auch Einfluss auf den Zugang zum Weiterbildungssystem. Bei Zugewanderten der ersten Generation ist ein weiterer Benachteiligungsfaktor die Nichtanerkennung von Bildungs- und Berufsabschlüssen und beruflichen Qualifikationen aus dem Herkunftsland, wodurch höhere berufliche Positionen verschlossen bleiben und betriebliche Weiterbildung von Seiten des Arbeitgebers eher die Ausnahme sein dürfte (vgl. Brüning 2002b, S. 19).

Schmidt und Tippelt (2006, S. 36f.) haben in einer repräsentativen Studie individuelle Einflussfaktoren erhoben, die eine hemmende Wirkung auf die Weiterbildungsteilhabe entfalten können.[28] Dabei ist der Wunsch von Ausländern/innen nach mehr Orientierung auf dem Weiterbildungsmarkt und einer entsprechenden Beratung besonders hervorzuheben. Dies weist auf Informationsdefizite auf Seiten der Migrant/inn/en bezüglich vorhandener Anbieter und Angebote hin, die durch die Unübersichtlichkeit des Weiterbildungssystems potenziert werden dürften (vgl. auch Brüning 2002a, S.46). Die Unkenntnis des deutschen Weiterbildungssystems wird auch in der empirischen Studie von Fischer, Krumpholz und Schmitz (2007, S. 50) als häufige Zugangsbarriere benannt. Dagegen ist die Einsicht in die Notwendigkeit und den Nutzen von Weiterbildung nach der Umfrage von Schmidt und Tippelt (2006, S. 36) durchaus gegeben. Negative Bildungserfahrungen sowie die Angst vor Überforderung werden dagegen als gravierende Teilnahmebarrieren genannt (vgl. ebd., S. 37; Bethscheider/ Troltsch 2007, S. 54f.). Diskriminierungserfahrungen und Akzeptanzprobleme in der Aufnahmegesellschaft könnten hier mit ursächlich sein (vgl. Nuissl/Heyl 2010, S. 38f.). Gaitanides (2007) weist zusätzlich auf mangelnde Gelegenheitsstrukturen wie fehlende Zeit aufgrund von Schichtarbeit, fehlende Angebote in benachteiligten Wohngebieten oder das häufig geringe Einkommen hin (vgl. auch Fischer 2008, S. 34; Nuissl/Heyl 2010, S. 42).

4.2.2 Zugangsbarrieren auf der Seite der Weiterbildungseinrichtungen

Gleichzeitig ist auch die Seite der Weiterbildungseinrichtungen auf exkludierende Faktoren zu untersuchen, denen die Wirkung einer Zugangsbarriere zukommen kann. Hier ist insbesondere das Organisationsprofil in den Blick zu nehmen. Einrichtungen der Erwachsenenbildung stellen „ein spezielles Bildungsmilieu dar, das u.a. durch das

[28] Hierbei ist allerdings zu beachten, dass die Befragung in Bezug auf Personen mit Migrationshintergrund nicht repräsentativ ist.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Zusammenspiel von Lernenden, Lehrenden und anderen Akteuren in der Organisation geprägt wird“ (vgl. Fischer 2008, S. 37). Bremer (2007, S. 6) bezeichnet dies als „Kultur der Institution“ und spricht in Anlehnung an Bourdieu von „sozialen Spielen“, an denen nur diejenigen teilnehmen können, die die Spielregeln kennen. Bildungsferne Schichten, zu denen aufgrund der Kumulation von Benachteiligungsfaktoren (vgl. Brüning 2002a, S. 46; Fischer 2008, S. 34) auch viele Menschen mit Migrationshintergrund gehören, scheinen die Spielregeln der Erwachsenenbildung nicht vertraut zu sein und haben nach Prömper (2010, S. 209) daher das Gefühl, nicht „dahin zu gehören“. Bei Migrant/inn/en dürfte zusätzlich noch verstärkend wirken, dass aufgrund ihres anderen kulturellen Hintergrundes durch die monokulturell geprägte Atmosphäre der Einrichtung ein Gefühl von Ausgeschlossenheit entstehen kann (vgl. Straßburger 2009, S. 3).

Weiterbildungseinrichtungen sind nach Auffassung der Literatur daher gefordert, ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, inwieweit sie – vielfach unbewusst – bestimmte Teilnehmergruppen ausschließen (vgl. Bremer 2007, S. 8; Schreiber-Barsch 2009, S. 67). Dies legt eine Reflexion der eigenen Außenwirkung nahe, um das Vertrauen der Menschen mit Migrationshintergrund zu gewinnen: „Wie nehmen Adressaten uns wahr? Welche intendierten und nicht intendierten Botschaften senden wir aus? Welche wollen wir künftig aussenden?“ (Bremer 2007, S. 8). Nach der Studie von Pawlik (2003, S. 45) stellt sich auch die Frage, ob die Bildungseinrichtung den Menschen mit Migrationshintergrund überhaupt bekannt ist und ob die Öffentlichkeitsarbeit und Werbung die Migrant/inn/en erreicht. Ebenfalls sind die Rahmenbedingungen wie der Veranstaltungsort, die Veranstaltungszeit, das Anmeldeverfahren, die Teilnahmegebühren sowie die Ausstattung auf eine exkludierende Wirkung zu reflektieren (vgl. Steuten 2002, S. 142). In diesem Zusammenhang wird auch von einer strukturellen bzw. institutionellen Diskriminierung gesprochen, also einer Form von Diskriminierung, die nicht aus benachteiligenden Absichten der Akteure resultiert, sondern aus dem Normalvollzug organisationsspezifischer Strukturen (vgl. Hormel/Scherr 2004b, S. 26ff.).

4.2.3 Folgerungen für die Ebenen des didaktischen Handelns

Im Folgenden werden aus den bestehenden Zugangsbarrieren und den Empfehlungen der Literatur Ansätze für die Umsetzung des Qualitätskriteriums entwickelt.

Ebene B – Institutionsdidaktik:

Die Schaffung einer „Atmosphäre des Willkommenseins“ für die Menschen mit Migrationshintergrund in der Weiterbildungseinrichtung wird als Lösungsansatz angeführt, um Zugangsbarrieren zu vermindern. Nach der empirischen Studie von Fischer,

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Krumpholz und Schmitz (2007, S. 102) sind hier die Veränderung des äußeren Erscheinungsbilds wie mehrsprachige Hinweisschilder oder Symbole aus anderen Kulturen hilfreich. Aber auch eine aufsuchende Öffentlichkeitsarbeit, das Vorhandensein von Dolmetschern/innen und Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund sind der Bekanntheit der Einrichtung zuträglich und können als Vertrauensbasis dienen (vgl. Fischer 2008, S. 38). Insbesondere die Beschäftigung von Menschen mit Migrationshintergrund ist Ausdruck von Respekt und Gleichwertigkeit und kann „bisweilen eine regelrechte Magnetwirkung [ausstrahlen]“ (Straßburger 2009, S. 6). Nahe liegend ist auch ein Ausbau und eine Reflexion der Beratungsangebote, um dem Informationsdefizit und dem Wunsch nach Beratung gerecht zu werden (vgl. Schmidt/Tippelt 2006, S. 37ff.; Brüning/Kuwan/Pehl 2002, S. 214). Hier geht es neben einem Abbau von Bildungsbarrieren und dem Aufzeigen des Nutzens von Weiterbildung darum, das individuell passende Weiterbildungsangebot im Dschungel der Angebote zu finden, um sowohl einer Überforderung aber auch einer Unterforderung vorzubeugen. Gerade im Bezug auf die Nichtanerkennung von ausländischen Abschlüssen sehen Schmidt und Tippelt (2006, S. 40) eine Chance in der Beratung, die hier in Form eines Coachings oder einer Berufslaufbahnberatung durchgeführt werden kann. Für einen Abbau der finanziellen Hürden wird die Beantragung von Projektgeldern oder Fördergeldern empfohlen, damit die „Marktfähigkeit“ nicht zum alleinigen Maßstab für die Angebotsgestaltung wird (vgl. Wolf/Reiter 2006, S. 62).

Ebene C – Fachbereichsdidaktik:

Die Empfehlungen der Studie von Fischer, Krumpholz und Schmitz (2007, S. 102f) sowie die Empfehlungen von Brüning, Kuwan und Pehl (2002, S. 214, 220) zeigen auf, dass bei der Angebotsgestaltung die Rahmenbedingungen auf die Bedürfnisse und Lebenslage der potenziellen Adressat/inn/en abzustimmen sind: Vorhandensein von niedrigschwelligen und mehrsprachigen Angeboten, Dezentralisierung der Lernorte in das vertraute Umfeld, Anpassung der Veranstaltungszeiten, niedrige Gebühren und eine aufsuchende Werbung sind danach wesentliche Kriterien (vgl. auch Fischer 2008, S. 38). Gerade im letzten Punkt hat sich die face-to-face-Kommunikation statt schriftlicher Kommunikation und der Kontakt zu Multiplikator/inn/en oder Migranten-Communities als effektiv erwiesen (vgl. Fischer/Krumpholz/Schmitz 2007, S. 70ff.). Habituellen Bildungsbarrieren können nach Prömper (2010, S. 209) auch mit Veranstaltungsformaten jenseits von traditionellen „Bildungsangeboten“ begegnet werden.

Ebene D – Seminarplanung und Ebene E – Lehr-Lernsituation:

Um vorhandenen sprachlichen Barrieren, der Angst vor Überforderung und dem Gefühl, das Lernen erst wieder lernen zu müssen, erfolgreich zu begegnen, wird bei

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Bedarf die Bereitstellung fakultativ begleitender Lernunterstützung, Lernberatung oder Lernhilfen empfohlen (vgl. Bethscheider 2008, S. 3f.; Brüning/Kuwan/Pehl 2002, S. 222; Küchler 2010a, S. 297).

4.3 Berücksichtigung von Vielfalt bei Anerkennung von Differenz

Die Datenlage über Weiterbildungsangebote, welche speziell an Menschen mit Migrationshintergrund adressiert sind, verweist auf eine Konzentration des Angebots auf Integrations- und Sprachkurse, berufsvorbereitende Maßnahmen sowie Angebote zum nachträglichen Erwerb von Schulabschlüssen.[29] Dabei scheinen „nicht selten implizite Vorstellungen von der anvisierten Zielgruppe leitend [zu sein], die weder der Heterogenität dieser ‚Zielgruppe' noch ihren Lebenswelten in der hiesigen Gesellschaft angemessen sind" (Steuten 2002, S. 138, Hervorhebung im Original). Die Formierung der Menschen mit Migrationshintergrund zu einer homogenen Zielgruppe wird indessen der Realität nicht gerecht.

4.3.1 Abschied von der homogenen Zielgruppe

Menschen mit Migrationshintergrund zeichnen sich durch eine große Heterogenität aus, die sich zunehmend ausdifferenziert. Dabei darf die Heterogenität nicht auf die ethnisch-kulturelle Unterschiedlichkeit begrenzt werden. Migrant/inn/en gehören unterschiedlichen sozialen Klassen und sozialen Milieus an (vgl. Grünhage-Monetti/ Küchler/Reutter 2008, S. 18; SINUS SOCIOVISION 2008), wobei die ethnische und religiöse Zugehörigkeit keineswegs milieustiftend sind. Auch verfügen sie über ganz unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen, sind durch unterschiedliche Sozialisation geprägt und haben unterschiedliche Migrationsbiographien; gleichzeitig ist die Situation der Menschen mit Migrationshintergrund je nach Generationslagerung verschieden (vgl. Öztürk/Kuper 2008, S. 158). Die Vielfalt der Migrant/inn/en bewegt sich zwischen Bildungsgewinnern/innen der zweiten Generation und zugewanderten Analphabet/inn/en ohne Deutschkenntnisse. An dieser Vielfalt hat sich auch – so die Empfehlung der empirischen Studie zur Familienbildung (Fischer/Krumpholz/Schmitz 2007, S. 101f.) – das Bildungsangebot der Erwachsenenbildung auszurichten. Bereits die Bestandsaufnahme in Kapitel 2.1 hat jedoch verdeutlicht, dass nach der derzeitigen statistischen Datenlage migrationsspezifische Angebote nur ein Randsegment in der Weiterbildung darstellen. Diesem marginalen Angebot steht jedoch eine steigende Nachfrage von Kund/inn/en mit Migrationshintergrund gegenüber (vgl. DIE 2010, S. 139). Die Bildungsbedürfnisse der heterogenen Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund sind jedoch kaum bekannt. Die bestehende Vielfalt ist daher differenziert zu erforschen, um die Angebotsstruktur an den Bedarfslagen der

[29] Vgl. Kapitel 2.1.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Migrant/inn/en auszurichten (vgl. Reddy 2010a, S. 115f., 121). Letztlich scheint nur durch eine konsequente Nachfrageorientierung an den Bildungsinteressen und dem Bildungsbedarf Teilhabe an Weiterbildung erreicht werden zu können (vgl. Friebe/ Küchler/Reutter 2010, S. 309).

4.3.2 Abschied von der monokulturell geprägten Normalitätsvorstellung

Neben der Berücksichtigung der Vielfalt wird auch die Anerkennung von Differenz gefordert. Als wesentlich hierfür wird eine Abkehr von dem monokulturell und monolingual geprägten Normaltypus gesehen, der dem normativen Ideal einer homogenen Gemeinschaft entspricht (vgl. Freise 2006, S. 62f.; Robak 2008, S. 52). Die Differenz aufgrund des Migrationshintergrundes, welche in der nationalen, ethnischen oder kulturellen Andersartigkeit gesehen wird, darf nach Mecheril (2008a, S. 47) nicht zu einem Mangel umgedeutet werden. Weiterbildungseinrichtungen stehen danach vor der Aufgabe, ein Bewusstsein für dichotome Denkweisen, die zwischen dem Normalen und Nicht-Normalen unterscheiden, zu entwickeln, um die bestehende Zugehörigkeitsordnung zu reflektieren und gegebenenfalls überwinden zu können. Dies wird gestützt durch eine empirische Studie von Mecheril (2003), die darauf verweist, dass plurale Identitäten zunehmend zum Normalfall werden (vgl. auch Mecheril 2004, S. 76). Begrifflichkeiten wie die der „Transmigrantin“ bzw. des „Transmigranten“ (vgl. ebd., S. 72ff.) und die der „hybriden Identität“ (vgl. Bhabha 2000) versuchen, diesen neuen Migrationstyp zu erfassen. In Abkehr von einem „Entweder-oder-Denken“, welches mit eindeutigen, abgeschlossenen Identitäten arbeitet, findet in der Mehrfachzugehörigkeit der Gedanke des „Sowohl-als-auch“ seine Berücksichtigung (vgl. Griese 2006, S. 23). Mecheril (2008a, S. 41) fordert, dass sich gerade auf diese Mehrfachzugehörigkeit eine zeitgemäße Erwachsenenbildung beziehen sollte. Zusammenfassend fordert die Literatur damit von der institutionellen Erwachsenenbildung, die Anerkennung der Subjekthaftigkeit des „Anderen“ – entsprechend dem Ansatz der interkulturellen Pädagogik – in der Bildungspraxis zu verwirklichen, um die Tradition der Ausländerpädagogik, die das Anderssein als Mangel deklariert und diesen durch Assimilation zu beheben versucht, zu überwinden (vgl. Mecheril 2004, S. 91f.).[30]

4.3.3 Heterogenität als Chance

Die Heterogenität der potenziellen Adressat/inn/en mit Migrationshintergrund und die hieraus resultierende Heterogenität der Lerngruppen in den Veranstaltungen stellen eine neue Herausforderung für die Erwachsenenbildung dar (vgl. Sprung 2006, S. 30).

[30] Auf die Problematik des Differenzparadigmas und die Kritik an dem Konzept der interkulturellen Pädagogik wird im Rahmen des Qualitätskriteriums „Reflexion von Interkulturalität und Intersektionalität“ näher eingegangen (vgl. Kapitel 4.5.1).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Sprung (2008, S. 14) fordert daher die Entwicklung neuer didaktischer Modelle für die Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse von heterogenen Lerngruppen. Die bisherige Pädagogik ist den heterogenen Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden häufig mit der Strategie der Differenzierung begegnet, da Homogenität der Optimierung des Lernprozesses diene (vgl. Siebert 2009, S. 102). In einer zunehmend von Pluralisierung und Individualisierung geprägten Gesellschaft scheint aber – auch für die Seite der Mehrheitsgesellschaft – die Erfahrung von Heterogenität und Differenz sinnvoll, um den Umgang mit Heterogenität zu erlernen (vgl. Auernheimer 2001, S. 47). Hier knüpft die „Pädagogik der Vielfalt“ an, die sich durch „das angemessene, nichthierarchische und damit demokratische Eingehen auf die vorhandene Heterogenität“ (Booth u.a. 2003, S. 3) auszeichnet. Dies umfasst die Wertschätzung aller Teilnehmenden in ihrer Individualität, die Steigerung ihrer Teilhabe sowie die Heterogenität der Lerngruppe als Chance für das gemeinsame Lernen und nicht als Problem zu begreifen (vgl. ebd., S. 10).

Die angemessene Berücksichtigung der Heterogenität ist auch in jenen Lerngruppen zu praktizieren, in denen die Vermischung von Teilnehmenden mit und ohne Migrationshintergrund nicht absichtlich – wie etwa in antirassistischen Konzepten – herbeigeführt wird. Hier verweisen empirische Studien des BIBB darauf, dass gerade in Angeboten der beruflichen Bildung Menschen mit Migrationshintergrund häufig nur „mitlaufen“ (vgl. Bethscheider 2008). Für eine Verbesserung der Lernsituation der Menschen mit Migrationshintergrund wird insbesondere die Kompetenz der Lehrenden hervorgehoben, die vorhandenen Spezifika der Lernsituation der Migrant/inn/en (z.B. Zweitsprachler/in, kulturelle Unterschiede) didaktisch und methodisch angemessen zu berücksichtigen. Ebenfalls als bedeutsam angesehen werden die Existenz fakultativer Unterstützungsangebote und aufgrund der häufig gegebenen Machtdifferenz in herkunftsgemischten Gruppen das Vorhandensein einer Sensibilität für die Beziehungsseite (vgl. Bethscheider 2008, S. 2ff.; Bethscheider/Troltsch 2007, S. 59).

4.3.4 Folgerungen für die Ebenen des didaktischen Handelns

Nachfolgend werden auf der Grundlage der Literatur Ansätze für eine inkludierende Weiterbildung aufgezeigt, die das Qualitätskriterium „Berücksichtigung von Vielfalt bei Anerkennung von Differenz“ in der Bildungspraxis umsetzbar machen.

Ebene B – Institutionsdidaktik:

Sprung (2006, S. 32) fordert, dass sich die Vielfalt der potenziellen Adressat/inn/en der Weiterbildung in der Heterogenität des Personals widerspiegeln sollte, wozu es auch Mitarbeiter/innen mit Migrationshintergrund bedarf. Dies entspricht der Empfehlung von Brüning, Kuwan und Pehl (2002, S. 215f.). Auch die Angebotsgestaltung ist nach der

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

empirischen Studie von Fischer, Krumpholz, Schmitz (2007, S. 101f.) an dieser Vielfalt auszurichten, wofür eine inhaltliche Offenheit jenseits einer Monokulturalität anzustreben wäre.

Ebene C – Fachbereichsdidaktik:

Ebenso hat die Vielfalt der Migrant/inn/en in die Programmplanung Eingang zu finden. Das bestehende Angebot für Menschen mit Migrationshintergrund ist nach der Empfehlung der Literatur um ein breiteres zielgruppenspezifisches Angebot zu erweitern, welches den Bildungsinteressen entspricht sowie geschlechtshomogene, kultursensible und niedrigschwellige Settings beinhaltet (vgl. Fischer 2008, S. 38). Insbesondere muttersprachige und bilinguale Angebote und der interreligiöse Dialog werden als viel versprechend für eine Gewinnung von Teilnehmenden angesehen (vgl. ebd.; Prömper 2010, S. 196). Gleichzeitig wird die Entwicklung von Bildungsangeboten als wünschenswert angesehen, die gleichermaßen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund ansprechen, da dies die Entwicklung einer positiven Sicht auf die Heterogenität fördern würde. Fischer, Krumpholz und Schmitz (2007, S. 102) weisen daraufhin, dass zielgruppenspezifische Angebote als erster Schritt anzusehen sind, um Teilnehmende mit Migrationshintergrund für das Regelprogramm zu interessieren.

Ebene D – Seminarplanung und Ebene E – Lehr-Lernsituation:

Auf diesen beiden Ebenen spielen die in Kapitel 4.2.3 angesprochenen Kompetenzen der Dozent/inn/en sowie entsprechende fakultative Unterstützungsangebote (z.B. Fachwörterbücher, bei Bedarf zusätzliche Unterrichtsstunden) eine zentrale Rolle (vgl. Bethscheider/Schwerin/Settelmeyer 2003, S. 15ff.). Insbesondere gemischtkulturelle Lehrteams werden hier empfohlen (vgl. Brüning/Kuwan/Pehl 2002, S. 219).

4.4 Potenzial- und Ressourcenorientierung

Zusätzlich zu einer Anerkennung der Vielfalt wird in den letzten Jahren in der Literatur zunehmend gefordert, auch die Stärken und Potenziale sowie die Lebenswelt der Migrant/inn/en in die Bildungsarbeit einzubeziehen.

4.4.1 „Offensichtliche“ und in der Migrationsgeschichte verankerte Ressourcen

Richtet man den Blick auf die Ressourcen der Menschen mit Migrationshintergrund, so fallen zunächst die „’offensichtlichen’ Ressourcen“ (Sprung 2006, S. 32, Hervorhebung im Original) ins Auge. Hierbei handelt es sich um formale Bildungs- und Berufsabschlüsse sowie Berufserfahrungen, die im Ausland erworben wurden, in

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Deutschland aber nicht oder nur teilweise anerkannt werden.[31] Daneben wird auf besondere Ressourcen verwiesen, die in der Migrationsgeschichte verankert sind. Gemeint sind Kompetenzen „wie Zweit- und Mehrsprachigkeit, Migrationserfahrungen, Mobilität, Kenntnis unterschiedlicher Kultur- und Lebensformen“ (Brüning 2002b, S. 23). Hierzu gehört auch die – bereits in Kapitel 4.3.2 angesprochene – lebensweltliche Mehrfachzugehörigkeit, die insbesondere bei den Menschen mit Migrationshintergrund der zweiten und dritten Generation zu finden ist und mehrere der genannten Kompetenzen in sich vereint (vgl. Mecheril 2008a, S. 47). Eine inkludierende Bildungsarbeit steht danach nicht nur vor der Aufgabe, die hierin liegende Differenz im Vergleich zum imaginären Normaltypus anzuerkennen, sondern hat auch diese Differenz zusätzlich als Ressource wahrzunehmen.

Mecheril (2004, S. 55) merkt in diesem Zusammenhang an, dass der Blickwinkel, aus dem die Menschen mit Migrationshintergrund wahrgenommen werden, wegweisend ist für die Ziele des pädagogischen Handelns. Werden die Ressourcen und Potenziale der Migrant/inn/en in den Vordergrund gerückt, statt der vorhandenen oder vermeintlichen Defizite, so hat das pädagogische Handeln nicht eine Angleichung in kompensatorischer Absicht an die für erforderlich erachteten Bildungsstandards der Mehrheitsgesellschaft zum Ziel, sondern die „Stärkung von Selbstvertrauen, Ermutigung zum eigenständigen Handeln, Einbezug von belebenden Emotionen, Förderung der Freude an Selbstorganisation und aktiver Gestaltung von gemeinsamen Projekten, überhaupt auch Gemeinschaftlichkeit, gegenseitige Solidarität und Respekt“ (Prömper 2010, S. 196).

Die Literatur fordert damit einen Wandel der Wahrnehmung der Menschen mit Migrationshintergrund vom Objekt der Fürsorge zur Individualität der/des Einzelnen und der jeweils vorhandenen Potenziale und Ressourcen in der Weiterbildung. Für die Weiterbildungsorganisationen bedeutet dies zu hinterfragen, welches tatsächliche bzw. vermeintliche Wissen über Menschen mit Migrationshintergrund und ihre Kompetenzen die Bildungspraxis prägt (vgl. Dollhausen 2006, S. 15). Durch die hierin angelegte Wertschätzung und Ernstnahme der Menschen mit Migrationshintergrund könnte auch dem in einer empirischen Studie festgestellten Gefühl von Minderwertigkeit auf der Seite der Migrant/inn/en infolge von indirekten Abwertungen durch andere Teilnehmende entgegengesteuert werden (vgl. Bethscheider/Troltsch 2007, S. 55). Die hohe Kongruenz zwischen der defizitären Fremdwahrnehmung und den Zweifeln an der eigenen Leistungsfähigkeit bei den Zugewanderten werden dabei in einem engen

[31] Wie groß der Personenkreis ist, der durch die Nichtanerkennung von im Ausland erworbenen beruflichen Abschlüssen und Qualifikationen betroffen ist, lässt sich dem 8. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland (2010, S. 194) entnehmen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Zusammenhang mit der Erfahrung gesehen, dass die im Herkunftsland erworbenen Qualifikationen in Deutschland bedeutungslos sind (vgl. ebd.). Zielführend für eine gelingende Inklusion ist es danach, an diesen Ressourcen anzusetzen und diese weiterzuentwickeln.

4.4.2 Menschen mit Migrationshintergrund als Lebensweltexpert/inn/en

Neben einer Einbeziehung der benannten Ressourcen wird auch gefordert, Menschen mit Migrationshintergrund als kompetente Expert/inn/en ihrer Lebenswelt zu sehen (vgl. Straßburger 2009, S. 7). Teil der pädagogischen Professionalität der Erwachsenenbildner/innen dürfte es daher sein, nicht der Versuchung zu unterliegen, „aufgrund der vermeintlich größeren Vertrautheit mit der Mehrheitskultur oder aufgrund der scheinbar höheren Bildung, besser zu wissen“ (ebd.), welche Inhalte und Themen für die jeweilige Lebenslage am geeignetsten sind. Im Sinne einer konsequenten konstruktivistischen Teilnehmer- und Lebensweltorientierung heißt dies anzuerkennen, dass „für Menschen in unterschiedlichen Lebenslagen unterschiedliche Lösungen ‚viabel’ sein können“ (Siebert 2009, S. 112, Hervorhebung im Original).

„Migrantenbiografien sind Bildungsbiografien […]. Migration und die Bewältigung des Lebens in der neuen Heimat bedeutet oft ein hohes Maß an erfolgreicher (informeller) Selbstbildung, die geschätzt und abgerufen werden sollte. Ohne diese Lebensleistung des ‚Zurechtfindens’ und des ‚Neulernens’ wäre ihre Beheimatung überhaupt nicht möglich gewesen. An diese Kompetenz und lebensweltlichen Expertisen der Betroffenen kann und sollte angeknüpft werden“ (Prömper 2010, S. 211f., Hervorhebung im Original).

Menschen mit Migrationshintergrund sind danach als kompetente Interaktionspartner/innen zu sehen, die grundsätzlich über die Fähigkeit verfügen, sich wechselseitig bei offenen Fragen und in der Bewältigung von Problemen auf der Grundlage der eigenen Erfahrungs-, Deutungs- und Handlungsmuster zu unterstützen. Eine zentrale Bedeutung wird in diesem Zusammenhang dem Konzept des „Empowerment“ zugewiesen. Empowerment im Sinne von Selbstermächtigung „umfasst die eigenständige Bewältigung eines komplexen Alltages, im reflexiven Sinn Lernprozesse und die Selbst-Aneigung von Lebenskräften“ (Sprung 2006, S. 33). Von der Bildungspraxis wird daher gefordert, die Migrant/inn/en darin zu unterstützen, ihre eigenen Kräfte zu entdecken, einzusetzen und wertzuschätzen, so dass sie den Mut finden, selbstbewusst ihre eigenen Angelegenheiten in die Hand zu nehmen. Die Ausrichtung der Gestaltung der Angebote an den Interessen der Menschen mit Migrationshintergrund und ihrer Lebenswelt wird daher als notwendig erachtet (vgl. Fischer/Krumpholz/Schmitz 2007, S. 101ff.). Die Konzentration auf den unmittelbaren Erfahrungszusammenhang der Migrant/inn/en rückt auch den sozialen Nahraum ins Blickfeld der Bildungsarbeit. Truman (2007, S. 9) fordert daher nicht nur eine bloße

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Verlagerung der Bildungsangebote in die benachteiligten Stadtteile im Sinne eines Wechsels von einer Komm- zur Gehstruktur, sondern darüber hinaus eine Verbindung der Inhalte mit dem jeweiligen Lebensraum. Für die Aktivierung des Selbsthilfepotenzials wird eine Bildungsarbeit über und mit dem Ort als hilfreich angesehen.

4.4.3 Folgerungen für die Ebenen des didaktischen Handelns

Auf der Grundlage der vorausgehenden Ausführungen kann eine inkludierende Weiterbildung das Qualitätskriterium „Potenzial- und Ressourcenorientierung“ in der Praxis umsetzen, wenn die Rahmenbedingungen für eine selbstbestimmte Entfaltung der individuellen Potenziale geschaffen werden (vgl. Sprung 2006, S. 33). Mögliche Ansatzpunkte werden nachfolgend benannt.

Ebene B – Institutionsdidaktik:

Sowohl in die Weiterbildungsberatung als auch in die Angebotsgestaltung sind die Ressourcen der Menschen mit Migrationshintergrund und ihre lebensweltliche Expertise einzubeziehen. Dies wird auch für die besonderen Ressourcen der Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund gefordert (vgl. ebd., S. 32). Ein Anknüpfen an den Präferenzen und Interessen der Menschen mit Migrationshintergrund hätte den Vorteil, dass die gesellschaftliche Sicht um die Subjektorientierung ergänzt wird und die Migrant/inn/en als aktive „Gestalter von Weiterbildung“ (Friebe/Küchler/Reutter 2010, S. 309) Einbeziehung finden. Dies legt neue Wege der Bedarfsanalyse und die Entwicklung neuer Bildungsformate nahe, wobei gemäß einer empirischen Studie auch die Lebenswelt und die vorhandenen Ressourcen in die Angebotsgestaltung einzubeziehen sind (vgl. Fischer/Krumpholz/Schmitz 2007, S. 77).

Ebene C – Fachbereichsdidaktik:

Für die Programmplanung wird eine Richtungsänderung von der Lebensweltferne zum Quartiersbezug empfohlen (vgl. Fischer 2008, S. 38). So nennt die der Empfehlung zugrunde liegende empirische Studie die Möglichkeiten, die Selbsthilfekräfte der Migrant/inn/en durch deren Einsatz als Multiplikator/inn/en, wobei sie ihr Wissen weitergeben können, durch biographische Arbeit oder durch Gesprächskreise zu fördern (vgl. Fischer/Krumpholz/Schmitz 2007, S. 77). Eine bessere Einbeziehung der Ressourcen scheint darüber hinaus auch z.B. durch Angebote zur Nachqualifizierung bei Teil- oder Nichtanerkennung von Abschlüssen, zur Sensibilisierung der Personalverantwortlichen in Unternehmen (vgl. Bethscheider 2008, S. 6f.) oder mehr- und muttersprachige Angebote möglich zu sein. Empfohlen wird auch eine Verknüpfung von Arbeit und Lernen (vgl. Brüning/Kuwan/Pehl 2002, S. 224).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Ebene D – Seminarplanung und Ebene E – Lehr-Lernsituation:

Auf mikrodidaktischer Ebene soll hier beispielhaft Bothmer (2001, S. 37ff.) angeführt werden. Dieser fordert in seinem Konzept, welchem ein hohes Maß an Teilnehmer-orientierung zugrunde liegt, die Einbeziehung der Kompetenzen, Erfahrungs-, Handlungs- und Deutungsmuster der Migrant/inn/en in die Seminarplanung und deren Verbindung mit dem jeweiligen Seminarthema. Generell dürften aktivierende Methoden die Selbstorganisation und die Wahrnehmung der eigenen Ressourcen stärken, so dass mit der Förderung der Handlungsfähigkeit auch das Selbstbewusstsein gestärkt wird.

4.5 Reflexion von Interkulturalität und Intersektionalität

Migrant/inn/en werden aufgrund der von der Mehrheitsgesellschaft empfundenen Fremdheit und Andersartigkeit mit vermehrten Vorurteilen und Diskriminierungen konfrontiert. Auch Weiterbildungsorganisationen und die in ihnen handelnde Akteure dürften nicht frei von derartigen Denkweisen sein. Die Reflexion des Umgangs mit der Kategorie Kultur und ihr Zusammenspiel mit anderen Differenzkategorien scheint daher auch für die Erwachsenenbildung dienlich. Das Qualitätskriterium „Reflexion von Interkulturalität und Intersektionalität“ sowie die Bedeutung von interkulturellen Angeboten werden daher im Folgenden dargestellt.

4.5.1 Interkulturalität[32] – der reflexive Umgang mit der Differenzkategorie Kultur

Im Bezug auf Menschen mit Migrationshintergrund wird die gesellschaftliche Anerkennung von Differenz, Pluralität und Vielfalt gefordert.[33] Diese Bejahung und Anerkennung der unterschiedlichen kulturellen Identitäten wird gerade vom pädagogischen Konzept der interkulturellen Pädagogik angestrebt, wodurch es sich von der Tradition der Ausländerpädagogik abgrenzt, die das Ziel der Auflösung der Differenz zugunsten der Dominanzkultur verfolgt hat (vgl. Mecheril 2004, S. 92). Der Ansatz der interkulturellen Pädagogik steht aber häufig in unmittelbarem Bezug zum Konzept des Multikulturalismus, welches von der Existenz klar unterscheidbarer, homogener Kulturen ausgeht (vgl. Welsch 2005). Aus dieser Verknüpfung resultiert häufig die Gleichsetzung der kulturellen Zugehörigkeit mit der nationalen oder ethnischen Zugehörigkeit, wodurch die Herkunftskultur zum hervorstechenden und prägenden Merkmal für die Identität und das Verhalten der „Anderen“ wird (vgl. Mecheril 2004, S. 71f.).

[32] Der Begriff der „Interkulturalität“ meint die Beziehung einer Kultur zu einer anderen Kultur und den dadurch entstehenden Überschneidungsbereich (vgl. Hamburger 2000, S. 196).
[33] Vgl. Kapitel 4.3.2.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Dieser Umgang mit der Differenzkategorie Kultur hat der interkulturellen Pädagogik die Kritik der Kulturalisierung eingebracht. Der Begriff der Kulturalisierung erfasst die Gefahr, das Individuum auf die Zugehörigkeit zu einem vermeintlichen oder tatsächlichen Herkunftskollektiv festzuschreiben (vgl. Mecheril 2000, S. 2). Mecheril (2008a, S. 44) argumentiert, dass die Betonung der Herkunftskultur die Spielräume des Individuums und damit die Möglichkeit, sich von seiner kulturellen Herkunft zu distanzieren, verkennt. Zudem verschleiere die Generierung einer kollektiven Herkunftskultur die Heterogenität von Gruppen. Kultur, so eine verbreitete Forderung der Literatur, könne gerade vor dem Hintergrund der gegenwärtigen „*post-modernen, pluralistischen bzw. funktional ausdifferenzierten Risiko- und Einwanderungsgesellschaft*“ (Griese 2006, S. 20, Hervorhebung im Original) nicht als natürliche, wesenhafte und unveränderbare Zugehörigkeit verstanden werden (vgl. Mecheril 2008a, S. 44). Gestützt wird diese Sichtweise durch ein „transkulturelles“ (vgl. Welsch 1995) bzw. ein „hyperkulturelles“ (vgl. Griese 2006, S. 22f.) Verständnis von Kultur, welches die kulturelle Dynamik – wie sie auch in der schon mehrfach angesprochenen hybriden Identität[34] zum Ausdruck kommt – theoretisch zu erfassen sucht und damit den Multikulturalismus überholt erscheinen lässt. Kulturelle Zugehörigkeit ist danach nicht mit der nationalen oder ethnischen Herkunft gleichzusetzen (vgl. Robak 2008, S. 52).

Die Differenz zwischen den Menschen mit und ohne Migrationshintergrund kann nach dieser Kritik nicht allein an der Kultur festgemacht werden. Eine derartige Herangehensweise verleitet – so die Kritik an der interkulturellen Pädagogik – dazu, Kultur als einzige Erklärungsursache heranzuziehen und andere Ungleichheiten zu verschleiern (vgl. Sprung 2006, S. 29). Um die Differenz nicht noch zu bekräftigen, wird daher ein reflexiver Umgang mit der Differenzkategorie Kultur gefordert (vgl. Hamburger 2000).

„Das größte Risiko für Kinder und Jugendliche [generell Menschen, C.S.] ‚mit Migrationshintergrund' ist, als solche identifiziert zu werden. Sie werden dabei als verschieden, ‚anders' wahrgenommen, einer Kategorie zugeordnet und zukünftig nur noch – oder: vor allem – als Angehörige dieser Kategorie behandelt“ (Hamburger 2008, S. 99, Hervorhebung im Original).

Zur Vermeidung der Kulturalisierung wird daher die Reflexion des Prozesses „des Andersmachens bestimmter Anderer“ (Messerschmidt 2006, S. 53) in der pädagogischen Arbeit als notwendig angesehen. „Wer in welcher Situation mit welchem Effekt

[34] Vgl. Kapitel 4.3.2. Hybride Identität steht im Zusammenhang mit dem Konzept der Transkulturalität und geht von einem „Sowohl-als-auch“ aus, also einer Vielheit. Hyperkulturalität geht dagegen von einem „Und“ aus, also einem Nebeneinander, einer Gleichzeitigkeit (vgl. Griese 2006, S. 23). Empirische Studien beschäftigen (vgl. etwa Mecheril 2003) sich in den letzten Jahrzehnten vermehrt mit Mehrfachzugehörigkeiten (vgl. Badawia 2005).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

welche Differenzkategorie verwendet, wird unter einem reflexiven Ansatz zur entscheidenden Frage“ (Mecheril 2004, S. 114). Dies bedeutet nicht, dass die Vertreter dieses Ansatzes die Relevanz von Kultur und kulturellen Selbstdefinitionen für die pädagogische Arbeit leugnen (vgl. Hamburger 2000, S. 193). Das pädagogische Handeln hat hiernach vielmehr auf einem schmalen Grad zwischen der Anerkennung und Berücksichtigung von Differenz, ohne Differenz zu bekräftigen, und dem Konzept der Gleichheit, ohne gegebene Differenz außer Acht zu lassen, zu wandeln (vgl. Mecheril 2004, S. 97). Die Differenz der Kultur ist hiernach in der Bildungspraxis nicht vor das Individuum und seine unverwechselbare und einmalige Subjekthaftigkeit zu stellen.

Interkulturelle Kompetenz im Sinne eines reflexiven Umgangs mit der Kategorie Kultur kann nach Mecheril (2008b, S. 29) daher nicht auf ein Verstehen der Differenz im Sinne eines spezifischen Wissens über die bzw. den „Andere/n“ abzielen, sondern hat gerade auch das Nicht-Verstehen zu akzeptieren. Interkulturelle Kompetenz umfasst nach diesem reflexiven Ansatz die kritische Überprüfung der eigenen Bilder und des vermeintlichen Wissens über Menschen mit Migrationshintergrund sowie ein reflexives Verhältnis zum Gebrauch von Begriffen, die soziale Wirklichkeit erzeugen und so die Wahrnehmung lenken (vgl. Mecheril 2008a, S. 43f.). Im Sinne einer „Kompetenz-losigkeitskompetenz“ (Mecheril 2008b, S. 25) wird eine fortwährende Reflexion des professionellen Handelns gefordert. Dies gilt nach Sprung (2003, S. 5) sowohl für die Ebene der Organisation als auch für die Mitarbeitenden, wobei auch Mitarbeitende mit Migrationshintergrund nicht naturwüchsig über interkulturelle Kompetenz verfügen.

4.5.2 Intersektionalität – die Beachtung mehr als einer Differenzkategorie

Die Differenzkategorie Kultur beleuchtet nur eine Komponente. Die Sozial-wissenschaften gehen sowohl auf der Ebene der Formation der Identität als auch auf der Ebene gesellschaftlicher Ungleichheit und Ungerechtigkeit von der Existenz eines mehrdimensionalen Raums aus, der bei einer Überbetonung der kulturellen Differenz verborgen bleiben würde (vgl. Mecheril 2008b, S. 22f.). Neben der kulturellen Differenz werden traditionell auch die Dimensionen „Klasse“ und „Geschlecht“ berücksichtigt (vgl. ebd.). Die Möglichkeit einer gegenseitigen Verstärkung, Abschwächung und Veränderung der verschiedenen Dimensionen bringt der Begriff der Intersektionalität zum Ausdruck (vgl. Degele/Winker 2007, S. 1). Inwieweit und in welchem Umfang Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Dimensionen bestehen, wobei häufig auch noch andere Dimensionen (wie z.B. Sexualität, Alter) einbezogen werden, ist bis heute allerdings unzureichend erforscht (vgl. ebd., S. 2).

Sowohl die Identität und das Verhalten von Menschen mit Migrationshintergrund sowie die Formen ihrer Benachteiligung dürften durch diese Mehrdimensionalität beeinflusst

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

werden. Um gleiche Chancen für alle Menschen zu ermöglichen, wird die Berücksichtigung der Intersektionalität in der Weiterbildung gefordert. Für die Bildungspraxis bedeutet dies, stets alle Dimensionen mitzubedenken, ohne das Individuum festzuschreiben und ihm seinen Subjektstatus vorzuenthalten (vgl. Prömper 2010, S. 189, 203). Prömper (ebd., S. 208) wirft in diesem Zusammenhang die Frage auf, wieso es in der Erwachsenenbildung vor allem geschlechtsbezogene Angebote für Frauen mit Migrationshintergrund gibt, aber nur wenige Angebote für Männer oder ältere Menschen mit Migrationshintergrund gemacht werden. Auch die Studie zur Familienbildung sieht hier Handlungsbedarf (vgl. Fischer/Krumpholz/Schmitz 2007, S. 102).

4.5.3 Angebote interkultureller Erwachsenenbildung[35]

Die Studie zur Familienbildung enthält die Empfehlung, dass „interkulturelle Bildungsangebote, die den Dialog, das wechselseitige Verstehen, das Eintreten für die Gleichheit aller ungeachtet der Herkunft und den Respekt für die Andersheit zum Ziel haben“ (Fischer/Krumpholz/Schmitz 2007, S. 102) die Bildungsarbeit flankieren sollten. Diese Empfehlung ist auch bei Brüning, Kuwan und Pehl (2002, S. 218) zu finden. Die Forderung nach Angeboten der interkulturellen Erwachsenenbildung steht damit im Einklang mit der in Kapitel 2.2.1 aufgezeigten Zweiseitigkeit des Inklusionsprozesses. Über die Anforderungen an eine „Bildung *für* die Einwanderungsgesellschaft“ (Hormel/Scherr 2004b, S. 9, Hervorhebung im Original) besteht jedoch keine Einigkeit in der Literatur.

Die Fremdheit, also die tatsächliche oder vermeintliche kulturelle Differenz, zum zentralen Lerngegenstand zu erheben, wird aufgrund der Gefahr der Bekräftigung und Reproduktion von Differenz kritisch betrachtet. Zielführend scheint dagegen „die Selbstbestimmungsfähigkeit des Einzelnen auch im Verhältnis zu […] kulturell abgestützten Normierungen zu fördern“ (Hormel/Scherr 2004a, S. 41). Kultur und andere Differenzlinien sind nach Hormel und Scherr (ebd., S. 35) letztlich Bestandteil von Prozessen der Exklusion, Benachteiligung und Diskriminierung. Daher fordern sie Teilnehmende „zu einer gesellschaftspolitischen Auseinandersetzung mit der Frage zu befähigen, wie Ethnizität, Kultur und Identität in der Einwanderungsgesellschaft mit sozialen Ungleichheiten sowie Macht- und Herrschaftsverhältnissen verschränkt sind“ (ebd., S. 40).

Für die interkulturelle Erwachsenenbildung bedeutet dies, sowohl das Diskriminierungs- als auch das Lernpotenzial der Differenzkategorien zu erkennen (vgl.

[35] Die Begriffe der „interkulturellen Erwachsenenbildung“ bzw. des „interkulturellen Lernens“ werden in der Literatur nicht einheitlich definiert. Hier meint interkulturelles Lernen ein wechselseitiges Lernen aller Gesellschaftsmitglieder durch eine „Auseinandersetzung mit dem Kontext der Einwanderungsgesellschaft“ (Messerschmidt 2006, S. 51).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Messerschmidt 2006, S. 55; Sprung 2003, S. 6). Hormel und Scherr (2004b) fordern daher im Rahmen einer Bildung für die Einwanderungsgesellschaft „eine systematische Verknüpfung von Aspekten der Menschenrechtspädagogik, der antirassistischen Pädagogik, der interkulturellen Pädagogik, der Diversity-Pädagogik und des historisch-politischen Lernens“ (ebd., S. 14).

4.5.4 Folgerungen für die Ebenen des didaktischen Handelns

Interkulturalität und Intersektionalität können danach als Querschnittsaufgaben einer inkludierenden Weiterbildungspraxis betrachtet werden und berühren damit alle Ebenen des didaktischen Handelns (Hormel/Scherr 2005, S. 309).

„Erwachsenenbildung in einer durch interkulturelle Phänomene konstitutiv geprägten Gesellschaft ist immer interkulturelle Erwachsenenbildung. Interkulturelle Erwachsenenbildung ist somit kein Zusatz, keine Randprogrammatik, sondern vielmehr *die* Erwachsenenbildung der Migrationsgesellschaft“ (Mecheril 2008a, S. 42f., Hervorhebung im Original).

Hamburger (1999, S. 39) warnt jedoch vor einer Institutionalisierung von interkulturellem und intersektionalem Lernen. Interkulturalität und Intersektionalität bedürfen im pädagogischen Alltag nur dort der Thematisierung, wo es situativ erforderlich ist. Würde man sie auf Dauer stellen, bestünde die Gefahr, dass kulturelle und andere Differenzen fortwährend betont würden und so eine wünschenswerte Selbstverständlichkeit verhindert würde (vgl. ebd.).

Ebene B – Institutionsdidaktik:

Die Forderungen der Literatur stellen die Weiterbildung vor die Herausforderung, Interkulturalität und Intersektionalität reflexiv auf der Ebene der Gesamtorganisation, zu und unter den Mitarbeitenden und im Verhältnis zu den Teilnehmenden zu leben.

Ebene C – Fachbereichsdidaktik:

Auf der Ebene der Fachbereichsdidaktik sind Interkulturalität und Intersektionalität bei der Angebotsgestaltung stets mitzubedenken. Gleichzeitig dürften spezielle Angebote für die Gesamtgesellschaft sinnvoll sein, um emotionale Barrieren abzubauen, ein Umdenken anzuregen und so Inklusion auf allen gesellschaftlichen Ebenen zu fördern (vgl. Grünhage-Monetti/Küchler/Reutter 2008, S. 19). Daneben scheinen geschlechtshomogene, kulturhomogene aber auch interkulturelle Angebote, Angebote zum Umgang mit Diskriminierungserfahrungen und Angebote zur interreligiösen Bildung inklusionsförderlich zu sein (vgl. Freise 2006, S. 58ff.).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Ebene D – Seminarplanung und Ebene E – Lehr-Lernsituation:

Schlussfolgernd sind daher Interkulturalität und Intersektionalität auch auf der Ebene des mikrodidaktischen Handelns reflexiv zu berücksichtigen und bei Bedarf situativ zu thematisieren.

4.6 Partizipation

Eine Erwachsenenbildung, die ihrer Zielsetzung der Vergrößerung der demokratischen Teilhabechancen und der individuellen Selbstverwirklichung gerecht werden möchte, darf nach Küchler (2010a, S. 283) nicht nur die Förderung der Weiterbildungsbeteiligung und den Abbau von Zugangsbarrieren im Blick haben, sondern sollte eine Inklusion durch Weiterbildung im Sinne einer „positiven Norm gesellschaftlicher Zugehörigkeit“ (ebd.) anstreben. Um diese gesellschaftliche Zugehörigkeit zu erreichen, werden daher Bildungsangebote als erforderlich angesehen, die die sozialen, politischen und kulturellen Teilhabemöglichkeiten der Migrant/inn/en erhöhen (vgl. Reddy 2010a, S. 128). Nach Nohl (2008) ist „Inklusion nur durch Partizipation sicherzustellen“ (ebd., S. 29). Partizipation hat hier zum einen die Bedeutung einer Weiterbildung „von, für und mit Migranten“ (Steuten 2002, S. 142); also eine Partizipation *in* Weiterbildung. Zum anderen wird Partizipation in einem umfassenden Sinn verstanden, als Befähigung der Menschen mit Migrationshintergrund sich aktiv in den demokratischen Willensbildungsprozess einzubringen und so zur Veränderung der gesellschaftlichen Strukturen beitragen zu können; also eine Partizipation *durch* Weiterbildung (vgl. Sprung 2006, S. 33).

4.6.1 Partizipation in Weiterbildung

Die Idee der „Partizipation in Weiterbildung“ ist im didaktischen Prinzip der Teilnehmerorientierung enthalten (vgl. Siebert 2009, S. 107ff.). Gemeint ist damit eine gemeinsame Gestaltung des Lernprozesses durch alle Beteiligten, also auch durch die Menschen mit Migrationshintergrund. Je nach vorhandener Bildungsbiographie dürfte ein Spektrum von der Einbeziehung der Erwartungen und Interessen der Teilnehmenden bis hin zum konstruktivistischen Ideal eines selbstorganisierten Lernens in der Gruppe möglich sein. Partizipation in Weiterbildung wird aber nicht nur auf die mikrodidaktische Ebene bezogen. Betrachtet man Menschen mit Migrationshintergrund als Lebensweltexpert/inn/en[36], scheint die aktive Einbindung in die Bedarfsanalyse und die Entwicklung von Bildungsformaten die logische Konsequenz. Prömper (2010, S. 211) empfiehlt Entwicklungsworkshops hierfür, in denen „partizipative, Vielfalt abbildende gemischte Teams“ (ebd.) neue Ideen entwickeln und erproben. Eine

[36] Vgl. Kapitel 4.4.2.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Alltags- und Lebensweltnähe der Angebote kann nach seiner Ansicht nur gewährleistet werden, wenn die Migrant/inn/en und ihre Lerninteressen und -motive von den Weiterbildungsanbietern „gehört“ werden (vgl. ebd., S. 209).

In voller Konsequenz bedeutet „Partizipation in Weiterbildung“ nach Nohl (2008, S. 30), Menschen mit Migrationshintergrund an den Entscheidungen auf allen Ebenen der Organisation teilhaben zu lassen. Hier ist zunächst an den Einsatz von Dozent/inn/en oder Multiplikator/inn/en mit Migrationshintergrund zu denken.[37] Küchler (2010a, S. 299) weist zu dem auf die Chancen hin, die in einer Beschäftigung von Menschen mit Migrationshintergrund auf allen Ebenen der Weiterbildungsorganisation, auch außerhalb von spezifischen Programmen für Migrant/inn/en, liegen. Menschen mit Migrationshintergrund in führenden Positionen dürften auch eine Orientierung an den Werten und Normen von dominanten Gruppen verhindern und einer Veränderung der sozialen Spiele zuträglich sein.[38]

4.6.2 Partizipation durch Weiterbildung

Nach einem humboldtschen Verständnis von Bildung dürfte eine Inklusion durch Weiterbildung nur erreicht werden, wenn Bildung eine gesellschaftskritische und handlungsorientierte Komponente enthält, um Menschen in die Lage zu versetzen, Widerstand gegen die Unterwerfung unter soziale Mechanismen zu leisten (vgl. Borst 2009, S. 58). Auch in der Literatur wird die Bedeutung einer politischen Bildung für Migrant/inn/en für die Ermöglichung der aktiven Partizipation am demokratischen Willensbildungsprozess diskutiert (vgl. Wolf/Reiter 2007). Der dreißigstündige Orientierungskurs im Rahmen des durch das Zuwanderungsgesetz für einen Teil der Ausländer/innen verpflichtend eingeführten Integrationskurses (vgl. § 44a Zuwanderungsgesetz) kann nach Fischer (2008, S. 36) aber für eine politische Einflussnahme der Migrant/inn/en nicht genügen. Dieser wird lediglich als Einstieg in die Thematik und als Anknüpfungspunkt für die institutionelle Erwachsenenbildung gesehen, um darüber hinausgehende Angebote zu entwickeln, die auch die Lebenswelt und die politischen Interessen der Migrant/inn/en einbeziehen. Partizipation *durch* Weiterbildung ist damit dem Konzept des „Empowerment“ ähnlich, geht aber noch darüber hinaus. Zusätzlich zum Vermögen der eigenen Lebensgestaltung und der Freisetzung der Selbsthilfekräfte meint Partizipation die Selbst- und Mitbestimmung auf der Ebene des gesamtgesellschaftlichen Systems „und nicht einfach ein ‚Mitmachen’ in zugewiesenen Räumen“ (Sprung 2006, S. 33, Hervorhebung im Original). Ziel von Weiterbildung ist danach die Erweiterung der Teilhabemöglichkeiten.

[37] Die Einbeziehung der Migrantenselbstorganisationen wird in Kapitel 4.7.2 behandelt.
[38] Vgl. Kapitel 4.2.2.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Einer gleichberechtigten Partizipation der Migrant/inn/en am gesellschaftlichen Veränderungsprozess steht jedoch häufig die fehlende deutsche Staatsbürgerschaft entgegen, mit der die Mehrheit der politischen Teilhaberechte gekoppelt ist. Um dennoch über eine Möglichkeit zur Interessenvertretung und zur Einflussnahme auf die Aufnahmegesellschaft zu verfügen, sind zahlreiche Migrantenselbstorganisationen entstanden (vgl. Reddy 2010a, S. 122ff.). Hier scheint sich der institutionellen Erwachsenenbildung ein weiterer Adressatenkreis zu erschließen. Ebenso wie Organisationen der Aufnahmegesellschaft sind Selbstorganisationen auf die Bereitstellung adäquater Weiterbildungsangebote angewiesen, um ihre politischen Einwirkungsmöglichkeiten voll auszuschöpfen und das bürgerschaftliche Engagement der Migrant/inn/en fördern zu können (vgl. Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement 2006).

4.6.3 Folgerungen für die Ebenen des didaktischen Handelns

Das Qualitätskriterium „Partizipation“ zielt damit auf eine umfassende Erhöhung der gesellschaftlichen Partizipationschancen von Migrant/inn/en durch Weiterbildung (vgl. Sprung 2008, S. 14). Didaktische Umsetzungsmöglichkeiten für eine Partizipation fördernde Bildungsarbeit werden im Folgenden angerissen.

Ebene B – Institutionsdidaktik:

Partizipation in Weiterbildung geht mit dem Einsatz von Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund auf allen Entscheidungsebenen einher.

Ebene C – Fachbereichsdidaktik:

Neben einer aktiven Mitgestaltung von Bildungsformaten durch Migrant/inn/en werden insbesondere Angebote der politischen Weiterbildung als notwendig angesehen, um die politische Teilhabe der Menschen mit Migrationshintergrund und ihrer Selbstorganisationen zu fördern. Empfohlen werden auch die Verknüpfungen von politischer Wissensvermittlung mit aktivierenden Elementen, niedrigschwellige Angebote oder eine Kombination politischer Inhalte mit z.B. Sprachförderung (vgl. Wolf/Reiter 2006, S. 61f.). Im Bezug auf die Mehrheitsgesellschaft sind Angebote zum Abbau von Vorurteilen nahe liegend, die einer gleichberechtigten Partizipation der Migrant/inn/en entgegenstehen.

Ebene D – Seminarplanung und Ebene E – Lehr-Lernsituation:

Sieht man Partizipation durch Weiterbildung als übergeordnetes Bildungsziel aller Angebote, so bedeutet dies für die Erwachsenenbildung, die Zielstellungen der Gewinnung von Selbstbestimmung und Handlungskompetenz sowie die Förderung der gesellschaftlichen Partizipation stets mitzubedenken. Auf mikrodidaktischer Ebene

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

könnte der Partizipationsansatz durch Formen des selbstorganisierten Lernens gestützt werden.

4.7 Kooperation und Vernetzung

Für eine inkludierende Weiterbildungspraxis für und mit Menschen mit Migrationshintergrund ist zu prüfen, inwieweit Chancen in der Kooperation und Vernetzung mit anderen Institutionen liegen. Als mögliche Vorteile sind eine effektivere Nutzung vorhandener Ressourcen, der Austausch von Erfahrungen und Wissen sowie die Entwicklung eines ergänzenden Bildungsangebots, welches die Heterogenität der Migrant/inn/en abbildet, denkbar. In der Literatur werden langfristige Kooperationen und Vernetzungen mit anderen Weiterbildungsanbietern, lokalen Institutionen und Migrantenselbstorganisationen als viel versprechend angesehen.

4.7.1 Kooperation mit Bildungsanbietern und Aufbau institutioneller Netzwerke

Um die Vielfalt der Menschen mit Migrationshintergrund zu erreichen, sieht Prömper (2010, S. 202) eine Vernetzung und Kooperation mit anderen Weiterbildungsanbietern als sinnvoll an. Weiterbildungsanbieter sprechen nach seiner Erfahrung in der Regel nur bestimmte Teilnehmergruppen an und sind nur in bestimmten Handlungsfeldern tätig. Der Nutzen bewusster Kooperationen und Vernetzungen wird darin gesehen, dass die Einrichtungen ihr Angebot entsprechend ihrem Handlungsfeld und ihrem Profil ergänzend aneinander ausrichten, sich in der Bedarfsanalyse unterstützen und im Prozess der Inklusion gegenseitig anregen sowie Erfahrungen austauschen können. Auch Brüning, Kuwan und Pehl (2002, S. 220) weisen in ihren Empfehlungen für eine Weiterbildung mit Benachteiligten und Bildungsfernen auf das Potenzial von Kooperationen und Vernetzungen hin. Zusätzlich wird der Aufbau von Netzwerken mit anderen Institutionen der Region empfohlen, um alle verfügbaren Informationen und Ressourcen für eine passgenaue Bildungsarbeit zu nutzen. In diesem Zusammenhang werden insbesondere staatliche Einrichtungen (z.B. die Bundesanstalt für Arbeit), Institutionen des Bildungs-, Sozial- und Gesundheitsbereichs (z.B. Schulen, Kindertagesstätten) oder Betriebe genannt (vgl. Küchler 2010a, S. 296).

4.7.2 Kooperation und Vernetzung mit Migrantenselbstorganisationen

Um Menschen mit Migrationshintergrund besser erreichen zu können, wird eine Vernetzung mit Migrantenselbstorganisationen[39] als äußerst viel versprechend angesehen. Hierauf wird in der empirischen Studie über Selbstorganisationen von Migrantinnen von Kocaman, Latorre Pallares und Zitzelsberger (2010, S. 10ff.)

[39] Migrantenselbstorganisationen sind ein Strukturelement von Migranten-Communities. Gemeint sind nicht nur eingetragene Vereine, sondern auch nicht-formale Beziehungen wie Gruppen oder Netzwerke (vgl. Kocaman/Latorre Pallares/Zitzelsberger 2010, S. 3).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

verwiesen. Neben der Interessenvertretung verfolgen Selbstorganisationen die „Strategie zum Self-Empowerment“ (ebd., S. 2).[40] Eine ihrer wesentlichen Aufgaben ist daher auch die Bereitstellung von Bildungs- und Beratungsangeboten, die sich an den geäußerten Interessen und den Lebensumständen der Menschen mit Migrationshintergrund ausrichten. Dabei ist nach der genannten Studie das Ziel dieser Bildungsarbeit nicht nur die Pflege der Herkunftskultur, der Religion oder der Muttersprache, sondern die Ermöglichung der gleichberechtigten Partizipation an der Aufnahmegesellschaft. Bildungsorientierte Selbstorganisationen stärken damit durch die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen die Selbstsicherheit und das Selbstbewusstsein der Menschen mit Migrationshintergrund und stellen mit ihren Beratungsangeboten eine wichtige Brückenfunktion zur Mehrheitsgesellschaft dar (vgl. ebd., S. 8). Dennoch verweisen Zitzelsberger und Latorre (2007, S. 273) darauf, dass diese Weiterbildungsangebote von der institutionalisierten Erwachsenenbildung kaum wahrgenommen werden.

Noch weniger wird nach ihrem Dafürhalten bisher das Potenzial der Selbstorganisationen für die Erwachsenenbildung der Einwanderungsgesellschaft erkannt (vgl. ebd., S. 275f.). Dabei verweisen sie darauf, dass Weiterbildungsanbieter in mehrfacher Hinsicht von den Migrantenselbstorganisationen profitieren können (vgl. auch Fischer/Krumpholz/Schmitz 2007, S. 105f.; Wolf/Reiter 2006, S. 62f.). Eine kooperative Zusammenarbeit liefert aufgrund der Nähe der Selbstorganisationen zur Zielgruppe wichtige Impulse für passgenaue Bildungsangebote und kann bei der Bedarfsanalyse, der Entwicklung neuer Bildungsformate oder der Ansprache der Migrant/inn/en unterstützen. Zusätzlich wird eine Beratung der institutionellen Erwachsenenbildung durch die Migrantenselbstorganisationen als gewinnbringend für die Reflexion von exkludierenden Faktoren und den Prozess der inklusiven Öffnung gesehen (vgl. Kocaman/Latorre Pallares/Zitzelsberger 2010, S. 12).

Als Voraussetzung für die Zusammenarbeit wird eine Anerkennung und Wertschätzung der Migrantenselbstorganisationen genannt. Prömper (2010, S. 211) fordert eine Partnerschaft auf gleicher Augenhöhe, in der die Selbstorganisationen weder als Konkurrenz noch als bloße Informationslieferanten angesehen werden. Eine derartige Kooperation dürfte auch den Selbstorganisationen zu Gute kommen, die mangels ausreichender Ressourcen und durch die ehrenamtliche Struktur kaum höher qualifizierende Angebote umsetzen können (vgl. Ministerium für Arbeit und Soziales, Stadtentwicklung, Kultur und Sport NRW 1999, S. 135).

[40] Die Diskussion um die integrative bzw. segregative Funktion von Migrantenselbstorganisationen soll vorliegend nicht dargestellt werden. Inzwischen belegen zahlreiche empirische Studien ihr Integrationspotenzial (vgl. Ministerium für Arbeit und Soziales, Stadtentwicklung, Kultur und Sport NRW 1999).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

4.7.3 Folgerungen für die Ebenen des didaktischen Handelns

Eine institutionelle Kooperation und Vernetzung hat bezogen auf die einzelne Weiterbildungsinstitution unmittelbar auf die Institutionsdidaktik Auswirkungen. Mittelbar ist aber ein Einfluss auf alle folgenden Ebenen des didaktischen Handelns gegeben (z.B. Angebotsgestaltung, Bedarfsanalyse, Öffentlichkeitsarbeit etc.). Bei einer Kooperation mit Migrantenselbstorganisationen etwa dürften diese als Begleiter des Prozesses einer inklusiven Öffnung zu einer Veränderung des Selbstverständnisses bis hin zur Reflexion des Verhaltens in der Lehr-Lernsituation beitragen. Derartige Zusammenschlüsse bergen für Einrichtungen der Mehrheitsgesellschaft die Chance, einen Vertrauensvorschuss zu erwerben, der den Vorbehalten der Migrant/inn/en gegenüber monokulturell geprägten Einrichtungen entgegen wirken könnte.

Ebene B – Institutionsdidaktik:

Prömper (2010, S. 211) weist darauf hin, dass die Organisationen sich auf einen langen und arbeitsintensiven Weg einzurichten haben, wenn die Kooperationen und die gebildeten Netzwerke über eine bloße punktuelle Zusammenarbeit hinausgehen sollen. Dies gilt nach seiner Erfahrung insbesondere für die Anfangsphase, in der es viel Vertrauensarbeit bedarf.

4.8 Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich daher festhalten, dass Weiterbildungsinstitutionen zur Verwirklichung von Inklusion ein inklusives Selbstverständnis zu entwickeln haben, welches konsistent in der Gesamtorganisation gelebt werden sollte (vgl. Kapitel 4.1.1). Gleichzeitig dürfte nach der Systematisierung der Forderungen und Empfehlungen der Literatur eine Inklusion in und durch Weiterbildung in der Bildungspraxis im Bereich Migration nur unter Beachtung der folgenden sechs Qualitätskriterien umsetzbar sein:

- Zugänge ermöglichen
- Berücksichtigung von Vielfalt bei Anerkennung von Differenz
- Potenzial- und Ressourcenorientierung
- Reflexion von Interkulturalität und Intersektionalität
- Partizipation
- Kooperation und Vernetzung

Um einen besseren Überblick über die Auswirkungen der Qualitätskriterien auf die Ebenen des didaktischen Handelns zu erhalten, werden die didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten komprimiert im Anhang 2 zusammengefasst. Der Überblick dient auch zur Verdeutlichung, dass für eine Verwirklichung der Qualitätskriterien alle Ebenen des

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

didaktischen Handelns einzubeziehen sind. Die aufgeführten didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten sind keine abschließende Aufzählung und haben auch nicht die Qualität eines verbindlichen Katalogs. Die didaktische Umsetzung von Inklusion dürfte vielmehr in Abhängigkeit vom Adressatenkreis und der inhaltlichen Ausrichtung der Einrichtung erfolgen.

Im fünften und sechsten Kapitel werden die aus den Empfehlungen der empirischen Studien und der theoretischen Konzepte der Literatur herausgearbeiteten Qualitätskriterien durch Experteninterviews mit den in Kapitel 3 beschriebenen Best-Practice-Einrichtungen auf der Grundlage der qualitativen Inhaltsanalyse empirisch auf ihre Validität geprüft. Die identifizierten Qualitätskriterien bilden dabei den theoretischen Hintergrund für die Entwicklung des jeweiligen Leitfadens für die einzelnen Experteninterviews und für das im Rahmen der Datenauswertung nach der qualitativen Inhaltsanalyse benötigte Kategoriensystem. Ergänzend soll auch die Sicht von Teilnehmenden mit Migrationshintergrund erhoben werden. Das empirische Vorgehen wird im folgenden Kapitel näher erläutert.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

5. Empirisches Vorgehen zur Prüfung der Validität der Qualitätskriterien

Nach der strukturierten Darstellung der derzeit in der Literatur vertretenen Ansatzpunkte für eine gelingende Weiterbildung für und mit Menschen mit Migrationshintergrund in Form der Qualitätskriterien, sollen im nächsten Schritt die in Kapitel 3 angesprochenen Best-Practice-Einrichtungen im Bereich der Migration und Teilnehmende mit Migrationshintergrund zu Wort kommen. Ziel des empirischen Vorgehens ist es, die identifizierten Qualitätskriterien der Literatur an der Praxis zu validieren und weitere Kriterien aufzuspüren. Dazu soll im nächsten Unterpunkt die Entscheidung für das qualitative Forschungskonzept begründet werden. Anschließend werden das leitfadengestützte Experteninterview als Methode der Datenerhebung, die Dokumentation der erhobenen Daten und die Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring dargestellt.

5.1 Ausrichtung am qualitativen Forschungskonzept

Zur Beantwortung der in Kapitel 3 formulierten Untersuchungsfrage bedarf es der Rekonstruktion der komplexen Wissensbestände und Erfahrungen der unmittelbar an einer inkludierenden Weiterbildungspraxis beteiligten Personen. Zielführende Erklärungsstrategie ist daher das qualitative Forschungsparadigma, da nur so eine differenzierte und ausführliche Erhebung der komplexen Wissensbestände der Expert/inn/en im Bereich der Inklusion möglich ist. Mit quantifizierenden Methoden kann bloß das erhoben werden, was man vorab weiß oder vermutet. Qualitative Methoden lassen dagegen zur Erschließung der sozialen Wirklichkeit die in den Funktionskontext eingebundenen Personen selbst zu Wort kommen. Durch die gegebene Offenheit und Ganzheitlichkeit lassen sich alle relevanten Informationen gegenstandsnah zusammentragen und analysieren, wobei auch Raum für die Entdeckung von Neuem und Unerwartetem gelassen wird (vgl. Flick/Kardoff/Steinke 2009, S. 17).

Dabei wird dieses Prinzip der Offenheit (vgl. Gläser/Laudel 2010, S. 30) der qualitativen Forschung im vorliegenden Untersuchungsdesign auch nicht durch die theoriegeleiteten Vorüberlegungen in Form der aus der Literatur entwickelten Qualitätskriterien untergraben.

„Das *Prinzip des theoriegeleiteten Vorgehen*s betont die Notwendigkeit, an vorhandenes theoretisches Wissen über den Untersuchungsgegenstand anzuschließen, da nur so auch zu diesem Wissen beigetragen werden kann“ (ebd., S. 31, Hervorhebung im Original).

Bei der vorliegenden Untersuchungsfrage ist daher ein Erkenntnisfortschritt nur zu erreichen, wenn an den vorhandenen Stand der Literatur angeknüpft und dieser empirisch überprüft wird. Die entwickelten Qualitätskriterien sind daher leitend für den

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

weiteren Forschungsprozess. Sie sind Grundlage für die Konstruktion der Interviewleitfäden in der Datenerhebung und des Kategoriensystems zur Datenauswertung nach der qualitativen Inhaltsanalyse. Nur so können die Qualitätskriterien empirisch auf ihre Validität geprüft werden und letztlich die Frage nach der Indikatorisierbarkeit von Inklusion beantwortet werden.

5.2 Datenerhebung – leitfadengestützte Experteninterviews

Die Methode zur Datenerhebung muss so gewählt sein, dass sie in der Lage ist, das vorhandene Expertenwissen über eine inkludierende Weiterbildungspraxis auch tatsächlich zu erfassen. Die Auswahl der Methode und ihre Ausgestaltung sind daher am Forschungsgegenstand auszurichten. In den folgenden Unterpunkten soll zunächst die Auswahl der Methode des leitfadengestützten Experteninterviews begründet werden. Anschließend werden die Auswahl der Interviewpartner/innen, die Konstruktion der Interviewleitfäden sowie die Durchführung der Interviews näher beschrieben.

5.2.1 Begründung der Anwendung des leitfadengestützten Experteninterviews

Um komplexe Wissensbestände zu rekonstruieren, eignet sich am Besten die Methode des Experteninterviews (vgl. Meuser/Nagel 2003, S. 481ff.; Glaser/Laudel 2010, S. 111ff.). Diese qualitative Interviewform wird vor allem eingesetzt, wenn das Forschungsinteresse auf Erfahrungswissen oder auf Wissen aus innovativen Projekten zielt, also die/der Interviewpartner/in aufgrund der unmittelbaren Beteiligung über Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte verfügt (vgl. Gläser/Laudel 2010, S. 12). Dabei ist der Begriff der Expertin bzw. des Experten nicht im umgangssprachlichen Sinne zu verstehen.

„Eine Person wird zum Experten gemacht, weil wir wie auch immer begründet annehmen, daß sie über ein Wissen verfügt, daß sie zwar nicht alleine besitzt, das aber doch nicht jedermann bzw. jederfrau in dem interessierenden Handlungsfeld zugänglich ist. Auf diesen Wissensvorsprung zielt das ExpertInneninterview“ (Meuser/Nagel 2003, S. 484).

Dieser Wissensvorsprung ist vorliegend bei zwei Arten von Expert/inn/en zu finden. Zum einen sind hier die Organisationsmitglieder zu nennen, die in den – in Kapitel 3 vorgestellten – Best-Practice-Einrichtungen agieren. An ihrem Erfahrungswissen müssen sich die in der Literatur gefundenen Qualitätskriterien bewähren. Der Zweck des Experteninterviews ist dabei vorliegend, das Wissen und die Erfahrungen der „Besten“ auf diesem Gebiet qualitativ zu erschließen. Der Status der Organisationsmitglieder als Expert/inn/en begründet sich also aus ihrer Einbindung in den interessierenden Funktionskontext. Individuelle Relevanzsysteme der Befragten treten dabei in den Hintergrund (vgl. Keuneke 2005, S. 262).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Zum anderen sind aber auch Teilnehmende mit Migrationshintergrund als Expert/inn/en für eine inkludierende Weiterbildungspraxis zu sehen. Wenn Weiterbildungsinstitutionen sowohl die Teilnahme an Weiterbildung fördern als auch die demokratischen Teilhabechancen der Menschen mit Migrationshintergrund vergrößern möchten, dann dürfen die Interessen und Wünsche der Betroffenen nicht unberücksichtigt bleiben. Ihr Expertenstatus begründet sich daher zum einen aus ihrem Migrationshintergrund und zum anderen aus ihrer Stellung als Lebensweltexpertin bzw. -experte[41]. Der Zweck des Experteninterviews ist hier, die Deutung, Sichtweisen und Einstellungen der Befragten selbst zu erfassen (vgl. Gläser/Laudel 2010, S. 40). Die Berücksichtigung der Perspektive der Migrant/inn/en in der empirischen Überprüfung der Qualitätskriterien entspricht auch der in Kapitel 2.2.1 angesprochenen Zweiseitigkeit des Inklusionsprozesses.

Bezüglich der Gestaltung des Experteninterviews soll vorliegend aufgrund der Untersuchungsfrage ein teilstandardisierter Weg in Form eines Leitfadeninterviews (vgl. Helfferich 2005, S. 158ff.) gewählt werden, da eine selbstständige Ansprache aller benötigten Informationen durch die/den Befragte/n nicht zu erwarten ist. Die Strukturierung des Interviews durch einen Leitfaden hat den Vorteil, dass anders als beim nichtstandardisierten Interview sichergestellt werden kann, dass die/der Interviewpartner/in in der begrenzten Zeit des Interviews zu allen zur Beantwortung der Forschungsfrage relevanten Aspekte Informationen gibt (vgl. Gläser/Laudel 2010, S. 43). Trotz der Strukturierung des Erzählraums durch die vorgegebenen Themenfelder ist die Offenheit der qualitativen Forschung dennoch gewährleistet, da die interviewte Person durch die offene Formulierung der Fragen selbst bestimmen kann, welche Aspekte des interessierenden Sachverhaltes sie für relevant hält (vgl. ebd., S. 115).

5.2.2 Auswahl der Expert/inn/en

Um alle notwendigen Informationen zur Beantwortung der Untersuchungsfrage zu erhalten, ist die Befragung von mehreren Organisationsmitgliedern der Best-Practice-Einrichtungen sinnvoll, da diese aufgrund unterschiedlicher Funktionen und Tätigkeitsfelder über andere Informationen und andere Perspektiven verfügen. Daher wird innerhalb jeder der ausgewählten Einrichtungen die Befragung einer Person mit Leitungsfunktion und maximal zweier Dozent/inn/en bzw. Berater/innen angestrebt.

Zur Erhebung der Sichtweise der Menschen mit Migrationshintergrund sind Interviews mit Teilnehmenden der Best Practices beabsichtigt, um so ein unmittelbares Feedback zur derzeitigen Bildungspraxis aus ihrer Perspektive zu erhalten.

[41] Vgl. Kapitel 4.4.2.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

5.2.3 Konstruktion der Interviewleitfäden

Die Konstruktion der Interviewleitfäden erfolgt nach dem SPSS-Prinzip, welches von Helfferich (2005, S. 161ff.) empfohlen wird. Durch das Sammeln von Fragen, deren Prüfung am Vorwissen und auf ihre Offenheit, das Sortieren nach Themenfeldern und das Subsumieren der Fragen durch die Unterordnung unter eine Erzählaufforderung sind vier unterschiedliche Leitfäden entstanden.[42] Es gibt jeweils einen gesonderten Leitfaden für die Leitung, die Dozent/inn/en und die Berater/innen der Best-Practice-Einrichtungen sowie einen Leitfaden für die Teilnehmenden mit Migrationshintergrund, da ein einheitlicher Leitfaden aufgrund der unterschiedlichen Perspektiven und unterschiedlichen Tätigkeitsfelder zur Erhebung des spezifischen Expertenwissens nicht geeignet wäre.

Jeder Leitfaden gliedert sich in einen ersten Erzählstimulus, die unterschiedlichen Themenfelder mit ihrer jeweiligen Einstiegsfrage und der Checkliste sowie eine Abschlussfrage. Entsprechend dem Prinzip des theoriegeleiteten Vorgehens sind die theoretischen Vorüberlegungen die Grundlage für die Konstruktion der Leitfäden. Die Leitfragen und die Themenfelder orientieren sich dabei aber nicht unmittelbar an den Qualitätskriterien, da ansonsten die Gefahr der bloßen Bestätigung der Vorüberlegungen bestanden hätte. Zur Beantwortung der Untersuchungsfrage ist es vielmehr zielführend, die Fragen so zu formulieren, dass die Nennung der Qualitätskriterien aufgrund der Fragestellung möglich, aber nicht zwingend ist. Stattdessen sind bei den Interviewleitfäden für die Expert/inn/en der Best Practices die Themenfelder so gewählt, dass sie eine größere Nähe zur praktischen Bildungsarbeit haben. Für die Leitung sind diese Themenfelder z.B. das „Ziel der Bildungsarbeit“, die „Teilhabe an Weiterbildung“, die „Anforderungen an die Bildungsarbeit“, die „Entwicklung neuer Projekte/Bildungsformate“ und die eigene „Einrichtung“.[43] Lediglich das Themenfeld „Kultur“ bezieht sich unmittelbar auf das Qualitätskriterium „Reflexion von Interkulturalität und Intersektionalität“. Aber auch die anderen Qualitätskriterien sind implizit in den Einstiegsfragen zu den Themenfeldern und in den Nachfragen und Stichpunkten der Checklisten enthalten (z.B. „Partizipation“ im Themenfeld „Ziel der Bildungsarbeit“). Soweit die Kriterien nicht von selbst angesprochen werden, sind konkrete Nachfragen in der jeweiligen Checkliste vorgesehen.

Bei dem Leitfaden für die Teilnehmenden mit Migrationshintergrund steht die umgangssprachliche Formulierung der Fragen im Vordergrund, da mit sprachlichen Barrieren bei den interviewten Personen zu rechnen ist und die Verwendung von

[42] Vgl. Anhang 3, 4, 5 und 6.
[43] Der Leitfaden der Leitung wird durch das Paper „Stationen im Prozess zu einer inkludierenden Weiterbildungspraxis mit Menschen mit Migrationshintergrund“ ergänzt (vgl. Ende Anhang 3).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Fachtermini eher hemmend wirkt. Der erste Erzählimpuls ist als „Aufwärmfrage“ (vgl. Gläser/Laudel 2010, S. 147) gedacht, damit den Befragten die Beantwortung leichter fällt und sie Sicherheit im Erzählen gewinnen. Die anschließenden Themenfelder thematisieren Erfahrungen mit Weiterbildungsangeboten und -organisationen (Themenfeld „Kursteilnahme“ und „Einrichtung“), bestehende „Wünsche, Interessen und Probleme“ sowie aus den Kursen gezogener „Nutzen“.

5.2.4 Kontaktaufnahme und Durchführung der Interviews

Die Kontaktaufnahme mit den drei Best-Practice-Einrichtungen ist durch die Zusendung eines Anschreibens per E-Mail und einem auf diesen schriftlichen Erstkontakt folgenden Telefongespräch erfolgt, in welchem von allen Einrichtungen ihre Bereitschaft zur Mitwirkung erklärt wird.

Alle drei Best-Practice-Einrichtungen stehen unter hoher Arbeitsbelastung, wodurch das Finden eines zeitnahen Interviewtermins aufgrund des engen Zeitplans der geeigneten Interviewpartner/innen Schwierigkeiten bereitet hat. Aus diesem Grund ist es zu einer Abweichung von dem ursprünglichen Plan, jeweils bis zu drei Einzelinterviews bei jeder Weiterbildungseinrichtung durchzuführen, gekommen. Bei beramí kann ein Gruppeninterview mit der stellvertretenden Geschäftsführerin und einer Beraterin durchgeführt werden. Im AKE-Bildungswerk ist sowohl die Erhebung eines Einzelinterviews mit der stellvertretenden Leiterin, welche auch gleichzeitig als Bildungsreferentin tätig ist, als auch die Erhebung eines Gruppeninterviews mit dem Leiter des Bildungswerks und einem weiteren Bildungsreferenten möglich. Für das Interview beim IFZ kann die Leiterin der interkulturellen Familienbildung mit einer Mitarbeiterin für ein Gruppeninterview gewonnen werden. Im Vergleich zum Einzelinterview haben die Gruppeninterviews den positiven Effekt, dass die Interviewten einander ergänzen und sich gegenseitig zum Erzählen anregen, wobei die Statusungleichheit der Interviewpartner/innen bei der Erhebung der Interviews nie zu bemerken ist. Mit Rücksicht auf die hohe Arbeitsbelastung bewegt sich die Interviewzeit zwischen einer Stunde und eineinhalb Stunden. Die Durchführung aller Interviews, welche alle in den Räumlichkeiten der jeweiligen Einrichtung stattfinden, ist durch eine lockere und offene Atmosphäre geprägt. Da die Fragen der Leitfäden nicht verbindlich sind und die spontan produzierte Erzählung stets Vorrang hat (vgl. Helfferich 2005, S. 160) wird von der Interviewerin individuell auf die Relevanzsetzungen der Expert/inn/en eingegangen.[44]

[44] In drei der vier Interviews wird gegen Ende des Interviews den Expert/inn/en das Paper „Stationen im Prozess zu einer inkludierenden Weiterbildungspraxis mit Menschen mit Migrationshintergrund“ mit der Bitte um Kommentierung ausgehändigt (vgl. Ende Anhang 3).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Um den Zugang zu den Teilnehmenden mit Migrationshintergrund zu erleichtern, wird eine Kontaktaufnahme über die Best-Practice-Einrichtungen gewählt, denen damit die Funktion eines „Gatekeepers“ (vgl. ebd., S. 155) zukommt. Hier gestaltet sich die Herstellung eines Erstkontaktes problematisch. Alle angesprochenen Einrichtungen signalisieren, dass die Teilnehmenden aufgrund von Sprachbarrieren und einer ablehnenden Haltung zu der Situation des Einzelinterviews kaum ihre Bereitschaft zur Mitwirkung erklären werden. Auch fehlt den Einrichtungen die zeitliche Kapazität, interessierte Teilnehmende ausfindig zu machen. Um die Hemmschwelle der Teilnehmenden möglichst gering zu halten, wird daher die Entscheidung getroffen, die Fragen aus dem Leitfaden nicht in Form von Einzelinterviews, sondern innerhalb eines Seminarsettings von den Teilnehmenden in Gruppenarbeit erarbeiten zu lassen. Diese Vorgehensweise hat auch den Vorteil, dass im Austausch untereinander – ähnlich wie bei einem Gruppeninterview – die Aussage einer/ eines Teilnehmenden zur Erzählanregung für die anderen Teilnehmenden wird.

Die Gelegenheit zur Durchführung dieser Erhebung wird von der Best-Practice-Einrichtung beramí im Rahmen eines berufsbezogenen Deutschkurses gewährt, welcher vom Europäischen Sozialfond gefördert und vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge organisiert wird. Der ausgewählte Deutschkurs besteht aus insgesamt zwanzig Teilnehmenden, von denen vierzehn am Tag der Erhebung anwesend sind. Die Aufgabe der Teilnehmenden, welche auf vier Gruppen verteilt werden, ist die Bearbeitung jeweils einer von vier Fragen, die den Themenfeldern des Leitfadens entsprechen.[45] Zur Erhöhung der Produktivität der Gruppenarbeit werden die einzelnen Fragen zusätzlich durch verschiedene Themen und Schlagwörter mit einem unmittelbaren Bezug zur jeweiligen Frage ergänzt. Der Entscheidung für die Ergänzung der ansonsten sehr offen gehaltenen Fragen liegt die Äußerung der Projektkoordinatorin bei beramí zugrunde, welche in einem Vorgespräch die Vermutung äußert, dass die Teilnehmenden mit der offenen Fragestellung Schwierigkeiten haben werden. Dies begründet sie mit einer geringen Selbstständigkeit der Teilnehmenden, die auch mit einer hohen Frustration infolge der Nichtanerkennung von Bildungs- und Berufsabschlüssen aus den Herkunftsländern in Zusammenhang steht. Tatsächlich orientieren sich die Teilnehmenden sehr stark an genannten Themen und arbeiten diese gleich einer Arbeitsaufgabe ab, was auch die Ergebnisse der Kartenabfrage in Anhang 7 zeigen. Dies bestätigt die angedeutete Unsicherheit der Teilnehmenden und deutet an, dass ein offeneres Vorgehen nicht geeignet gewesen wäre.

[45] Genauere Informationen zum Kurs, die Fragen der Gruppenarbeit und die Ergebnisse sind in Anhang 7 zu finden.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

5.3 Dokumentation der Daten

Die Transkription der erhobenen Daten erfolgt wortwörtlich und vollständig mit Hilfe des Programms f4.[46] Da die Befragung der Expert/inn/en der Rekonstruktion ihres Wissensvorsprunges dient, wird der Genauigkeitsgrad der Transkription auf einem geringen Niveau gehalten. Emotionale Aspekte der Sprache wie Pausen, Stockungen und Versprecher spielen nur eine untergeordnete Rolle. Im Vordergrund steht entsprechend dem Zweck des Experteninterviews und der Zielstellung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring der Inhalt des Gesprochenen (vgl. Mayring 2008, S. 49). Die genauen Transkriptionsregeln sind in Anhang 8 zu finden.

5.4 Datenauswertung – die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Für die Auswertung des Datenmaterials ist in Ausrichtung an dem Forschungsinteresse die passende Auswertungsmethode auszuwählen. Vorliegend erfolgt die Auswertung der Daten mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Im Folgenden soll zunächst die Wahl der qualitativen Inhaltsanalyse begründet werden, bevor die einzelnen Auswertungsschritte näher erläutert werden.

5.4.1 Begründung der Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring analysiert schlussfolgernd fixierte Kommunikation, in dem sie systematisch, d.h. regel- und theoriegeleitet vorgeht (vgl. Mayring 2008, S. 12f.). Dieses regelgeleitete und theoriegeleitete Vorgehen begründet die besondere Eignung dieser qualitativen Methode für die vorliegende Untersuchungsfrage. Die Theoriegeleitetheit des Vorgehens ermöglicht die Einbeziehung der Vorüberlegungen in die Auswertung, so dass diese zur Grundlage für die Entwicklung der Auswertungskategorien werden (vgl. ebd., S. 12). Dadurch wird erreicht, dass die Vorüberlegungen während des ganzen Auswertungsprozesses gegenwärtig sind (vgl. Gläser/Laudel 2010, S. 204f.). Gleichzeitig gewährleistet die Regelgeleitetheit des Vorgehens, dass das gesamte Material gleichberechtigt in die Interpretation einbezogen wird und die Auswertungsschritte intersubjektiv nachprüfbar sind (vgl. Mayring 2008, S. 12). Aufgrund dieser Spezifika ist die Auswertung der erhobenen Daten nach der qualitativen Inhaltsanalyse für das vorliegende Untersuchungsdesign zweckmäßig, da nicht völlig neues Wissen generiert werden soll, sondern gerade die Prüfung der Validität der aus der Literatur entwickelten Qualitätskriterien und deren Weiterentwicklung am Material das Ziel ist.

[46] Die Interviewtranskripte sind im zweiten Band der Arbeit zu finden.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

5.4.2 Inhaltsanalytisches Ablaufmodell

Damit die qualitative Inhaltsanalyse sozialwissenschaftlichen Methodenstandards genügt, hat Mayring zur Gewährleistung des systematischen, regelgeleiteten Vorgehens ein allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell (vgl. Mayring 2008, S. 54) entwickelt, welches im Anhang 9 zu finden ist. Die ersten fünf Schritte des Ablaufmodells sind vorliegend zu vernachlässigen, da diese bereits an anderer Stelle ausgeführt werden. Bezüglich der Bestimmung des Ausgangsmaterials (Schritte 1-3, vgl. ebd., S. 46f.) ist auf die Ausführungen zur Erhebung der Interviews und deren Dokumentation zu verweisen.[47] Die so entstandenen Interviewtranskripte sind das Material der Analyse. Auch die Fragestellung der Analyse (Schritte 4-5, vgl. ebd., S. 50ff.) wird durch die Darstellung der Untersuchungsfrage in Kapitel 3 und die ihr zugrunde liegenden Überlegungen hinreichend bestimmt sowie durch die systematische Anbindung an vorhandene Studien und Konzepte in diesem Bereich in Kapitel 4 theoretisch begründet. Vor diesem Hintergrund sind die Experteninterviews auf ihren Wissens- und Handlungshintergrund zu interpretieren, um die Qualitätskriterien zu validieren. Die weiteren Schritte des Ablaufmodells, welches an das konkrete Material und die spezifische Fragestellung anzupassen ist (vgl. ebd., S. 53), sind in den folgenden Ausführungen zum empirischen Vorgehen enthalten. Die von Mayring (ebd., S. 43) geforderte Festlegung des konkreten Ablaufmodells vor der eigentlichen Interpretation gewährleistet die Nachvollziehbarkeit und intersubjektive Überprüfbarkeit.[48]

5.4.3 Bestimmung der Analysetechnik

Mayring unterscheidet drei Grundformen qualitativer Inhaltsanalyse: die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung (vgl. Mayring 2002, S. 115). Vorliegend ist das Ziel der Interpretation, aus dem erhobenen Material Qualitätskriterien für eine inkludierende Weiterbildungspraxis mit Migrant/inn/en herauszufiltern. Es geht also darum, das Material aufgrund der theoretischen Vorüberlegungen einzuschätzen. Von den drei Grundformen des Interpretierens ist daher die Strukturierung der geeignete Weg zur Beantwortung der Untersuchungsfrage.

„Ziel der Analyse [der Strukturierung, C.S.] ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (Mayring 2008, S. 58).

Diese Grundform des Interpretierens wird in vier weitere Analysetechniken unterteilt. Hierbei handelt es sich um die formale, die inhaltliche, die typisierende und die

[47] Vgl. Kapitel 5.2 und Kapitel 5.3.
[48] Das an der konkreten Forschungsfrage ausgerichtete Ablaufmodell, welches vorliegend der Auswertung der Daten zugrunde gelegt wird, ist im Anhang 10 zu finden.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

skalierende Strukturierung (vgl. ebd., S. 59). Aufgrund der Untersuchungsfrage geht es vorliegend darum, „bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen“ (ebd., S. 89). Diese Zielstellung deckt sich mit der Vorgehensweise der inhaltlichen Strukturierung. Die interessierenden Inhalte werden dazu durch ein, auf der Grundlage der Vorüberlegungen in Kapitel 4, entwickeltes Kategoriensystem systematisch aus dem Material extrahiert (vgl. ebd.). Dieses deduktive Vorgehen kann der Beantwortung der Untersuchungsfrage aber nur teilweise genügen. Die empirische Prüfung der Validität der Qualitätskriterien durch das Material ist nur ein Teilschritt. Wesentlich ist auch deren Ausdifferenzierung, Relativierung, Präzisierung sowie deren Ergänzung bzw. Ersetzung am Material. Die Beantwortung des Forschungsinteresses ist daher nur durch die Verbindung des theoriegeleiteten deduktiven mit einem offenen induktiven Vorgehen möglich.

5.4.4 Entwicklung des Kategoriensystems und seine Anwendung

Zur Entwicklung des Kategoriensystems, welches das zentrale Element der Analyse bildet, werden vorliegend die deduktive Kategorienanwendung mit der induktiven Kategorienbildung verschränkt (vgl. Mayring/Hurst 2005, S. 439f.). Während die deduktive Kategorienanwendung von den theoretischen Vorüberlegungen in Kapitel 4 ausgeht, werden bei der induktiven Vorgehensweise die Kategorien – im Wege der inhaltsanalytischen Zusammenfassung (vgl. Mayring 2008, S. 59ff.) – direkt aus dem Material durch einen Verallgemeinerungsprozess abgeleitet (vgl. ebd., S. 74ff.).

Eine Extraktion der für die empirische Überprüfung der Qualitätskriterien erforderlichen Informationen kann aber nicht bei dem zweigleisigen Vorgehen einer deduktiven Kategorienanwendung und einer induktiven Kategorienentwicklung stehen bleiben. Für die Beantwortung der Forschungsfrage ist gerade ein Wechselverhältnis zwischen den aus der Literatur entwickelten Qualitätskriterien und dem konkreten Material erforderlich. Mayrings Ablaufmodell ist hierfür nur eingeschränkt geeignet, da das, nach einem ausschnittsweisen Materialdurchgang überprüfte und bei Bedarf angeglichene, Kategoriensystem im Rahmen des Hauptmaterialdurchlaufs nicht mehr verändert werden darf (vgl. Mayring 2002, S. 117, 120). Dadurch wird das Prinzip der Offenheit hinter das Prinzip der Regelgeleitetheit zurückgestellt. Gläser und Laudel (2010, S. 201) schlagen daher eine Abwandlung vor, in dem sie die Anpassung des Kategoriensystems während des gesamten Auswertungsprozesses möglich machen. Diese Öffnung des Kategoriensystems hat zwei Vorteile. Zum einen gewährleistet sie, dass die Kategorien jederzeit durch unvorhergesehene Informationen verfeinert, überarbeitet oder durch neue Kategorien ergänzt werden können, so dass ein Probelauf nicht mehr nötig ist (vgl. ebd.). Zum anderen begegnet dieses Vorgehen der Gefahr, dass die Äußerungen der Befragten vorschnell einer Kategorie zugeordnet

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

werden, „ohne ihren Sinngehalt zu beachten, der sich von dem der Forscher und Forscherinnen unterscheiden kann“ (Schmidt 2003, S. 548). Für die Bestimmung der Qualitätskriterien ist es nämlich wesentlich, auf die Zwischentöne zu achten, „da sich die Experten der Relevanzen ihres Handelns keineswegs durchweg bewusst sind“ (Meuser/Nagel 2006, S. 58).

Gleichzeitig hat die Abwandlung der qualitativen Inhaltsanalyse durch Gläser und Laudel im Vergleich zu Mayring den Vorteil, dass deduktiv konstruierte Kategorien, die durch das empirische Material nicht angesprochen werden – anders als bei Mayring (2008, S. 83) – auch nach einer Revision des Kategoriensystems nicht zu verwerfen sind. „Das Spannungsverhältnis von Theorie und Daten wird also aufrechterhalten und kann in einem späten Studium der Auswertung, das heißt mit einer wesentlich besseren Kenntnis des Materials, behandelt werden“ (Gläser/Laudel 2010, S. 205). Von der Konstruktion des Kategoriensystems bis zur abschließenden Extraktion der Ergebnisse ist das vorliegende Forschungsdesign daher an Gläser und Laudel ausgerichtet.

Für das konkrete Vorgehen bedeutet dies, dass zunächst aus den in Kapitel 4 entwickelten Qualitätskriterien ein Kategoriensystem abzuleiten ist. Das hieraus abgeleitete Kategoriensystem besteht aus zehn Hauptkategorien, die teilweise mit den sechs aus der Literatur entwickelten Qualitätskriterien identisch sind, teilweise aber auch schon Unterpunkte der Qualitätskriterien aufgreifen. Unterpunkte werden aber nur dann als eigene Hauptkategorie deklariert, wenn das Abstraktionsniveau die Behandlung als eigenständige Kategorie erforderlich macht. Die jeweilige Herleitung der einzelnen Kategorie und ihre Definition lassen sich Anhang 11 entnehmen. Zusätzlich werden die Hauptkategorien durch die „inklusive Grundhaltung“ ergänzt, um auch das inklusive Selbstverständnis der Einrichtungen einer Kodierung zugänglich zu machen.[49]

Die Auswertung erfolgt, in dem die Kategorien gleich einem Suchraster auf das erste Interviewtranskript angewendet werden, d.h. „alle Textbestandteile, die durch die Kategorien angesprochen werden, werden dann aus dem Material systematisch extrahiert“ (Mayring 2008, S. 83). Soweit im Material relevante Informationen enthalten sind, die nicht in das bestehende Kategoriensystem passen, werden neue Kategorien aus dem Material entwickelt. Diese neuen Kategorien ergänzen entweder als Unterkategorien die bestehenden Hauptkategorien oder in wenigen Fällen entstehen aufgrund des eigenständigen Gehalts neue Hauptkategorien. Soweit erforderlich sind im Forschungsprozess Revisionen des Kategoriensystems durchzuführen. Vorliegend erfolgt dies nach Auswertung des zweiten und des vierten Interviews. Die

[49] Vgl. Kapitel 4.1.1.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Überarbeitung dient der deduktiven oder induktiven Ausdifferenzierung der Kategorien und der Überprüfung ihrer Trennschärfe. Die zweite Revision fokussiert vorliegend insbesondere die Systematik der Kategorien, also inwieweit Kategorien einer Hauptkategorie untergeordnet werden können bzw. inwieweit sie als eigenständige Hauptkategorie zu behandeln sind. Grundlage der systematischen Ordnung sind die Vorüberlegungen in Kapitel 4 und die Relevanzsetzungen der Interviews.

Das endgültige Kategoriensystem, welches zugleich der Extraktion der inhaltstragenden Textstellen dient, ist einschließlich einer deskriptiven Beschreibung der Kategorien, Ankerbeispielen und – soweit erforderlich – Kodierregeln in Anhang 13 zu finden. Ein Kurzüberblick bietet Anhang 12.

5.5 Zusammenfassung

Zum Abschluss des Kapitels soll das Forschungsdesign der vorliegenden Diplomarbeit in wenigen Sätzen zusammengefasst werden. Die Ausrichtung der Arbeit an der leitenden Forschungsfrage, ob die Entwicklung eines Evaluationsinstruments für an Inklusion ausgerichtete Weiterbildungseinrichtungen im Bereich der Migration möglich ist, macht zunächst einen Zwischenschritt notwendig. Bevor Indikatoren bestimmt werden können, bedarf es empirisch validierter Qualitätskriterien. Aus diesem Grund ist die Erhebung leitfadengestützter Experteninterviews notwendig. Diese haben die Aufgabe, das in der Praxis vorhandene Erfahrungswissen über eine erfolgreiche Bildungs- und Beratungsarbeit im Bereich Migration zu erfassen. Zur Auswertung der erhobenen Daten wird die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring verwendet. Hierbei ist eine Verschränkung von deduktiver und induktiver Kategorienbildung wesentlich, um sowohl die Überprüfung der empirischen Validität der in der Literatur identifizierten Qualitätskriterien als auch deren Weiterentwicklung und Modifizierung zu gewährleisten. Die Ergebnisse der Extraktion sind Gegenstand des folgenden, sechsten Kapitels.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

6. Validität der Qualitätskriterien – empirische Ergebnisse

In diesem Kapitel soll das bei der Auswertung der Experteninterviews im Wechselspiel von deduktiver und induktiver Kategorienbildung gewonnene Kategoriensystem dargestellt und die den jeweiligen Kategorien zugeordneten Textstellen[50] im Hinblick auf die Untersuchungsfrage interpretiert werden. Entgegen des Ablaufmodells von Mayring wird auf die Paraphrasierung der inhaltstragenden Textstellen nach den Regeln der Zusammenfassung und der damit verbundenen ersten und zweiten Reduktion verzichtet (vgl. Mayring 2008, S. 89, 61). Aufgrund der unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen der Experteninterviews und der Vielfalt der angesprochenen Aspekte, die nicht zuletzt durch die unterschiedliche inhaltliche Ausrichtung der Einrichtungen bedingt sind, würde ein derartiges Vorgehen der Differenziertheit der Ergebnisse nicht gerecht und es bestünde die Gefahr, dass wichtige Facetten durch die Reduzierung des Materials verloren gingen. Soweit dies möglich ist, werden die aus der Auswertung der Experteninterviews gewonnenen Ergebnisse durch die Erkenntnisse aus der Befragung der Teilnehmenden mit Migrationshintergrund ergänzt. Die Darstellung der Hauptkategorien und die ihnen zugeordneten Unterkategorien folgt der Reihenfolge der Vorüberlegungen in Kapitel 4. Hauptkategorien, die aus dem Material abgeleitet und daher nicht in den Vorüberlegungen enthalten sind, werden an thematisch passender Stelle eingefügt.[51] Anschließend wird die Validität der Qualitätskriterien beurteilt und deren Ergänzung aufgrund des empirischen Materials besprochen sowie die Generalisierbarkeit der Ergebnisse und deren Geltungsbereich geklärt.

6.1 Inklusive Grundhaltung

Die Vorüberlegungen enthalten in Kapitel 4.1.1 die Annahme, dass eine inkludierende Weiterbildung erst dann möglich ist, wenn der Inklusionsgedanke zur konsistenten Grundlage des gesamten pädagogischen und organisationalen Handelns aller Organisationsmitglieder wird. Grundlegend für die Auswahl der Best-Practice-Einrichtungen ist in erster Linie die Experteneinschätzung des DIE, nach der diese als Best Practices im Bereich einer inklusiven Weiterbildung für und mit Migrant/inn/en zu sehen sind. Diese Einschätzung hat sich auch durch die Experteninterviews bestätigt. Alle Einrichtungen geben bei der Beschreibung der Ziele ihrer Bildungsarbeit wesentliche Punkte des in Kapitel 2.2.1 dargestellten Konzepts der Inklusion wieder. Ziele

[50] Die Auswertung erfolgt mit Hilfe des Programms MAXQDA. Die den einzelnen Kategorien zugeordneten Textstellen mit einer kurzen Ausführung zur Entstehung der Kategorien im Forschungsprozess können den Dateien der beiliegenden CD entnommen werden.

[51] Ein Überblick über das endgültige Kategoriensystem bietet Anhang 12. Eine ausführliche Darstellung ist in Anhang 13 zu finden. Die aufgeführte Reihenfolge der Kategorien deckt sich mit der Reihenfolge der Darstellung der Kategorien im Text. Die einzelnen Kategoriennamen sind im Text jeweils in Anführungszeichen gesetzt.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

ihrer Bildungs- und Beratungsarbeit sind zusammenfassend von Exklusion betroffene Menschen mit Migrationshintergrund *„zu befähigen dass sie in der Gesellschaft teilzuhaben, mitzuwirken, mitzuentscheiden“* (AKE L, Z. 85f.), *„Chancengleichheit […] in einer Einwanderungsgesellschaft mitzugestalten“* (AKE D, Z. 254), Zugänge aufzuzeigen und *„ein besseres Miteinander hier in einem Einwanderungsland*“ (AKE D, Z. 223f.) zu ermöglichen. Im Interview mit dem IFZ wird die Metaebene der „inklusiven Grundhaltung“ nicht explizit angesprochen, so dass dieser Kategorie keine konkrete Textstelle zugeordnet werden kann. Hier wäre vielmehr das gesamte Transkript unter diese Hauptkategorie zu kodieren, da die inklusive Grundhaltung aus unzähligen Einzeläußerungen heraus gelesen werden kann, die aber aufgrund der größeren thematischen Nähe anderen Hauptkategorien zugeordnet werden. Beispielhaft für die inklusive Grundhaltung sei hier folgendes Zitat genannt:

„Ja der erste Punkt ist zum Beispiel also zum Beispiel ein wichtiger Punkt ist ja die deutsche Sprache ja, wir stellen eben hier fest, dass wenn man wirklich interkulturell arbeiten will haben die Leute sehr unterschiedliche Sprachkenntnisse das heißt ich muss ja eigentlich auf den untersten Standard gehen damit die Personen das Gleiche tun können […]“ (IFZ, Z. 255–259).

Obwohl insbesondere der Sprachgebrauch des AKE-Bildungswerks und des IFZ noch von dem Begriff der „Integration“ geprägt ist, sehen alle Einrichtungen die Zweiseitigkeit des Inklusionsprozesses:

„Also eben das auch auszuhalten, dass es eine Gesellschaft gibt, die sich vielleicht auf zehn oder zwanzig maximale Glaubenssätze einigen kann ja die wichtigsten: die Menschenrechte, die freiheitlichen Grundrechte und darüber hinaus aber es eine VIELzahl von Lebensentwürfen gibt in dieser Gesellschaft, die alle auch sein dürfen. Solange sie sich eben in diesem Rahmen abspielen ja also wo keiner sozusagen durch den anderen benachteiligt oder eingeschränkt wird und so weiter ja“ (beramí, Z. 605–612).

Die Unterkategorie „Inklusion auf allen Ebenen“ beschäftigt sich mit der Frage, inwieweit in den Best-Practice-Einrichtungen die inklusive Grundhaltung die gesamte Organisation prägt, d.h. die Leitungsebene, alle Mitarbeitenden und alle Ebenen des didaktischen Handelns.[52] Die Expert/inn/en des AKE-Bildungswerks bezeichnen ihr Selbstverständnis als *„Grundlinie um überhaupt was tue ich, was plane ich, was möchte ich, was wollen wir, wo wollen wir erreichen, daher das ist der Ausgangspunkt für die Arbeit als Leitbild“* (AKE L, Z. 779–781) und verweisen auf die Notwendigkeit eines gelebten Leitbildes, um auch im Team darüber einig zu sein, *„was will man eigentlich und wie sieht man die Dinge ne, also dann muss das nicht wie es häufig gemacht wird einfach, natürlich haben wir auch ein Leitbild erstellt und veröffentlicht, aber wichtiger finde ich dass man sich untereinander einfach einig wird was man*

[52] Vgl. Kapitel 4.1.1.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

eigentlich genau und das dann auch umsetzt" (AKE L, Z. 786–789). Diese Einheit von Organisation, Team und Bildungs- und Beratungsarbeit findet sich auch bei beramí wieder:

„*Ich glaube auch, dass wichtig ist, dass wir sozusagen unser Leitbild ja, also Anerkennung von Vielfalt und Diversität auch wirklich leben. Also das ist jetzt nichts was wir einfach nur so im Blick auf unsere Angebote im Blick haben, sondern eben auch was das Team betrifft, was Personalentscheidungen betrifft und so weiter*" (beramí, Z. 14–18).

Die Erfahrungen der Expert/inn/en stehen damit im Einklang mit der in Kapitel 4.1.1 formulierten Erforderlichkeit eines konsistenten von der Gesamtorganisation getragenen inklusiven Selbstverständnisses. Dabei macht das Expertenwissen aber auch deutlich, dass die Veränderung der Werte der Organisation und deren Umsetzung im organisationalen und pädagogischen Handeln ein langjähriger Prozess ist.

„[…] das war auch ein Prozess und ich denke das ist auch ganz wichtig irgendwie sich klar zu machen sozusagen was sind unsere Werte als Organisation und auch so zu erwarten von jeder einzelnen Mitarbeiterin dass sie diese mit trägt nach außen hin, auch präsentiert und das sehe ich auch als einen niemals abgeschlossenen Prozess an, das ist etwas was sich auch weiterentwickeln muss und darf ja finde ich schon wichtig im Sinne einer lebendigen Organisation" (beramí, Z. 1207–1213).

In diesem Zitat von beramí wird noch ein weiterer Aspekt der inklusiven Grundhaltung angesprochen, der mit der Unterkategorie „Verlernen lernen" erfasst wird. Alle Best Practices haben aufgrund ihrer langjährigen Praxis die Erfahrung gemacht, dass die fortwährende Weiterentwicklung der Gesamtorganisation mit ihren Mitarbeitenden der Inklusion zuträglich ist. Konkret werden von den Expert/inn/en als Anforderungen an die eigene Arbeit genannt: immer den neusten Stand zu kennen, *„die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen […] also die Kompetenzen immer auch up-to-date zu halten*" (beramí, Z. 503–505), aber auch eingefahrene Routinen in Frage zu stellen, Fehler wahrzunehmen, Veränderungen zu erkennen und zuzulassen und dies als konstruktive Möglichkeit zur Weiterentwicklung zu nutzen. Die Reflexion der Arbeit wird damit zur Generierung von Wissen und zur Qualitätssicherung genutzt. Letztlich können die kodierten Textstellen als Hinweis darauf gedeutet werden, dass für die Best-Practice-Einrichtungen nicht nur die kritische Analyse der meso- und mikrodidaktischen Ebene zum Standard gehört, sondern auch die Analyse der Bildungseinrichtung selbst, also auch der institutionellen und makrodidaktischen Ebene.

6.2 Zugänge ermöglichen

Die Literatur nennt eine Vielzahl von möglichen Zugangsbarrieren auf der Seite der Menschen mit Migrationshintergrund als auch auf der Seite der Weiterbildungs-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

einrichtungen selbst und hat aufgrund empirischer Studien Empfehlungen entwickelt, um diesen zu begegnen.[53] Wege zur Förderung der Teilnahme von Menschen mit Migrationshintergrund zu finden und die Zielstellung „*Leute zu erreichen, die zu klassischen Bildungsveranstaltungen nicht gehen würden*“ (AKE L, Z. 131f.) stehen auch im Fokus des IFZ und des AKE-Bildungswerks. Insbesondere das AKE-Bildungswerk hat hier einen großen Handlungsbedarf erkannt.[54] Die Äußerungen der Expertinnen von beramí beschäftigen sich dagegen kaum mit diesem Kriterium. Eine mögliche Erklärung ist einmal darin zu sehen, dass beramí sich vor allem an die Zielgruppe der Neuzugewanderten wendet, die nach eigener Aussage über eine große Motivation zur Weiterbildung verfügen. Zum anderen wird ein Großteil der Teilnehmenden aufgrund der Kooperation mit dem Rhein-Main-Job-Center an beramí vermittelt, so dass häufig eine Verpflichtung zur Teilnahme gegeben ist bzw. *„viele Maßnahmen […] eigentlich sehr stark sozusagen an SGB II oder SGB III-Träger sozusagen gekoppelt [sind]“* (beramí, Z. 243f.). Dagegen sprechen das AKE-Bildungswerk und das IFZ generell bildungsferne Menschen mit Migrationshintergrund an und haben aufgrund der Freiwilligkeit der Angebote die Schaffung von Zugangswegen stärker im Blick. Die nachfolgend dargestellten Unterkategorien spiegeln die wesentlichen von der Literatur benannten Wege, um Migrant/inn/en einen Zugang zu Weiterbildung zu ermöglichen.[55]

In den Vorüberlegungen wird insbesondere die Schaffung von niedrigschwelligen Angeboten empfohlen, um bildungsferne Migrant/inn/en zu erreichen. Die Unterkategorie „Niedrigschwelligkeit“ macht deutlich, dass das AKE-Bildungswerk und das IFZ ihre Bildungsangebote dem Niveau der Adressat/inn/en anpassen:

*„[…] weil *4* ja es eben nicht wie du eben schon sagtest nicht solche Kurse sind, die jetzt auf nem sehr hohen Niveau sind, sondern auch so das wirklich da ne möglichst breite Schicht direkt angesprochen wird“* (AKE L, Z. 144–146).

Gleichzeitig findet auch eine Loslösung von klassischen Weiterbildungsformaten statt, um durch *„Informationsveranstaltungen, Feste, Kurse, gemütliches Beisammensein, Kaffee trinken“* (IFZ, Z. 565f.) einen ersten Zugang zu bildungsfernen Migrant/inn/en zu erreichen und ihnen zu zeigen, *„dass solche Veranstaltungen nicht immer in so nem ganz formalen Rahmen an der Volkshochschule oder so ablaufen müssen“* (AKE L, Z. 177f.). Aber auch sprachliche Barrieren werden aus der Bildungspraxis heraus als Zugangshindernis für eine Teilnahme an Weiterbildung erkannt. Diesem Hindernis wird mit der „Mehrsprachigkeit“ der Dozent/inn/en bzw. Berater/innen sowie mutter- oder mehrsprachigen Angeboten begegnet:

[53] Vgl. Kapitel 4.2.
[54] Hierauf verweist die Matrix der Kodierungen, welche in Anhang 16 zu finden ist.
[55] Die „Atmosphäre des Willkommenseins“ wird gesondert in Kapitel 6.3 behandelt.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

„[…] dass es aufgrund, dass wir nur deutsch gesprochen haben, viele Leute nicht gekommen sind. Wenn dann wirklich 'ne Referentin da war, die dann auf einmal in türkisch gesprochen hat, das Seminar in türkisch gemacht hat, dass dann Leute hingekommen sind, die noch NIE ein Bildungsangebot wahrgenommen haben“ (AKE D, Z. 584–588).

Auch die „Öffentlichkeitsarbeit“ des IFZ und des AKE-Bildungswerks wird ganz auf die Zielgruppe abgestimmt. Die Erfahrung der Einrichtungen hat dabei gezeigt, dass Öffentlichkeitsarbeit im Bereich Migration zum einen *„sehr viel persönliche Arbeit [ist] also es ist wirklich Leute, ich kann kein Flyer losschicken und warten, dass Leute dann irgendwie kommen. Wenn ich bestimmte Zielgruppen anspreche, heißt es für mich wirklich, dass ich sehr viel telefonieren [muss, C.S.]“* (AKE D, Z. 343–346). Im Fokus steht daher die *„direkte Ansprache“* (AKE L, Z. 175) im Wege der aufsuchenden Öffentlichkeitsarbeit, die gerade beim AKE-Bildungswerk über Quartiersautoritäten in Migranten-Communities erfolgt. Hierbei handelt es sich um Personen, die in der Regel ein hohes Ansehen in der Community haben und damit einen Vertrauensvorschuss genießen. Aber auch Kooperationen mit *„KITAs, Schulen, Ärzte[n], Gesundheitsamt also andere[n] städtische[n] Institutionen“* (IFZ, Z. 401f.) werden genutzt, um die Migrant/inn/en zu erreichen. Einhellig wird aber der *„Mund-zu-Mund-Propaganda“* (IFZ, Z. 402) und persönlichen Empfehlungen „*von vertrautem Menschen zu vertrautem Menschen“* (AKE L, Z. 183) die größte Bedeutung zu gesprochen, um Schwellenängste und negative Bildungserfahrungen zu überwinden. Die Wirksamkeit der Empfehlungen früherer Studien (vgl. Fischer 2008, S. 38) werden also durch die Best-Practice-Einrichtungen bestätigt. Bei beramí spielen Öffentlichkeitsarbeit und Werbung gegenüber den Teilnehmenden aufgrund des anders gelagerten Zugangsweges eine untergeordnete Rolle.

Neben der Bewerbung des Angebots ist es aus der Sicht des AKE-Bildungswerks aber auch notwendig, über den Weg der Öffentlichkeitsarbeit die Aufgabe und den Nutzen von Weiterbildung und das Vorhandensein von Weiterbildungseinrichtungen den Menschen mit Migrationshintergrund näher zu bringen, *„[…] weil es ist halt auch ganz schwer zu erklären solche politische Bildung gibt's in anderen Ländern ja auch nicht so wie hier, das es hier politische Bildung gibt und dann aber Weiterbildungseinrichtung. Es gibt Schulen, für viele Menschen gibt's Schulen und danach gibt's 'ne Arbeit und es gibt's nichts dazwischen“* (AKE D, Z. 526–530). Dieser Eindruck kann auch durch die Befragung der Teilnehmenden mit Migrationshintergrund gestützt werden, die – zumindest innerhalb des berufbezogenen Deutschkurses – beramí als Schule, die Kursleitung als Lehrerin und sich selbst als Schüler/innen einordnen. Auch ist einigen Teilnehmenden nicht bewusst, dass es sich um einen berufsbezogenen Deutschkurs

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

handelt.[56] Diese Äußerungen weisen daraufhin, dass das Vorhandensein und die Aufgabe von Erwachsenenbildung Zugewanderten eher fremd ist und hier ein großer Vermittlungsbedarf besteht. Diese Zugangsbarriere wird auch schon in den Studien von Brüning (2002a, S. 71f.) und Fischer, Krumpholz und Schmitz (2007, S. 50) hervorgehoben.

Bei den „Rahmenbedingungen“ wird im Kapitel 4.2. insbesondere die Reflexion des Veranstaltungsortes, der Veranstaltungszeit, des Anmeldeverfahrens und der Teilnahmegebühren gefordert. Durch ihre langjährige Bildungs- und Beratungspraxis haben alle Best-Practice-Einrichtungen die Rahmenbedingungen ihrer Bildungs- und Beratungsarbeit an der Lebenslage ihrer Zielgruppe ausgerichtet und mit dem Ziel der Verringerung von Zugangsbarrieren optimiert. Folgende Maßnahmen werden beispielhaft genannt: *„völlig vereinfachtes Anmeldeverfahren“* (AKE L, Z. 209), Anpassung der Veranstaltungszeit an den Tagesablauf der Teilnehmenden, Räume mit Spielmöglichkeiten für Teilnehmende mit Kindern, Berücksichtigung der Generationszugehörigkeit sowie die Einbeziehung kultureller und religiöser Besonderheiten. Dem Veranstaltungsort wird eine große Bedeutung zugemessen. Hier stützen das IFZ und das AKE-Bildungswerk die Annahme, dass insbesondere bildungsferne Gruppen oder erstmalige Bildungsteilnehmende „vertraute Orte“ bevorzugen. Die Einrichtungen praktizieren die Dezentralisierung der Lernorte, also etwa *„Angebote im Stadtteil“* (IFZ, Z. 27) oder Veranstaltungen in den vertrauten Räumlichkeiten von Migrantenvereinen und Migranten-Communities, wodurch die Hemmschwelle entfällt, eine unbekannte Weiterbildungsinstitution zu betreten, eine Belastung der Räumlichkeiten mit *„negativen Sachen“* (AKE L, Z. 334) vermieden und fehlender Mobilität begegnet werden kann.

Gleichzeitig zeigen gerade die Erfahrungen des AKE-Bildungswerks, dass – ebenso wie in der Literatur angenommen – hohe Gebühren von einer Teilnahme eher abschrecken. Hier wird ein Zusammenhang mit der schlechten sozioökonomischen Situation gesehen. Bedeutung hat aber auch der Wert, der Bildung von bildungsfernen Migrant/inn/en beigemessen wird und dazu führt, dass diese *„erstmal nicht bereit [sind] viel Geld für Bildung auszugeben, also nicht jetzt nicht zu haben sondern auch nicht erstmal für Bildung ausgeben zu wollen“* (AKE L, Z. 812–814).

Auch bei der Erforderlichkeit einer „offenen Beratung“ deckt sich die Praxis der Best-Practice-Einrichtungen mit den Empfehlungen der Literatur. Die offene Beratung wird als *„Türöffner“* (IFZ, Z. 54) gesehen und allein bei beramí sind es *„über fünfzig Prozent die aus der offenen Beratung relativ in die Maßnahmen auch vermittelt werden“*

[56] Vgl. Anhang 7 Auswertung Gruppe 1.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

(beramí, Z. 255f.). Beratung spielt damit eine Rolle für den Zugang zu Weiterbildung, zur Information über Weiterbildung als solche und deren Nutzen, für das Finden passender Angebote und zum Aufzeigen von Zugangsmöglichkeiten und Finanzierungswegen.[57]

Die aufgezeigten Wege zur Ermöglichung des Zugangs werden aber nicht als Pauschallösung gesehen. Dies zeigt die Äußerung des Experten des AKE-Bildungswerks nach der die Zugangsmöglichkeiten zu den Menschen mit Migrationshintergrund je nach Generation differenzieren: *„Ne etwas neure Zielgruppe oder Ansatzpunkt sind im Moment grad auch durch den neuen Kollegen reingebracht so jüngere Migranten * wo dann auch immer wieder ganz andere Regeln gelten“* (AKE L, Z. 407–409). Nach der Erfahrung des Experten kann für diese junge Generation das Internet als Werbemedium verwendet werden und auch mehrtägige Seminarsettings außerhalb der vertrauten Lebenswelt durchgeführt werden. Gleichzeitig ist dies ein Hinweis darauf, dass die Berücksichtigung der Heterogenität der Menschen mit Migrationshintergrund bei der Gestaltung der Öffentlichkeitsarbeit und der Rahmenbedingungen für den Zugang zuträglich wäre.

6.3 Vertrauen schaffen

In den Vorüberlegungen sind in Kapitel 4.2.2 Publikationen aufgegriffen worden, die darauf verweisen, dass ein Teil der Menschen mit Migrationshintergrund im Bezug auf Weiterbildungsanbieter das Gefühl haben, nicht „dahin zu gehören“. Empfohlen wird daher die Schaffung einer Atmosphäre des Willkommenseins, um diesem Gefühl entgegenzusteuern und die Bildung von Vertrauen zu fördern.[58] Untersucht man das Expertenwissen auf die Notwendigkeit der Schaffung einer Atmosphäre des Willkommenseins, so wird schnell deutlich, dass sich nur wenige Textstellen mit dieser selbst beschäftigen. Auf einer übergeordneten Ebene weisen insbesondere das IFZ und das AKE-Bildungswerk der Schaffung einer vertrauensvollen Atmosphäre eine grundlegende Bedeutung für ihre Bildungspraxis zu, wovon auch die Atmosphäre des Willkommenseins umfasst wird: *„[…] und was auch für uns wichtig ist, wir sind ja jetzt also hier jetzt im Bereich Familienbildung, dass man gemerkt hat die Angebote können noch so schön sein die die Stadt macht, die Menschen müssen VERtrauen aufbauen […]“* (IFZ, Z. 47–50). Dabei scheint dem Aufbau einer Vertrauensbasis eine Bedeutung zugemessen zu werden, die über die Ermöglichung eines ersten Zugangs hinausgeht, da *„ohne Vertrauen geht überhaupt nichts, also vor allem keine Bildung keine Öffnung*

[57] Auf die Rolle der „begleitenden Beratung“ und die Einbeziehung der vorhandenen Ressourcen in die Beratung wird gesondert in Kapitel 6.7 bzw. Kapitel 6.8 eingegangen.
[58] Vgl. Kapitel 4.2.3.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

zum Lernen kein Fortschritt […]" (IFZ, Z. 75f.). Auch beramí sieht Vertrauen als eine wesentliche Voraussetzung der eigenen Bildungsarbeit an.[59]

Aus den Äußerungen der Best-Practice-Einrichtungen lassen sich verschiedene Wege erschließen, die dem Aufbau von Vertrauen zuträglich sind. Genannt werden zum einen muttersprachliche Mitarbeitende mit der Begründung, dass diese aufgrund des Sprechens der Muttersprache, der Kenntnis der Gewohnheiten und ähnlicher *„Lebensziele oder Lebensentwürfe"* (AKE L, Z. 202) den Migrant/inn/en die Vertrauensbildung erleichtern. Ein Vertrauensvorsprung wird vom AKE-Bildungswerk aber auch Quartiersautoritäten aus den Migranten-Communities zu gesprochen.[60] Nach den Erfahrungen der Expert/inn/en sind *„bekannte Namen von bekannten Leuten"* (AKE L, Z. 263) und ein geschützter Rahmen *„unter Bekannten und unter Gleichgesinnten"* (AKE L, Z. 164f.) bei der Bildung eines ersten Vertrauens gegenüber Weiterbildungsanbietern hilfreich.

Vertrauensarbeit findet für die Best-Practice-Einrichtungen aber auch auf einer persönlichen Beziehungsebene statt, da *„man […] Vertrauen langsam aufbauen [muss] und deshalb haben wir immer Migrationsberatung von Anfang an, das war unsere Eintrittskarte der Türöffner"* (IFZ, Z. 52–54). Nonverbale Signale, die Begrüßung in der Muttersprache, die Berücksichtigung kultureller und religiöser Besonderheiten und die Erfahrung der Teilnehmenden mit ihren Anliegen gesehen und gehört zu werden, fördert nach der Ansicht der Expert/inn/en die Schaffung von Vertrauen. Die Bedeutung persönlicher Beziehungen für eine Vertrauensbasis wird auch durch die der Unterkategorie „Beziehungsarbeit" zugeordneten Erfahrungen der Best-Practice-Einrichtungen erfasst. Gerade die Kontinuität der persönlichen Beziehungen zu langjährigen Mitarbeitenden wird als Ursache dafür herangezogen, dass die Migrant/inn/en bei Bedarf immer wieder die Angebote der Einrichtungen nutzen. *„Weil sozusagen die Beziehungsfähigkeit die Menschen dazu bringt immer wieder auch zurückzukommen"* (beramí, Z. 873f.). Dabei verweist die Expertin von beramí darauf, dass persönliche Beziehungen bei Menschen mit Migrationshintergrund eine andere Rolle und Wertigkeit zu haben scheinen, als bei Menschen aus westlich orientierten Kulturkreisen.

Neben den bisher genannten Punkten sehen das IFZ und das AKE-Bildungswerk die Schaffung einer „Atmosphäre des Willkommenseins" als Bestandteil der Vertrauensarbeit, um Schwellenängste möglichst gering zu halten: *„[…] also bei uns ist ja das*

[59] Aufgrund der geringen Anzahl von Codings bei dieser Kategorie ist dieser Aspekt nach Auswertung der Interviews explizit nachgefragt worden.

[60] Die Bedeutung von „Brückenmenschen" ist auch in der Expertise von Wolf/Reiter (2006, S. 62) zur politischen Weiterbildung mit Migrant/inn/en herausgestellt worden. Auch die Studie von Fischer, Krumpholz, Schmitz (2007, S. 102) zu Familienbildungsstätten sieht in der Zusammenarbeit mit Multiplikator/inn/en und „Brückenmenschen" in Migranten-Communities ein besonderes Potenzial.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

erste Wort willkommen ja WEIL diese Menschen sich nirgends willkommen geheißen fühlen […]" (IFZ, Z. 429–431). Auch verzichten die Einrichtungen auf exkludierende Symbole und laden die Menschen aktiv in ihre Räumlichkeiten ein. Gleichzeitig haben die Einrichtungen in ihrer langjährigen Bildungspraxis die Erfahrung gemacht, „*dass wir erstmal so ein Gefühl vermitteln müssen, das ist euer Haus, hier seid ihr erwünscht*" (IFZ, Z. 435f.). Dem Gefühl nicht „dahin zu gehören", also in die Institutionen der Erwachsenenbildung[61], wird von Seiten des IFZ durch die Schaffung von Identifikationsmöglichkeiten (z.B. Symbolen aus der Herkunftskultur, Bildern aus den Herkunftsländern oder der gemeinsamen Gestaltung der Räume) begegnet. Das AKE-Bildungswerk hat hierfür eine andere Lösung gefunden und sein Angebot in die vertraute Lebenswelt (z.B. Vereinsräume von Migrantenselbstorganisationen) der Teilnehmenden verlegt, in der *„die Leute sich auch wohl fühlen"* (AKE L, Z. 331).[62]

Vor diesem Hintergrund dürfte es eine besondere Herausforderung für nicht auf Migration spezialisierte Anbieter sein, ein Gefühl der Zugehörigkeit sowohl bei Menschen mit als auch Menschen ohne Migrationshintergrund zu erreichen. Das IFZ, welches sich als Familienbildungsstätte an alle benachteiligten Familien unabhängig vom Vorhandensein eines Migrationshintergrundes richtet, versucht dies über Angebote zu erreichen, die „alle" gleichermaßen interessieren (z.B. Erziehung, Gesundheit, Vereinbarkeit von Familie und Beruf).

6.4 Anerkennung des Subjekts

In den Kapiteln 4.3.2 und 4.3.3 wird eine Abkehr von der monokulturellen und monolingualen Ausrichtung der Weiterbildungseinrichtungen durch die Anerkennung von Differenz und die Ausrichtung an einer Pädagogik der Vielfalt gefordert. Zahlreiche Textstellen der Interviewtranskripte greifen die „Anerkennung von Differenz" auf. Die Relevanzsetzungen der drei Best-Practice-Einrichtungen verweisen jedoch darauf, dass über die „Anerkennung von Differenz" hinaus, die Haltung der „Anerkennung des Subjekts" eine zentrale Bedeutung für eine Bildungs- und Beratungspraxis im Bereich Migration haben dürfte: *„Als erstes muss man den Mensch als Mensch sehen […]"* (AKE D, Z. 814). Aus Sicht der Expert/inn/en bedeutet Anerkennung, dass *„Personen akzeptiert werden wie sie sind"* (IFZ, Z. 638) und *„ne gewisse Offenheit und ne Wertschätzung gegenüber Menschen, die unterschiedliche Lebensentwürfe haben, Religiosität was auch immer"* (beramí, Z 562-564). Nach den Äußerungen der Expert/inn/en ist die „Anerkennung des Subjekts" Ausdruck einer grundlegenden Haltung gegenüber den Menschen mit Migrationshintergrund, die konsistent das

[61] In der Literatur wird hier die Ursache in der Kultur der Institution gesehen, vgl. Kapitel 4.2.2.
[62] Die genannten Punkte finden sich auch in den Empfehlungen zur Studie von Fischer, Krumpholz und Schmitz (2007, S. 102, 105) wieder, die sich speziell mit Familienbildung und Migration beschäftigt.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

gesamte pädagogische und organisationale Handeln der Einrichtungen leitet. Diese Wertschätzung findet auch eine Entsprechung im Sprachgebrauch der Einrichtungen, die ihre Zielgruppe als *„Kunden“* (beramí, Z.10) bzw. *„Besucher“* (IFZ, Z. 415) bezeichnen. Beide Begrifflichkeiten lassen auf eine gleichwertige Beziehung zwischen der Institution und den Teilnehmenden schließen, in der die Einrichtung ihren Beitrag zu leisten hat, um ihre Kund/inn/en und Besucher/innen zufrieden zu stellen und für eine erneute Teilnahme zu gewinnen. Die Äußerungen der Expert/inn/en können so interpretiert werden, dass der Mensch in seiner Einzigartigkeit im Zentrum ihrer Arbeit steht, ohne dass der Migrationshintergrund als *„Manko“* (AKE D, Z. 763) oder hervorzuhebender Teil der Identität gesehen wird. Ziel ihrer Bildungs- und Beratungsarbeit ist danach die freie Entfaltung der Individualität jeder/s Teilnehmenden.

Die Äußerungen der Expert/inn/en verweisen aber auch darauf, dass die „Anerkennung des Subjekts“ auf das Vorhandensein von reflexiver interkultureller und intersektionaler Kompetenz[63] auf der Seite der Organisation und ihrer Organisationsmitglieder angewiesen ist:

*„Als erstes muss man den Mensch als Mensch sehen also ich glaube das ist so *2* ich glaube das ist gar nicht so einfach also wirklich noch mal so die ganzen Bilder im Kopf, dass man die beiseite schiebt und sagt okay ich seh jetzt die Person als Mensch (ja zuerst mal) und egal ob ich jetzt seinen Akzent höre oder seine Sprache oder so dass ich jetzt sage okay ich konzentrier mich einfach das ist jetzt ein Mensch der vor mir ist […]“* (AKE D, Z. 814–819).

Ausgangspunkt der Bildungspraxis der Best-Practice-Einrichtungen ist damit die Gleichstellung und Gleichwertigkeit aller Teilnehmenden.

Damit geht die Bildungspraxis der Best-Practice-Einrichtungen weit über die in Kapitel 4.3.2 geforderte „Anerkennung von Differenz“ hinaus. Um den Relevanzsetzungen der Expert/inn/en gerecht zu werden, wird daher die „Anerkennung des Subjekts“ zur Hauptkategorie mit der Unterkategorie „Anerkennung von Differenz“, da die kulturelle Differenz als eine Dimension der Identitätsformation betrachtet wird.[64] Die „Anerkennung von Differenz“ wird in der Bildungspraxis der Einrichtungen durch Akzeptanz und Wertschätzung sowie Respekt gegenüber jeglichen Kulturen, Sprachen und Religionen gelebt. *„[…] damals wurden wir nur ausgelacht weil keiner wollte das sehen akzeptieren, also international, dann religionsübergreifend also das bedeutet das ja, man hat jetzt nicht gesagt wir sind katholisch wir arbeiten nicht mit Muslimen, international […]“* (IFZ, Z. 32–35). „Anerkennung von Differenz“ bezieht sich dabei nicht nur auf die kulturelle Differenz, sondern ist durch die Anerkennung der Vielfalt von

[63] Vgl. Kapitel 6.9 und Kapitel 6.10.
[64] Vgl. Kapitel 4.5.2.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Wertvorstellungen und Lebensentwürfen mit einer umfassenden Loslösung von Normalitätsvorstellungen verbunden:

„Also eben das auch auszuhalten, dass es eine Gesellschaft gibt, die sich vielleicht auf zehn oder zwanzig maximale Glaubenssätze einigen kann ja die wichtigsten: die Menschenrechte, die freiheitlichen Grundrechte und darüber hinaus aber es eine VIELzahl von Lebensentwürfen gibt in dieser Gesellschaft, die alle auch sein dürfen. Solange sie sich eben in diesem Rahmen abspielen ja also wo keiner sozusagen durch den anderen benachteiligt oder eingeschränkt wird und so weiter ja.“ (beramí, Z. 605–612).

In der Praxis zeigt sich die Wertschätzung und Gleichwertigkeit der Kulturen, Religionen und Sprachen auch in der Berücksichtigung von kulturellen und religiösen Besonderheiten und in der Einbeziehung der Vielfalt der Sprachen. Die Öffnung für Vielfalt und Heterogenität dürfte in einem engen Zusammenhang mit dem Abbau von Zugangsbarrieren und der Schaffung von Vertrauen bei den Menschen mit Migrationshintergrund stehen.[65]

„Anerkennung von Differenz“ wird nach den bisher herangezogenen Textstellen der Interviewtranskripte in den Einrichtungen als ein nichthierarchisches Eingehen auf die vorhandene Heterogenität gelebt. Inwieweit die Best-Practice-Einrichtungen die „Heterogenität als Chance“ für das gemeinsame Lernen begreifen, ist damit noch nicht beantwortet. Auf institutioneller Ebene weisen Äußerungen des AKE-Bildungswerks und von beramí auf eine bewusste Nutzung dieser Chance für ein gemeinsames Lernen und Weiterentwickeln hin*:*

„[…] diese SCHÄTZEN von Leben und Arbeiten in VIELFALT. Das ist so also wir haben ein vielfältiges Team ja und das ist ein ganz hoher Wert für uns und das ist nicht nur okay na gut da hab ich eben ein paar ausländische Kolleginnen das werde ich schon irgendwie hinkriegen, […] also genau andersrum ja also das auch zu schätzen und als eine Qualität wahrzunehmen. Da legen wir schon Wert drauf“ (beramí Z. 507–512).

Heterogenität wird als etwas Konstruktives und Produktives gesehen. Auf der Ebene des Lehr-/Lernangebots scheint – insbesondere im Bezug auf interkulturell angelegte Angebote – ein Bewusstsein für das Potenzial und die konstruktiven Elemente heterogener Lerngruppen vorhanden zu sein.

„[…] und also diese Erfahrung auch, dass man das, dass das nicht aber zu so ner, so was destruktives hat, sondern dass das was, dass das was produktives, was konstruktives hat, dass man nach vorne kommt und weiter sich entwickelt und schaut dass man mit gestalten kann. Das wäre so ein Ziel von meiner Arbeit“ (AKE D, Z. 265–268).

So nutzt zum Beispiel beramí im Rahmen des Projekts „Lernhaus für Frauen“ explizit die Heterogenität der Teilnehmenden als Chance für das gemeinsame Lernen. Auch

[65] Vgl. Kapitel 6.2 bzw. 6.3.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

das IFZ verweist in einer gesonderten Nachfrage darauf, dass gemäß dem hauseigenen Motto „Fremdheit ist uns vertraut“ der Respekt vor dem Anderen, das Kennenlernen verschiedener Sichtweisen, die Erweiterung der Handlungsoptionen und vor allem gegenseitiges Lernen Zielstellungen der Veranstaltungen sind.

Dennoch scheint der Einsatz der konstruktiven Elemente in der Bildungspraxis erschwert. So verweisen die Äußerungen der Expert/inn/en darauf, dass bei gegebener Heterogenität der Seminargruppe häufig zunächst die Bearbeitung von Konflikten und Vorurteilen im Vordergrund steht, bevor überhaupt Vielfalt als Wert zu schätzen gelernt werden kann. Aber auch die Realisierung einer heterogenen Teilnehmerstruktur scheint neue Herausforderungen an die Weiterbildungsanbieter zu stellen. Dies legen Hinweise der Experten des AKE-Bildungswerks nahe, deren Teilnehmerstruktur im Rahmen der politischen Weiterbildung mehrheitlich ethnisch homogen ist. Gründe hierfür werden in der direkten Ansprache der Adressat/inn/en über Quartiersautoritäten in den Communities sowie in der Nutzung der Infrastruktur der Migranten-Communities als Veranstaltungsort gesehen, wodurch für interessierte Personen anderer ethnischer Herkunft bzw. eines anderen Milieus Hemmschwellen entstehen; *„[…] und dadurch dass wir eben sehr stark in mit den Migrantenselbstorganisationen selber die Leute ansprechen ist es einfach schwieriger da auch Barrieren zu durchbrechen“* (AKE L, Z. 639–641). Auch die Studie zur Familienbildung beschreibt unter dem Stichwort der „Ethnisierung“ die Schwierigkeit für Einrichtungen mit stark migrantisch geprägter Teilnehmerstruktur, Familien ohne Migrationshintergrund zu erreichen (vgl. Fischer/ Krumpholz/Schmitz 2007, S. 72f.). Als günstig für das Zustandekommen von interkulturell zusammengesetzten Seminargruppen werden hier Themen empfohlen, die sowohl für Menschen mit als auch ohne Migrationshintergrund bedeutsam sind (z.B. Pubertät). Diesen Weg hat auch das IFZ für sich entdeckt und versucht, in seinem Regelangebot Themen anzubieten, die die Adressat/inn/en unabhängig vom Vorhandensein eines Migrationshintergrundes interessieren (z.B. Ernährung, Erziehung).

6.5 Berücksichtigung der Heterogenität

Einheitlich fordert die Literatur – entsprechend Kapitel 4.3.1 – die Abkehr von einem homogenen Zielgruppenansatz und eine Ausrichtung der Erwachsenenbildung an der Realität der heterogenen Einwanderungsgesellschaft. Alle Best-Practice-Einrichtungen blicken auf eine langjährige Bildungserfahrung zurück, in der schon früh die Heterogenität der Migrant/inn/en wahrgenommen und pädagogisch aufgefangen wurde.

„Ich glaub man muss auch ein bisschen unsere Geschichte noch mal so sehen ja also vor zwanzig Jahren wurde beramí gegründet ja aufgrund oder Grundlage war ein Modellversuch damals ja DAMALS vor zwanzig Jahren ja ich mein das ist im Grunde HEUTE noch so ja aber

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

vor zwanzig Jahren noch viel mehr musste man gegen das Bild der Migrantin angehen. Die Migrantin die im Bild der Öffentlichkeit war, war die ungelernte Arbeiterin in der Produktion und schon damals stimmte das nicht war das nur die halbe Wahrheit ja. […] Aber das waren nicht die einzigen die hier vor zwanzig Jahren nach Deutschland kamen, es kamen schon damals gut ausgebildete Frauen hierher, aber das wurde in der Öffentlichkeit überhaupt nicht wahrgenommen" (beramí, Z. 383–396).

In einer Zeit, in der mehrheitlich noch die von negativen Zuschreibungen und Defizitorientierungen geprägte Ausländerpädagogik leitend gewesen sein dürfte, haben die Einrichtungen bereits Menschen mit Migrationshintergrund als potenzielle Adressat/inn/en der Erwachsenenbildung erkannt und eine differenzierte Weiterbildung praktiziert, die sich an der Pluralität der Migrant/inn/en ausrichtet. Differenziert wird unter anderem zwischen bildungsfernen und bildungsnahen Migrant/inn/en, zwischen verschiedenen Bildungs- und Ausbildungsniveaus sowie Motivationslagen. Daneben wird auch die Generationslagerung betont. Insbesondere das AKE-Bildungswerk hat in den jüngeren Menschen mit Migrationshintergrund – vor allem auch für die Zukunft – ein Marktpotenzial für die Weiterbildung erkannt, da diese als so genannte „Bildungsinländer/innen" ohne eigene Migrationserfahrung eine größere Nähe zum deutschen Bildungssystem haben und hier vermehrt Bildungsgewinner/innen zu finden sind.[66]

*„[…] das ist möglicherweise ein Feld, das in Zukunft noch wichtiger wird einfach weil immer mehr junge Migranten auch nachkommen und da bei Universitäten und Fachhochschulen eben auch Kontakte dann bestehen. *3* Und das wird auch wieder ein ganz anderes Herangehen bedeuten, weil da ist natürlich die Hemmschwelle sich irgendwo anzumelden und meinetwegen auch wo anders hinzufahren deutlich niedriger"* (AKE L, Z. 420–425).

Diese Heterogenität berücksichtigen die Best-Practice-Einrichtungen bei dem Zugang zu ihren Einrichtungen – wie in Kapitel 6.2 dargestellt – aber auch in der „Vielfalt des Angebots": *„[…] also je nach dem, was sich so anbietet und für welche Zielgruppe, es gibt da ja sehr differenzierte Zielgruppen und die haben alle eine andere, andere Wünsche Bedarfe"* (IFZ, Z. 588–590). Hier stehen die Erfahrungen der Expert/inn/en im Einklang mit einer früheren Studie, nach der „die Bildungsangebote so vielfältig und in sich differenziert sein müssen, wie es der Heterogenität der Bevölkerung und auch der Pluralität der zugewanderten Gruppen entspricht" (Fischer/Krumpholz/Schmitz 2007, S. 101f.). Auf die Notwendigkeit eines inhaltlich breit gefächerten Angebots und die gleichberechtigte Existenz der verschiedenen Angebote verweist schon die inhaltliche Bandbreite der Best-Practice-Einrichtungen, die sowohl berufliche, politische als auch allgemeine Weiterbildung abdeckt.

Neben Deutschkursen, die *„immer wichtig bleiben [werden]"* (beramí, Z. 961) und anderen Kursen zur elementaren Erstversorgung, haben die Einrichtungen ihr Angebot weiter differenziert und bieten *„sehr breite vielfältige Themen"* (AKE L, Z. 497), die

[66] Statistische Zahlen zum Anstieg des Bildungsniveaus zwischen der ersten und zweiten Generation der Menschen mit Migrationshintergrund sind Öztürk (2009, S. 28) zu entnehmen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

unterschiedliche Interessen, Bildungsvoraussetzungen, Wünsche, Bedarfslagen und Lebenslagen abdecken. Beispielhaft sollen einige Veranstaltungen und Kurse der drei Einrichtungen aufgezählt werden: Treff für marokkanische Frauen (IFZ), Miniclub für japanischsprachige Mütter „Tottoko-club“ (IFZ), „Nähstube“ (IFZ), „Interkulturelle Begegnungen und eigene Zukunftsperspektiven“ (AKE-Bildungswerk), „Girls act- (muslimische) Mädchen und jungen Frauen gestalten aktiv die Gesellschaft von morgen“ (AKE-Bildungswerk), „LiV Lernen in Vielfalt“ (beramí), „Perspektive Beruf“ (beramí), „Einmischen Mitmischen“ (beramí).[67] Zusammenfassend bieten die Best-Practice-Einrichtungen – neben politischen und beruflichen Themen sowie Deutschkursen – mehrsprachige, niedrigschwellige, interkulturelle, kultursensible, geschlechtshomogene, generationsbezogene, am aktuellen Zeitgeschehen orientierte, lebensweltbezogene, religionsbezogene und herkunftsbezogene Angebote an. Zur Ergänzung der klassischen Weiterbildungsangebote wird auch die Bedeutung von Treffangeboten hervorgehoben, also Angebote, bei denen die *„GEMEINSCHAFT“* (AKE D, Z. 886) der Anreiz zur Teilnahme ist und zugleich interessante Themen bearbeitet werden.

Neben der „Vielfalt des Angebots“ verweisen die Erfahrungen der Expert/inn/en darauf, dass sich die Heterogenität der potenziellen Adressat/inn/en auch in der „Vielfalt der Mitarbeitenden“ spiegeln sollte: *„[…] also klar Personal das ist das A und O dieses interkulturelle Team also ich glaube ohne das kann man vielleicht gar keine solche Arbeit machen [...]“* (IFZ, Z. 1009f.). Vielfalt meint aber nicht nur ein multiethnisches Team *„aus VIELEN Ländern eben viele Sprachgruppen“* (IFZ, Z. 79), sondern auch *„altersgemischt“* (AKE L, Z. 36) und – je nach Zielgruppe – auch geschlechtsheterogen. Diese Vielfalt von Mitarbeitenden scheint zum einen der Heterogenität des Angebots und der Zugangswege zuträglich zu sein, da bei der Programmplanung eine Vielfalt von Perspektiven vertreten ist, und zum anderen eine größere Vielfalt von potenziellen Adressat/inn/en anzusprechen:

„[…] ich sage mal aus ner früheren Erfahrung da hatten wir es geschafft zum Beispiel vier fünf Kulturkreise zusammenzubringen, da hatten wir aber ne marokkanische Mitarbeiterin, ne spanisch sprechend, türkisch sprechend und griechisch sprechend […]“ (IFZ, Z. 525–528).

Die Vielfalt der Menschen mit Migrationshintergrund findet sich – je nach Konzeption des Seminars – auch in der Heterogenität der Lerngruppe wieder, die neue Anforderungen an die Didaktik und Methodik der Seminarplanung und der Lehr-Lern-Situation stellt.[68] Die Erfahrungen der Best-Practice-Einrichtungen verweisen darauf,

[67] Genauere Informationen zur Vielfalt des Angebots und zu den einzelnen Angeboten können den jeweiligen Homepages der Best-Practice-Einrichtungen entnommen werden.
[68] Vgl. Kapitel 4.3.3. Der in diesem Kapitel enthaltene Aspekt die „Heterogenität als Chance“ zu nutzen, wird in Kapitel 6.4 behandelt.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

dass die Dozent/inn/en insbesondere über gruppendynamische Kenntnisse, Methoden der Konfliktbearbeitung und aktivierende Methoden verfügen, ihre Didaktik und Methodik spezifisch an der jeweiligen Seminargruppe ausrichten und *„gut mit heterogenen Gruppen umgehen können“* (beramí, Z. 1216) sollten. Besonders hervorgehoben werden die folgenden Aspekte, die gleichzeitig auch Unterkategorien der Kategorie „Heterogenität in Lerngruppen“ sind.

Die Kategorie „alle Seiten auffangen“ hebt die Potenziale hervor, welche vom AKE-Bildungswerk interkulturellen Trainerteams und transkulturellen Dozent/inn/en für die Bildungsarbeit mit heterogenen Gruppen zu geschrieben werden.

„[…] das ist auch eine Kompetenz dass man hier die Gesellschaft versteht, ein Teil der Gruppe versteht, Mehrheitsgesellschaft versteht und das denke ich das sind Kompetenzen die das man mitbringt als Referent aber das ist sowohl wir als auch unsere Kursleitenden, das sind einfach die Kompetenzen die die Menschen [mit Migrationshintergrund, C.S.] haben ja […]“ (AKE L, Z. 730–734).

Insbesondere in Settings, bei denen sowohl Teilnehmende mit als auch ohne Migrationshintergrund anwesend sind, können interkulturelle Teams bei *„Themen […] wie Integration, Einwanderungsgesellschaft, Ausgrenzungserfahrung“* (AKE D, Z. 116f.) *„alle Seiten auffangen“* (AKE D, Z. 119) und damit einen gleichberechtigten, reflektierten Austausch aller Deutungen und Perspektiven in der Gruppe ermöglichen und bestehende Machtgefälle besser bearbeitbar machen. Aber auch außerhalb solcher emotional belasteter Themen betonen die Expert/inn/en – entsprechend der Studie von Bethscheider und Troltsch (2007) – die Notwendigkeit der „Beachtung der Beziehungsseite“ in heterogenen Gruppen. Hervorgehoben wird die situative Aufarbeitung von Konflikten, Vorurteilen oder vorhandenen Machtgefällen innerhalb der Seminargruppe. *„[…] dass ist ganz klar, dass wenn es solche Vorfälle gibt oder so ne Stimmung gibt von Ausgrenzung in nem Kurs, dass das zum Thema gemacht wird, ganz eindeutig ja“* (beramí, Z. 538–540). Konfliktpotenzial kann nach den Erfahrungen der Einrichtungen nicht nur zwischen Menschen ohne und mit Migrationshintergrund bestehen, sondern kann auch in Seminargruppen mit Teilnehmenden unterschiedlicher Migrationshintergründe gegeben sein.

Um Reibungen und Frustrationsmomente möglichst gering zu halten und die Lerngruppe stabil und arbeitsfähig zu machen, haben alle Einrichtungen daher die Kompetenz entwickelt, die „Heterogenität aus[zu]balancieren“. Aus diesem Grund nehmen das IFZ und beramí gezielt *„Einfluss […] auf die Zusammensetzung der Kurse“* (beramí, Z. 745), soweit diese Möglichkeit besteht.[69] Je nach Zielsetzung des

[69] Auf die Teilnehmerstruktur der BAMF bzw. ESF-BAMF-Kurse haben die Weiterbildungseinrichtungen keinen Einfluss.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Kurses kann dies bedeuten, die Heterogenität des Sprach- oder Bildungsniveaus möglichst gering zu halten, damit eine Spannbreite entsteht, *„die irgendwie für die Dozenten tragbar ist“* (beramí, Z. 804). Heterogenität kann aber auch bewusst angestrebt werden, um eine Durchmischung der Ethnien, der Bildungsniveaus und der Muttersprachen zu erreichen.

„Also wir haben festgestellt wenn eine Gruppe dominiert also zum Beispiel wenn wir jetzt fünfzehn oder zwanzig türkische Personen haben, dann klappt das schon wieder nicht, also am Besten funktioniert diese Arbeit wenn vielleicht vier fünf oder so kleinere Gruppen aus jeder Gruppe da sind […]“ (IFZ, Z. 534–537).

beramí hält bei der Zielgruppe der Neuzugewanderten für die Zusammensetzung der Kurse folgende Kriterien für bedeutsam: das Sprach- und Bildungsniveau, *„die ethnische Zusammensetzung in Anführungsstrichen, die Kompetenzzusammensetzungen und wie viel ja wie viele frustgeladene Menschen hält so ein Kurs aus“* (beramí, Z. 758–760), aber auch die Persönlichkeit, die psychische Stabilität, die Motivation und *„die Stabilität der Lebensumstände“* (beramí, Z. 792).[70] Je nach Zielsetzung und Adressatenkreis des Seminars dürfte eine differenzierte Gewichtung und Ergänzung der Kriterien erforderlich sein.

„Heterogenität ausbalancieren“ heißt aber auch, in heterogenen Gruppen bezüglich der Sprach- und Bildungsniveaus *„Räume zu schaffen, wo beide [Migrant/inn/en und Nicht-Migrant/inn/en, C.S.] die Möglichkeiten haben zu lernen“* (AKE D, Z. 181f.) und damit eine Chancengleichheit zwischen allen Teilnehmenden herzustellen. Gerade bei interkulturellen Begegnungs- und Treffangeboten können Sprachbarrieren durch die Schaffung einer gemeinsamen Ebene überwunden werden: *„[…] wo ALLE die gleichen Möglichkeiten haben, dass heißt deswegen sagen wir ja also ich sage immer kein Angebot ohne Essen * die beste Möglichkeit in Kontakt zu kommen wo viele sich befähigt fühlen ist mit Essen ja […] “* (IFZ, Z. 233–235). Empfohlen werden auch nonverbale Methoden wie Tanz, Musik, Masken und Symbole oder das Bilden von Untergruppen.

„[…] es müssen so ganz einfache Sachen sein aber muss eben was sein und dass ist das Wichtigste wo können alle sich beteiligen, ja weil wenn der eine was macht und der andere nichts versteht das ist natürlich ungünstig […]“ (IFZ, Z. 266–268).

Die Erfahrungen der Best-Practice-Einrichtungen geben einen beispielhaften Einblick in die didaktischen und methodischen Möglichkeiten, Lernprozesse in heterogenen Seminargruppen in Gang zu setzen. Didaktische Modelle zum Umgang mit

[70] Hier dürfte ein enger Zusammenhang zwischen dem Leistungsmix aus Bildungs- und Beratungsangeboten bei beramí und der Qualität der Kurse bestehen, da durch die offene und begleitende Beratung die Lernenden in ihrer Ganzheit besser eingeschätzt und Probleme und Barrieren begleitend außerhalb des Kurses individuell besser aufgefangen werden können.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

heterogenen Gruppen stehen in der Erwachsenenbildung noch aus.

6.6 Bedarfsorientierung

Die Hauptkategorie „Bedarfsorientierung“ greift die Ausrichtung des pädagogischen Handelns an dem Bedarf der Menschen mit Migrationshintergrund auf.[71] Alle drei Best-Practice-Einrichtungen arbeiten *„TOTAL bedarfsorientiert“* (IFZ, Z. 24) und sind mit ihren *„Angebote[n] immer sehr nah an den Bedürfnissen unserer Kunden“* (beramí, Z. 10). Die Programmplanung ist also – neben den eignen Organisationszielen und den zur Verfügung stehenden finanziellen Ressourcen – an dem *„Bedarf der Zielgruppe“* (beramí, Z. 32) ausgerichtet:

„[…] ich glaube da unterscheiden wir uns auch von anderen Bildungsträgern weil die sich ausschließlich nur nach den Töpfen umschauen und wir kucken erstmal was brauchen wir, was braucht die Zielgruppe, was braucht die Einrichtung, wie kann man das zusammenbringen und das steht eigentlich auch auf Augenhöhe, das ist der Bedarf der Zielgruppe und was ist der Bedarf der Einrichtung und ich glaube das ist bei uns ziemlich bedingungslos so […]“ (beramí, Z. 28–34).

Die Wege zur Ermittlung des Bildungsbedarfs sind an den gängigen Verfahren orientiert. Neben aktuellen Themen werden unter anderem frühere Seminare ausgewertet, Themenwünsche der Teilnehmenden aufgegriffen und der fachliche Austausch mit anderen Einrichtungen gesucht. Da Bildungsbedürfnisse aber häufig latent sind und nicht unmittelbar abgefragt werden können, ist es nach Einschätzung der Expert/inn/en für eine erfolgreiche bedarfsorientierte Bildungspraxis mit Menschen mit Migrationshintergrund *„sehr wichtig […] erstmal wahrzunehmen sensibel zu sein zu beobachten aber dann natürlich auch so in so Fachzusammenhängen zu diskutieren ist das jetzt sinnvoll […]“* (IFZ, Z. 197–199). Hilfreich scheint hier die „Kenntnis des Lebens in Migration“ und die „Nähe zu den Menschen“ zu sein.

Die „Kenntnis des Lebens in Migration“ setzt an den Voraussetzungen zur Bewältigung eines Lebens in einem anderen Land an: Inwieweit besteht ein Bildungsbedarf, weil z.B. familiäre Unterstützungssysteme infolge von Migration entfallen sind? Inwieweit besteht ein Bildungsbedarf, um als Zugewanderte/r die Regeln, Sitten und Bräuche der Aufnahmegesellschaft besser kennen zu lernen? Insbesondere bei Menschen mit eigener Migrationserfahrung dürfte danach in der Bildungs- und Beratungsarbeit mitzubedenken sein, dass sie in einem anderen Land und in einer anderen Kultur aufgewachsen sind und damit scheinbar Selbstverständliches nicht kennen. Aber auch

[71] Der Bildungsbedarf soll vorliegend nicht in eine objektive und eine subjektive Seite getrennt werden. Die begriffliche Trennung zwischen den subjektiven Bildungsbedürfnissen der Menschen mit Migrationshintergrund und dem objektiven Bildungsbedarf ist ein Konstrukt (vgl. Siebert 2009, S. 72). „Bedarfsorientierung“ meint hier das in einer bestimmten Lage aus der Sicht der Menschen mit Migrationshintergrund an Bildung Benötigte und Gewünschte.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

jenseits des Vorhandenseins von eigener Migrationserfahrung legen die Äußerungen der Expert/inn/en die Notwendigkeit nahe, die Komplexität der Migrationsprozesse in der Praxis mitzuberücksichtigen. Bedarfslagen ergeben sich damit durch *„die Nähe zur persönlichen Situation also wie verhalte ich mich als Migrant oder welche Stellung hab ich als Migrant in so ner Gesellschaft und welche Probleme hab ICH die dann andere nicht haben“* (AKE L, Z. 433–435).

Sinnvoll für eine bedarfsorientierte Weiterbildung scheint auch, eine „Nähe zu den Menschen“ herzustellen. Für die Bedarfsanalyse betonen die Einrichtungen die Wichtigkeit *„direkt am Puls zu bleiben“* (beramí, Z. 1136). Der Beratungsarbeit dürfte hier der Bedarfsanalyse in zweifacher Hinsicht zu gute kommen. Zum einen schafft sie eine „Nähe zu den Menschen“, da die Berater/innen *„mit am nächsten dran sind an den Menschen“* (beramí, Z. 12f.) und zum anderen wird gleichzeitig Wissen über die Lebenssituation der Migrant/inn/en gesammelt. „Nähe zu den Menschen“ als Grundvoraussetzung einer bedarfsorientierten Bildungspraxis kann auch durch Mitarbeitende mit Migrationshintergrund erreicht werden: *„Auch aufgrund von eigenen Erfahrungen die mit reingebracht werden oder das bessere Verständnis […]“* (beramí, Z. 36f.). Impulse können auch aus dem Kontakt mit Migrantenselbstorganisationen, Multiplikator/inn/en oder Quartiersautoritäten resultieren. Insbesondere das AKE-Bildungswerk arbeitet sehr stark mit Kursleitenden aus den Migranten-Communities zusammen, die *„nach Bedarf ihrer Gremien, ihrer Organisationen, Vereine, ihrer Gemeinden dadurch sie zu uns kommen das (das allein sie kommen) an dem Bedarf und versuchen wirklich den Bedarf zu entwickeln, zu verbessern und zu erweitern um noch mehr Gruppen anspricht mit mehr Menschen zu tun, also das heißt das ist, also die Referenten sind an sich schon Brückenmenschen nicht nur von dem Inhalt her sondern überhaupt.“* (AKE L, Z. 268–273).

Bedarfsorientierte Bildungsarbeit heißt für die Best-Practice-Einrichtungen aber nicht nur das Wahrnehmen und Erkennen des Bedarfs, sondern diesen auch entsprechend pädagogisch zu bearbeiten und in passende Bildungsangebote umzusetzen: *„[…] ich kann halt Signale aufnehmen und hören, aber das muss ich dann halt übersetzen und muss dann halt kucken, wie kann ich das pädagogisch halt auch übersetzen, wie kann ich, wie kann es auch noch gefüllt werden und so, das seh ich als meine Aufgabe dann […]“* (AKE D, Z. 559–562). Hier wird dem „Lebensweltbezug“[72] der Bildungsangebote eine besondere Bedeutung beigemessen, also der Ausrichtung der Bildungs- und Beratungsarbeit an der Lebenswelt der Menschen mit Migrationshintergrund. Hintergrund des „Lebensweltbezugs“ ist zum einen Migrant/inn/en Angebote zu bieten, die

[72] Diese Unterkategorie wird in den Vorüberlegungen in Kapitel 4.4.2 angesprochen und ist im Rahmen der Auswertung der Interviews der Hauptkategorie „Bedarfsorientierung“ zugeordnet worden.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

ihnen im Alltag von Nutzen sind und zum anderen die Lernmotivation der potenziellen Adressat/inn/en zu wecken, in dem die Angebote als sinnvoll erfahren werden und ein Anschlusslernen möglich machen.

„[…] also ich glaube ein wesentlicher Punkt ist einfach, dass man also dass Menschen mit Migrationshintergrund oder insgesamt Menschen einfach auch oder Teilnehmer und Teilnehmerinnen, dass sie Nutzen von einem Angebot haben müssen, also wenn's kein Nutzen für sie gibt, dann ist es schwer sie zu erreichen. Ich glaube insbesondere bei Menschen mit Migrationshintergrund also es ist zum Beispiel aus einer Befragung aus einem Seminar heraus gekommen, wo wir auch mit Menschen mit Migrationshintergrund gearbeitet haben, die uns dann ganz klar gesagt haben, wenn es ein Nutzen für mich ist, ja, also wenn ich diesen Sprachkurs irgendwie weiter umsetzen kann, dann ist es auch ein Nutzen für mich und dann sehe ich da drin auch einen Sinn, dann ist das auch was sinnvolles und nicht einfach so wo ich nichts mit anfangen kann. Das ist ein wichtiger Punkt“ (AKE D, Z. 8–18).

Insbesondere die vom IFZ praktizierte bedarfsorientierte Bildungsarbeit am Lebenslauf veranschaulicht den Bezug von Bildungs- und Beratungsangeboten zur Lebenswelt und Lebenssituation der Menschen mit Migrationshintergrund: *„[...] und deswegen sind wir jetzt an so nem Punkt ab der Geburt praktisch den Eltern schon altersgerecht nach Monat nach Lebensjahr und so weiter sie zu begleiten und zu vermitteln WAS muss zum Beispiel dein Kind lernen […]“* (IFZ, Z. 163–166).

Gleichzeitig weisen die Äußerungen der Expert/inn/en darauf hin, dass eine bedarfsorientierte Bildungsarbeit auch im „Bezug zur Aufnahmegesellschaft“ stehen sollte. Bei der pädagogischen Umsetzung des Bildungsbedarfs ist die Realität der Aufnahmegesellschaft mit einzubeziehen. *„Also ich denke was ganz wichtig ist, sind zwei Seiten zusammenzubringen. Das ist einmal die Bedarfe der Zielgruppe was wir schon gesagt haben, aber man darf auch nicht am Arbeitsmarkt vorbei bilden“* (beramí, Z. 273–275) Die Teilhabe von Menschen mit Migrationshintergrund dürfte daher nur möglich sein, wenn das durch Weiterbildung erworbene Wissen und die erworbenen Kompetenzen in der Realität der Aufnahmegesellschaft auch brauchbar und zukunftsträchtig sind. „Bezug zur Aufnahmegesellschaft“ meint aber auch einen Aspekt, der schon in der Unterkategorie „Kenntnis des Lebens in Migration“ angeklungen ist. Die Erfahrung der Expertin des IFZ hat gezeigt, dass *„es Erwartungen [gibt] die nicht transparent sind und es gibt keine Verbindungen und Vermittlungen und ich glaube unsere Hauptaufgabe ist diese Verbindungen herzustellen ja“* (IFZ, Z. 722–724). Weiterbildung in der Einwanderungsgesellschaft heißt danach auch Wissen und Informationen über die Aufnahmegesellschaft zu vermitteln, um Handlungskompetenz zu fördern.

Die teilweise mehrere Jahrzehnte umfassende Bildungspraxis der Einrichtungen legt aber auch nahe, dass eine bedarfsorientierte Bildungspraxis „zeitgemäß“ sein sollte. Die Bedarfslagen verändern sich ebenso wie die Menschen mit Migrationshintergrund selbst. Hier ist der Generationswechsel von der ersten Generation der Zugewanderten mit eigener Migrationserfahrung bis zur derzeit dritten Generation von Menschen mit

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Migrationshintergrund zu berücksichtigen, der unterschiedliche Bildungsbedürfnisse mit sich bringen dürfte. Ebenso geht es auch um die Kenntnis der *„unterschiedlichen Migrationsströme ja, also wer ist das denn der ins Land kommt, da müssen wir natürlich auch immer kucken ja, also welche Angebote brauchen diese Leute ne und das ist schon unsere Aufgabe auch ja“* (beramí, Z. 953–956). Das Bildungsangebot ist daher entsprechend zu reflektieren, zu ergänzen und ggf. zu verändern. Die Expert/inn/en verweisen darauf, dass eine erfolgreiche Bildungsarbeit eines *„visionären Blick[s] in die Zukunft“* (IFZ, Z. 31) bedarf: *„[…] wir müssten heute wieder kucken was brauchen wir in dreißig Jahren […]“* (IFZ, Z. 31f.). In der Vergangenheit ist die Verfolgung einer bedarfsorientierten, zeitgemäßen Bildungsarbeit im Bereich Migration für die Einrichtungen mit einem Standhalten gegen aktuelle Trends und den Mainstream der Bildungspraxis verbunden gewesen.

Bedarfsorientierte Bildungspraxis ist für das IFZ und beramí untrennbar mit einem „ganzheitlichen Ansatz“ verbunden. *„[…] wir arbeiten ganzheitlich und ganzheitlich bedeutet immer eine Vielfalt von Angeboten, die ineinander übergehen […]“* (IFZ, Z. 1015f.). Beide Einrichtungen nehmen die potenziellen Adressat/inn/en ihrer Angebote als Ganzheit wahr und erkennen in einem vielfältigen Leistungsmix aus sich ergänzenden, ineinander übergehenden und aufeinander abgestimmten Bildungs- und Beratungsangeboten einen Garanten für eine erfolgreiche Bildungsarbeit mit Menschen mit Migrationshintergrund. Diese Erfahrungen der Expert/inn/en legen eine Aufhebung der Trennung zwischen erwachsenenpädagogischen und sozialpädagogischen Angeboten nahe. Sowohl das IFZ als auch beramí bieten von ihrem Bildungsangebot losgekoppelte Formen von Beratung an.

6.7 Abholen und Begleiten

Die Kategorie „Abholen und Begleiten“ beschäftigt sich mit der Frage, welche Anforderungen die Bildungs- und Beratungsarbeit in Bezug auf das konkrete Subjekt beachten sollte, um eine Zielerreichung möglich zu machen: *„[…] deshalb auch die Ausrichtung unserer Arbeit oder die Zielsetzungen an den Bedarfen, was brauchen die Leute. Weil damit man die Leute auch ordentlich abholt und sie dann irgendwie begleiten kann zu ihrem Ziel“* (beramí, Z. 376–379). Die Bedarfsorientierung auf der institutionellen, makro- und mesodidaktischen Ebene findet hier ihre Entsprechung auf der mikrodidaktischen Ebene. Nach der Schaffung bedarfsorientierter Angebote wird hier der Bezug zum Bedarf des konkreten Teilnehmenden hergestellt:

„Ja also erstmal Zielerreichung also Zielerreichung im Sinne von dass man sagt oh ja wenn man beispielsweise einen Kurs hat und sagt die externe Prüfung das macht die Kollegin die Zielerreichung wäre möglichst viele dahin zu bringen und was bedarf es um möglichst viele Personen dahin zu bringen und dass man seine Arbeit danach ausrichtet, das heißt wirklich wie gesagt an den Anforderungen der Prüfung und gleichzeitig von dem wo stehen die Leute und

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

was brauchen sie und das dann nicht nur minimal sozusagen zu erbringen sondern maximal zu erbringen unter den Rahmenbedingungen […]" (beramí, Z. 623–631).

„Abholen und Begleiten" meint aber nicht nur die Berücksichtigung der Zweitsprachigkeit, die diagnostische Kompetenz der Pädagogin bzw. des Pädagogen das deutsche Sprachniveau sowie das Bildungsniveau richtig einzuschätzen und das Lehrmaterial teilnehmerorientiert aufzubereiten. Nach den Erfahrungen der Best Practices ist es für eine erfolgreiche Bildungs- und Beratungsarbeit wesentlich, Menschen mit Migrationshintergrund in ihrer Ganzheit wahrzunehmen. Hilfreich wäre danach, Frustrationen zu bearbeiten, bestehende Motivationslagen zu berücksichtigen, die Bildungsnähe oder -ferne zu erkennen, Ängste und Lernbarrieren wahrzunehmen und die Teilnehmenden mit den Regeln und Methoden der Erwachsenenbildung vertraut zu machen.

Die nachfolgenden Unterkategorien stellen eine Systematik von Maßnahmen der Best-Practice-Einrichtungen dar, die nach den Erfahrungen der Expert/inn/en den Lern- und Beratungserfolg der Teilnehmenden bzw. Ratsuchenden positiv beeinflussen.

Hervorgehoben wird die „Kenntnis des Lebenshintergrundes", also *„dass man erstmal auch die ganze Lebenssituation betrachtet"* (beramí, Z. 99f.). Nach den Erfahrungen der Einrichtungen darf Weiterbildung die/den Teilnehmende/n nicht nur als Lernende/r wahrnehmen, sondern als ganze Person. Dies umfasst die *„Lebenssituation zu Hause"* (beramí, Z. 134), die Organisation des Alltags, die Einbeziehung familiärer Verpflichtungen und das Vorhandensein von *„Unterstützungssysteme[n] zu Hause"* (beramí, Z. 136). Auch die Hintergründe der Migration, *„die aufenthaltsrechtliche Perspektive"* (beramí, Z. 101) und das Leben im Herkunftsland sind bei Migrant/inn/en mit eigener Migrationserfahrung einzubeziehen. Hier kommt der Leistungsmix aus Bildungs- und Beratungsangeboten, wie er insbesondere bei beramí und dem IFZ zu finden ist, zum Tragen. Vor allem die Äußerungen der Beraterin von beramí verweisen darauf, dass durch eine institutionseigene Beratung eine größere Nähe zur Lebenssituation sowie eine größere Passung zwischen der/dem Teilnehmenden und dem Bildungsangebot hergestellt werden können und gleichzeitig ein Rahmen geschaffen werden kann, um individuelle Lernbarrieren oder persönliche Problemlagen zu bearbeiten. Hierbei erweist sich ein stetiger Austausch zwischen Dozent/inn/en und Beratern/innen als sinnvoll. In der Praxis von beramí, die als einzigste Institution der ausgewählten Best Practices abschlussbezogene Bildungsangebote anbietet, spielt daher die „begleitende Beratung" eine besondere Rolle:

„Ja vielleicht könnte man sagen eigentlich, dass bei der Konzipierung sozusagen von Maßnahmen, dass eigentlich meistens, dass wir wissen, dass ne begleitende Beratung, sozialpädagogische Beratung oder allgemein Praktikumsberatung dass das einfach dazugehört damit wird das sozusagen ne Maßnahme zum Erfolg oder die Person erfolgreich das

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

abschließen (kann) dann ist eigentlich eine Begleitung in verschiedenen ja Beratung in unterschiedlichen Richtungen eigentlich einfach auch grundlegend […]" (beramí, Z. 141–147).

„Begleitende Beratung" heißt hier vor allem Lernberatung, aber auch die gemeinsame Bewältigung schwieriger Lebenslagen. Die Teilnehmenden finden bei beramí mit ihren Anliegen jederzeit eine Ansprechperson, da die Unterrichts- und Beratungsräume auf demselben Flur liegen. Der Nutzen der begleitenden Beratung wird auch durch die Befragung der Teilnehmenden mit Migrationshintergrund bei beramí gestützt. [73]

Gleichzeitig hebt eine Teilnehmende hervor, dass bei beramí – im Vergleich zu früheren Kursen bei anderen Anbietern – die Dozentinnen den Teilnehmenden solange Hilfestellungen geben, bis sie das vermittelte Wissen verstanden haben.[74] Auch die Expert/inn/en betonen die Bedeutung von „Lernhilfen" für den Erfolg von Bildungsangeboten. Konkret werden das Vorhandensein einer *„Präsenzbibliothek"* (beramí, Z. 713) und die Unterstützung durch muttersprachliche Mitarbeitende benannt, um bei sprachlichen Barrieren bei Bedarf zu dolmetschen. Inwieweit den Teilnehmenden weitere Lernunterstützungen oder Lernhilfen zur Verfügung stehen, lässt sich den Interviews nicht entnehmen.

Gleichzeitig weist das Expertenwissen auch auf das Vorhandensein einer „Sensibilität" gegenüber den Migrant/inn/en in der Bildungs- und Beratungsarbeit hin:

„[…] ich arbeite hauptsächlich mit Menschen mit Migrationshintergrund, das heißt, mir muss bewusst sein, dass es Diskriminierungserfahrungen zum Beispiel gibt, das heißt dass diese Person manchmal so reagiert, wie sie reagiert hat manchmal auch ein Grund, wenn sie sich zurückzieht oder zum Beispiel die Sprache nicht lernen möchte oder es muss ein Grund haben, ja, und das muss ich wissen einfach und um einfach auch sensibel dafür zu sein und nicht alles zu verurteilen, sondern einfach noch mal anders drauf zu schauen, zu kucken, okay was hat die Person für Motive auch, dass sie so ist wie sie ist, das hat ja alles Gründe auch oder warum Menschen sich zurückziehen und von daher denke ich, das ist 'ne wichtige Sache, also ist das schon wichtig auch die Lebenswelt mit einzubeziehen" (AKE D, Z. 614–623).

Dozent/inn/en und Berater/innen sind danach gefordert, das Verhalten des Menschen mit Migrationshintergrund zu reflektieren und ein Bewusstsein für die Zusammenhänge und Hintergründe zu entwickeln (z.B. Abwehr infolge von Diskriminierungserfahrungen, Frustration infolge der Nichtanerkennung von Bildungs- und Berufsabschlüssen). „Sensibilität" bedeutet für die Expertin aber auch ein Bewusstsein für bestehende Machtstrukturen, Hürden und Hindernisse in der Aufnahmegesellschaft zu entwickeln, diese in der Bildungs- und Beratungsarbeit mitzubedenken, situativ einzubeziehen und professionell aufzufangen.

„[…] wenn Frauen zum Beispiel bewusste Ausgrenzungserfahrung gemacht haben, ja, aufgrund dass sie keine Wohnung gekriegt haben oder keinen Ausbildungsplatz oder so, dann kann ich ja, ich muss ja kucken ich kann nicht einfach weiterMACHEN mit meinem, dass ich sage hier

[73] Vgl. Anhang 7 Auswertung Gruppe 2.
[74] Vgl. Anhang 7 Auswertung Gruppe 2.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

bewerben und das und das und so, das ist ja ganz anders, weil es gibt ja bestimmte, es gibt dann bestimmte Grenzen die ich nicht überwinden kann und diese Frau kann das auch nicht so überwinden, ja" (AKE D, Z. 644–650).

Komplementär zur „Sensibilität" gegenüber der Situation der Migrant/inn/en in der Aufnahmegesellschaft wird die Wichtigkeit betont, „*Perspektiven zu entwickeln mit den Menschen also ihnen auch zu zeigen wofür es sich lohnt sich anzustrengen ja [...]"* (beramí, Z. 827f.). Bildungs- und Beratungsarbeit sollte danach „Perspektiven geben", Zugänge und mögliche Wege aufzeigen, Nah- und Fernziele formulieren und Migrant/inn/en ermutigen. Hier spielen Vorbilder oder die Weitervermittlung an andere weiterqualifizierende Einrichtungen eine Rolle. Gleichzeitig hebt diese Unterkategorie nochmals die Bedeutung einer Begleitung der Menschen für die Zielerreichung hervor, die insbesondere durch die Beratung geleistet werden kann.

6.8 Erkennen und Einbeziehung der Ressourcen

Die erwachsenenpädagogische Literatur fordert, – wie in Kapitel 4.4 dargestellt – in den letzten Jahren zunehmend die Menschen mit Migrationshintergrund nicht als Defizitträger zu sehen, sondern deren Potenziale und Ressourcen zu erkennen und in die Bildungsarbeit einzubeziehen. Die Bildungs- und Beratungspraxis aller Best-Practice-Einrichtungen wird von dem Bewusstsein geprägt, *„dass die [Menschen mit Migrationshintergrund, C.S.] sehr viel Potenzial haben, unterschiedlich gelagert, und ich müsste als Pädagogin irgendwie kucken okay was ist, wo sind wo sind ihre Stärken und dann noch mal zu kucken, wie können wir damit arbeiten so würde ich das so sehen […]"* (AKE D, Z. 31–34). Die Äußerungen der Expert/inn/en verweisen darauf, dass es in einem ersten Schritt zunächst notwendig ist, *„die RESSOURCEN dieser Menschen zu sehen"* (IFZ, Z. 325f.) und richtig einzuschätzen. Das Erkennen von Kompetenzen und Ressourcen kann durch mangelnde deutsche Sprachkenntnisse oder die fehlende Vergleichbarkeit von Schul- und Berufsabschlüssen erschwert werden. Um *„Ressourcen zu erkennen bei jemandem die vielleicht nicht so offen liegen"* (beramí, Z. 652f.), scheint daher die Entwicklung von diagnostischer Kompetenz bei den Berater/innen und Dozent/inn/en wünschenswert. Auf dieser Grundlage können die erkannten Ressourcen und Potenziale der Migrant/inn/en in die Bildungsarbeit einbezogen werden. Hier scheint sich ein Leistungsmix aus Bildungs- und Beratungsangeboten zu bewähren, da im Beratungsgespräch vorhandene Ressourcen abgefragt und erkannt, vorhandene Möglichkeiten offen gelegt und passende Bildungsangebote gefunden werden können.

Entsprechend Kapitel 4.4 sehen die Expert/inn/en Potenziale und Ressourcen auf unterschiedlichen Ebenen. Die Einbeziehung „offensichtlicher Ressourcen", also in

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Deutschland nicht anerkannter Bildungs- und Berufsabschlüsse, ist Teil der Bildungs- und Beratungspraxis der Einrichtungen.

„Ja und überhaupt dass abgefragt wird, ja genau abgefragt wird was jemand kann und mitbringt ja und dass es ein Bewusstsein dafür gibt, dass im Ausland erworbene Qualifikationen oder Berufserfahrungen natürlich von WERT sind, ja das ist ja nicht etwas was automatisch bei Grenzübertritt an Wert verliert, ja“ (beramí, Z. 420–423).

Insbesondere beramí hat sich aufgrund der Zielsetzung der beruflichen Teilhabe der Menschen mit Migrationshintergrund intensiv mit dieser Thematik auseinandergesetzt und Angebote entwickelt, um diese Ressourcen pädagogisch aufzufangen. Beispiele für Bildungsmaßnahmen sind die „Vorbereitung zur Externenprüfung“, „Perspektive Beruf“ oder die Durchführung von Anpassungsqualifizierungen.[75] Im Rahmen derartiger Bildungsmaßnahmen werden auch Ressourcen „aus der Migrationsgeschichte“ mit einbezogen. Konkret wird die Mehrsprachigkeit der Migrant/inn/en, die beramí als Chance für die berufliche Teilhabe sieht, die Kenntnis unterschiedlicher Kulturen und Lebensformen und die Mehrfachzugehörigkeit als Ressourcen benannt, wobei den Interviewtranskripten nicht entnommen werden kann, in welcher Form diese Ressourcen didaktisch und methodisch in die Bildungspraxis einbezogen werden.

Eng verbunden mit den Ressourcen, die in der Migrationsgeschichte verankert sind, ist bei den Expert/inn/en das Bewusstsein für die Ressource der „Lebensweltexpertise“.[76]

„[…] das muss man irgendwie aus einer anderen Perspektive ankucken ja also Migration bedeutet auch das Generieren von Fähigkeiten und Ressourcen von Menschen. Also es entwickeln sich ganz andere Fähigkeiten in dieser Situation […] in diesem Lebensabschnitt als ohne diese Erfahrung. Ganz bestimmt. Und deswegen also ich sehe oder viele von uns oder die meisten sehen es so dass Migration eben auch eine Chance ist“ (beramí, Z. 432–438)

Die Erfahrung des Zurechtfindens in der neuen Heimat, der Bewältigung des neuen Lebens und die Auseinandersetzung mit einem anderen Wertesystem werden als Potenzial der Menschen gesehen und anerkannt. So berichtet beispielsweise das IFZ von einem Bildungsangebot, bei dem explizit an dieser Lebensweltexpertise der Migrant/inn/en angesetzt wird und den Teilnehmenden der Raum gegeben wird, ihre Erfahrungen weiterzugeben. Hintergrund des Angebots ist die Erfahrung gewesen, *„dass diese Personen am Besten lernen von Gleichgesinnten, weil die sagen oft, du hast es ja gut und du hast ja studiert und du hast ja sowieso alles gelernt ja, also sie akzeptieren deswegen das ist so wichtig die Vorschläge am Besten von Personen in*

[75] Weitere Bildungs- und Beratungsangebote von beramí, die in ihrer Bandbreite vorliegend nicht dargestellt werden können, sind der Homepage von beramí (www.berami.de) zu entnehmen.

[76] Inwieweit die Bildungspraxis der Best-Practice-Einrichtungen die Forderung der Literatur stützt, die Migrant/inn/en als Expert/inn/en in eigener Sache anzusehen (vgl. Kapitel 4.4.2) kann der Unterkategorie „Arbeiten auf gleicher Augenhöhe“ in Kapitel 6.11 „Partizipation in Weiterbildung“ entnommen werden.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

der ähnlichen Situation also von Müttern, die dieselbe Situation haben und deswegen machen wir sehr viele so Sachen Experten untereinander" (IFZ, Z. 937–942).

Gleichzeitig legen die Äußerungen der Expert/inn/en aber auch nahe, dass nicht nur der Öffentlichkeit das Bewusstsein für die vorhandenen Potenziale und Ressourcen der Menschen mit Migrationshintergrund fehlt, sondern auch die Teilnehmenden beim Erkennen der eigenen Stärken und Möglichkeiten Unterstützung bedürfen. Ziel der Bildungs- und Beratungsarbeit ist daher nicht nur die Einbeziehung der Ressourcen, sondern diese für die Migrant/inn/en sichtbarer zu machen: *„[…] Menschen mit Migrationshintergrund herauszuholen und zu sagen, ej, was gibt's da noch mal auch, was habt ihr für Stärken und nicht hinter der Nichtsprache oder Sprachlosigkeit sich zu verstecken und herauszukommen […]"* (AKE D, Z. 236–239). „Empowerment" im Sinne von Selbstermächtigung *„ist natürlich auch unser oberstes Ziel Hilfe zur Selbsthilfe ja […]"* (IFZ, Z. 322). In der Bildungs- und Beratungspraxis scheint dies durch die Stärkung des Selbstwertgefühls und des Selbstbewusstseins, durch die Förderung der vorhandenen Ressourcen und Kompetenzen, durch die Unterstützung bei der Wahrnehmung der eigenen Gestaltungsspielräume[77] und durch den Einsatz von aktivierenden Methoden verwirklicht zu werden. Welche Wege die Einrichtungen hier im Einzelnen gehen, kann dem Material nicht entnommen werden. Auf die Erfolge der Bildungspraxis weist aber die Befragung der Teilnehmenden hin, wonach diese sich trauen, mehr Deutsch zu sprechen, neue Kontakte zu knüpfen und eigenständige Entscheidungen zu treffen.[78]

6.9 Berücksichtigung der Interkulturalität

Die Hauptkategorie „Berücksichtigung der Interkulturalität" greift die Forderung der Literatur nach einem reflexiven Umgang mit der Differenzkategorie Kultur auf.[79] Die Äußerungen der Expert/inn/en verweisen darauf, dass in der Bildungspraxis der Best-Practice-Einrichtungen ein Bewusstsein für die Gefahr der Kulturalisierung der Menschen mit Migrationshintergrund besteht.

„[…] wenn zum Beispiel eine Frau mit Kopftuch drinne sitzt ist es ist es das letzte was ich möchte, dass zum Beispiel diese Frau für alle kopftuchtragenden Frauen dann halt irgendwie dann irgendwie Erklärungen macht oder so […]" (AKE D, Z. 172–175).

„Selbsterfahrung" (IFZ, Z. 71), Gefühle der Fremdheit zu erleben, die Reflexion der *„ganzen Bilder im Kopf"* (AKE D, Z. 815f.), *„Interesse […] Neugier"* (IFZ, Z. 617) sowie

[77] Die Unterkategorie „Perspektiven geben", die in Kapitel 6.7 „Abholen und Begleiten" dargestellt wird, dürfte das Erkennen der Gestaltungsmöglichkeiten begünstigen und steht damit in einem engen Bezug zum Empowerment.
[78] Vgl. Anhang 7 Auswertung Gruppe 4.
[79] Vgl. Kapitel 4.5.1.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

das Wissen um bestehende Differenzen, *„Hürden […] und Machtgefälle“* (AKE D, Z. 124f.) prägen die Arbeit der Best Practices und werden als Bestandteil von „reflexiver interkultureller Kompetenz“ gesehen. Aber auch die Fähigkeit zur Vornahme von Perspektivwechseln und das Vorhandensein von Kontingenzbewusstsein wird als Teil von interkultureller Kompetenz verstanden: *„[…] weil wie gesagt jeder aus seiner Welt denkt und gar nicht in der Lage ist sich mal vorzustellen dass es andere Welten gibt in denen die Leute anders leben […]“* (IFZ, Z. 222–224). Das bestehende Verständnis von interkultureller Kompetenz wird prägnant von der Beraterin von beramí zusammengefasst:

„Nehmen wir vielleicht eine Frau, die trägt ein Kopftuch. Wir wissen das sozusagen für diese Frau sagen wir mal sie hat irgendwie ne kaufmännische Ausbildung gemacht und würde gern am Empfang arbeiten, spricht gut deutsch und ja es kann sein, dass ich vielleicht grundsätzlich was dagegen habe, dass Frauen vielleicht Kopftücher tragen in Anführungsstrichen oder bin dem kritisch gegenüber, also ich hab grundsätzlich Empathie bin dem aber kritisch gegenüber eingestellt also das geht ja durchaus zusammen aber muss es reflektieren können. Man muss wissen dass das sozusagen etwas mit mir macht, dass diese Frau beispielsweise ein Kopftuch trägt, wenn ich denke ich bin feministisch erzogen wie auch immer beispielsweise und dann kann ich das durchaus vielleicht zum Thema machen ja aber ich muss meinen Abstand haben. Ich muss die Frau auf der einen Seite respektieren, dass sie dieses Kopftuch trägt aus welchen Gründen auch immer Religiosität, man kann nachfragen. Man muss der Frau erklären welche Wege es sind der beruflichen Integration, dass ein Kopftuch tragen nicht gerade diesen Weg vereinfacht ja und das als ein Thema der Beratung zu machen. Und das durchaus zu besprechen und wenn ich beispielsweise dem Kritischen das ich das auch zum Thema mache, also ich muss es bei mir reflektieren. Das ist sozusagen interkulturelle Kompetenz was auch immer ist in erster Linie die Fähigkeit zur Eigenreflexion von Haltungen und von eigenen Bildern und wenn ich das nicht verstehe oder mich da freispreche von allem, naja dann und DANN damit umzugehen, dass denk ich ist noch mal diese Weiterentwicklung von Kompetenzen sozusagen je nach dem in welchem Setting. In der Beratung ist das noch mal was anderes, in ner Unterrichtssituation ist das noch mal was anderes, aber ja man muss das ausdifferenzieren“ (beramí, Z. 574–597).

Dabei sehen die Einrichtungen in der Mehrperspektivität und den divergierenden Überzeugungen eines interkulturellen Teams – sei es auf der Ebene der Organisation oder als Trainerteam – ein besondere Chance für die Aufarbeitung von Stereotypen und Vorurteilen und die Vermeidung von Kulturalisierung. Ziel der reflexiven interkulturellen Kompetenz ist *„die Person als Mensch“* (AKE D, Z. 817f.) zu sehen, ihre Differenz wertzuschätzen und auf dieser Basis mit ihr zu arbeiten. Die Äußerungen der Expert/inn/en legen damit auch hier nahe, dass „reflexive interkulturelle Kompetenz“ und die „Anerkennung des Subjekts“ sich gegenseitig bedingen.[80]

Gleichzeitig weist das Expertenwissen aber auch darauf hin, dass die Best Practices in ihrer Bildungspraxis auf dem schmalen Grad zwischen Berücksichtigung von Differenz, ohne Differenz zu bekräftigen, und der Gleichbehandlung, ohne gegebene Differenz außer Acht zu lassen, balancieren. Dies zeigt sich an dem differenzierten Umgang mit dem Begriff des „Migrationshintergrundes“, der teilweise durch den Begriff der „Migrationsgeschichte“ ersetzt wird, an einer Sensibilität gegenüber der Wirkungsweise

[80] Vgl. auch Kapitel 6.4.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

der Klassifizierung als Migrant/in und an der reflexiven Berücksichtigung der kulturellen Identität der Teilnehmenden bzw. Ratsuchenden in der pädagogischen Arbeit:

„[…] ich sag ja Migrationsgeschichte weil dieser Hintergrund sagt man immer was ist das […] und vor allem viele ärgern sich wenn man die fragt. Migrationshintergrund sagen die ich bin hier geboren und ich rede deutsch und ich war auf der deutschen Schule […]“ (IFZ, Z. 65–69).

Inwieweit die Berücksichtigung des Migrationshintergrundes und der Differenzkategorie Kultur nach den Best Practices notwendig und relevant ist, wird von der Kategorie „Relevanz der Migrationsgeschichte“ extrahiert. Die Erfahrungen der Expert/inn/en zeigen, dass die Ausprägung der kulturellen Identität individuell verschieden zu sein scheint und legen – entsprechend dem genannten Zitat – die Annahme nahe, dass bei einem Teil der potenziellen Adressat/inn/en in der zweiten und dritten Generation die Kultur des Herkunftslandes und die ethnische Herkunft für die Konstruktion der eigenen Identität eine andere Bedeutung erhält.[81]

„Also, ich glaube es kommt darauf an, mit wem ich arbeite, manchmal ist es sichtbar und manchmal ist es nicht sichtbar und man kann sehr in Fettnäpfchen treten, weil ich glaube, ob das jetzt jemand ist mit Migrationshintergrund das ist nicht alles dann irgendwie […]“ (AKE D, Z. 749–752).

Mit dem Wechsel der Generationen dürfte sich daher die Bedeutung der kulturellen Identität wandeln. Menschen mit eigener Migrationserfahrung können nach den Erfahrungen der Expert/inn/en gut über kulturelle Themen erreicht werden, da die Herkunftskultur die Identität der Personen in stärkerem Maße zu prägen scheint: *„[…] also so diese Sachen laufen sehr gut, Information über Heimatländer [...]“* (IFZ, Z. 578). Hier können die Heimatkultur oder kulturelle Symbole als Anknüpfungspunkt oder Ankerpunkt für die Bildungsarbeit dienen.[82] In jedem Fall halten die Einrichtungen ein Wissen um kulturelle und religiöse Besonderheiten für notwendig und berücksichtigen diese, wenn deren Nichtberücksichtigung eine Ungleichbehandlung bedeuten und eine exkludierende Wirkung entfalten würde. Geschlechtshomogene und kulturbezogene Angebote behalten danach ihre Relevanz für eine inkludierende Bildungspraxis. Die kulturelle Differenz wäre somit in Abhängigkeit von der Adressatengruppe situativ in die Bildungs- und Beratungspraxis einzubeziehen.[83] Im Ideal wünschen sich die Expert/inn/en, Menschen mit Migrationshintergrund die Freiheit der

[81] Aktuelle Forschungen weisen darauf hin, dass ein Teil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund sich polyvalent zeigt, d.h. eine definitive Fixierung auf eine kulturelle Lebenswelt ablehnt (vgl. Badawia 2005, S. 26; Mecheril 2003).
[82] Vgl. auch Kapitel 6.3.
[83] In einer gesonderten Nachfrage verweist die Expertin des IFZ bezüglich der Balance zwischen Gleichbehandlung und Berücksichtigung der Differenz auf die Devise „Beides tun, ohne das Eine zu lassen“ hin. Nach ihrer Erfahrung wird im Laufe der Generationen Anerkennung und Chancengleichheit wichtiger als die Herkunft, wobei letztere dennoch immer gewürdigt werden sollte als positive Kompetenz.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Wahl zu lassen, also die Freiheit, ihren Migrationshintergrund zu thematisieren oder auch nicht.

Die Subkategorie „Auseinandersetzung mit der Einwanderungsgesellschaft“ beschäftigt sich mit den Angeboten und Maßnahmen der Best-Practice-Einrichtungen, die der Auseinandersetzung mit der Thematik „Migration“ dienen. Die Vielfalt der möglichen Herangehensweisen an diese Thematik wird von dem vorhandenen Angebot der Best Practices abgebildet. Neben interkulturellen Angeboten bei beramí (z.B. „Einmischen Mitmischen“, „Lernhaus“) und interkulturellen Begegnungsangeboten beim IFZ – bei denen Inhalte wie das Leben in Migration thematisiert werden – stehen beim AKE-Bildungswerk – neben ebenfalls gegebenen interkulturellen Begegnungsangeboten – die Auseinandersetzung mit Themen wie Integration, Einwanderungsgesellschaft und der Frage *„wie verhalte ich mich als Migrant oder welche Stellung hab ich als Migrant in so ner Gesellschaft und welche Probleme hab ICH die dann andere nicht haben“* (AKE L, Z. 434f.) im Fokus. Aber auch Diskriminierungserfahrungen werden in geschützten Seminarsettings aufgearbeitet.

Dabei scheint das Verständnis von interkulturellem Lernen ähnlich der in Kapitel 4.5.3 formulierten Anforderungen an eine Bildung für die Einwanderungsgesellschaft zu sein. Die Dozentin des AKE-Bildungswerks bringt dies zusammenfassend zum Ausdruck:

„Also, weil interkulturell so wie es ja irgendwie klassisch ist, ist ja eher so wir lernen voneinander Friede, Freude, Eierkuchen. Also, ich sag's jetzt mal ein bisschen überspitzt und das ist im Grunde genommen war das ja 'ne gute Entwicklung halt dann nach diesem ganzen was die Ausländerpädagogik war oder multikulturelle Pädagogik oder so, war das ja 'ne gute Entwicklung das musste ja, […] aber es geht halt wirklich es bleibt ja nicht nur dabei, dass wir voneinander lernen, sondern es gibt bestimmte Strukturen, […] wo Menschen an ihre Grenzen kommen auch und wo Chancengleichheiten einfach verwehrt werden. […] dann isses das nicht, weil es geht auch mal dann wirklich zu kucken, okay, man muss Sachen sichtbar machen und man muss auch versuchen, wirklich Menschen zu stärken, dass sie mit verändern auch. Und DAS ist dann halt für mich noch ein weiterer, also nach interkulturellem Lernen, Menschen so zu stärken, dass sie selber auch bereit sind, etwas mit zu verändern“ (AKE D, Z. 694–710).

Vor diesem Hintergrund steht nach dem Expertenwissen die Zielstellung „Barrieren abzubauen“ im Blickpunkt. Der Abbau von Barrieren meint insbesondere den Abbau von emotionalen Barrieren, die aus Diskriminierungserfahrungen oder vorhandenen Vorurteilen zwischen verschiedenen ethnischen Gruppen resultieren.[84] Die Einrichtungen wählen dafür sowohl Settings mit homogener als auch heterogener Teilnehmerstruktur und versuchen, die Gemeinsamkeiten der Kulturen hervorzuheben, um Verbindendes zwischen den Ethnien sichtbar zu machen und Vorurteile zu überwinden. Aber auch in Seminaren mit einer anderen inhaltlichen Zielsetzung werden situativ bestehende Vorurteile aufgegriffen und die Ausgrenzung von einzelnen

[84] Auch die empirische Studie von Bethscheider und Troltsch (2007, S. 55) hat gezeigt, dass allein der Migrationshintergrund als solcher von Migrant/inn/en nicht als Gemeinsamkeit erfahren wird, die sie untereinander verbindet.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Teilnehmenden (z.B. aufgrund der Herkunft) im Seminar thematisiert. Zum Abbau von Barrieren ist es nach Meinung des IFZ auch förderlich, überhaupt erstmal „Begegnungen zu ermöglichen“ und Treffangebote für Gruppen mit und ohne bzw. unterschiedlicher Migrationshintergründe zu schaffen, bei denen die/der Besucher/in *„die Möglichkeit [hat] freiwillig wenn man es möchte Kontakt aufzunehmen“* (IFZ, Z. 547f.). Die größte Hürde für die interkulturelle Bildung scheint nach den Äußerungen der Expert/inn/en derzeit die Realisierung einer interkulturellen Teilnehmerstruktur zu sein.[85]

6.10 Berücksichtigung der Intersektionalität

In der Literatur wird – wie in Kapitel 4.5.2 dargestellt – zunehmend die Berücksichtigung von mehr als einer Dimension in der Bildungsarbeit gefordert. Neben der kulturellen Dimension werden unter anderem „Klasse“ und „Geschlecht“ benannt. Inwieweit Intersektionalität die Bildungspraxis der Best-Practice-Einrichtungen prägt, ist kaum aus dem gewonnenen Material erschließbar. Eine Äußerung von beramí verweist darauf, dass eine Reflexion der Mehrdimensionalität in der Bildungspraxis stattfindet:

„[…] und da geht es nicht nur um unterschiedliche kulturelle Identitäten oder Religiosität oder so, es geht um sexuelle Orientierung, es geht um Männer und Frauen, um Alte und um Kinder, es geht um Behinderte und Nichtbehinderte. Also die Welt war niemals eindimensional. Ich glaub wir fangen erst jetzt an darüber zu reden, aber ich mein das ist so neu ja nicht“ (beramí, Z. 612–617).

Berücksichtigt werden vor allem die Dimensionen Geschlecht und Alter. Alle Best Practices bieten spezielle Bildungsangebote für jüngere bzw. ältere Migrant/inn/en an.[86] Das IFZ versucht zurzeit neue Wege zu finden, um – trotz des überwiegend weiblichen Mitarbeiterstabs – mehr Männer zu erreichen. Hierzu setzen die Bildungsangebote gezielt an deren Wünschen an. Auch beramí überlegt, sein Angebot auf Männer auszuweiten, da hier ein bisher kaum gesehener und gedeckter Bedarf zu bestehen scheint. Gerade im Bezug auf Weiterbildungsangebote für männliche Migranten scheint in der Erwachsenenbildung noch Handlungsbedarf zu bestehen (vgl. Fischer/Krumpholz/Schmitz 2007, S. 102).

[85] Vgl. auch Kapitel 6.4 zur Unterkategorie „Heterogenität als Chance“. beramí hat für das interkulturelle Projekt „Einmischen Mitmischen“ eine gemischte Teilnehmerstruktur über gemeinsame Informationsveranstaltungen mit Trägern der offenen Seniorenarbeit erreicht. Aber auch Presseartikel scheinen interessierte Personen ohne Migrationshintergrund zur Teilnahme zu motivieren.

[86] Bei beramí ist beispielsweise das Projekt „Einmischen Mitmischen“ für ältere Frauen mit und ohne Migrationshintergrund zu finden. Beim IFZ gibt es ein Begegnungsangebot für ältere Migrant/inn/en und Nicht-Migrant/inn/en. Beim AKE ist z.B. die Veranstaltung „Junge Frauen – hin und her gerissen“ zu nennen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

6.11 Partizipation in Weiterbildung

Die Kategorie „Partizipation in Weiterbildung“ greift die Vorüberlegungen in Kapitel 4.6.1 auf und beschäftigt sich mit der aktiven Einbindung von Menschen mit Migrationshintergrund in die Weiterbildungsorganisation. Die Unterkategorie „auf allen Ebenen“ bezieht sich zunächst auf die Ebene der Weiterbildungsorganisation selbst und die Beschäftigung von Menschen mit Migrationshintergrund auf allen Ebenen der Organisation. Alle Best-Practice-Einrichtungen verfügen nach ihrem Mitarbeiterverzeichnis über ein interkulturelles Team, wobei Menschen mit Migrationshintergrund nicht nur als Dozent/inn/en und Berater/innen angestellt sind, sondern auch im organisatorischen Bereich der Einrichtung oder in Leitungsfunktion zu finden sind. Das Potenzial von Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund (z.B. Mehrsprachigkeit, Transkulturalität, Mehrperspektivität) wird ebenso wie das interkulturelle Team als solches als Wert anerkannt. Letzteres wird als Garant für die Qualität der eigenen Arbeit gesehen und durch Teamentwicklung gefördert. Inzwischen scheint die Interkulturalität des Teams durch das gleichberechtigte Miteinander der Mitarbeitenden den Status einer nicht zu thematisierenden Selbstverständlichkeit erlangt zu haben.

*„Also wir sind schon so drüber in Anführungsstrichen, dass das für uns nicht das Thema also das nicht für uns das Thema ist, sondern wir müssen dieses Thema so nach außen bringen weil das so wahrgenommen wird und weil das unter diesen sozusagen unter diese Begrifflichkeiten fällt, aber * für uns ist es das nicht.“* (beramí, Z. 1071–1075).

Gleichzeitig fordert die Literatur den Partizipationsansatz auch im Verhältnis zu den Teilnehmenden zu verwirklichen, in dem die Weiterbildungsorganisationen „auf die Menschen hören“. Dabei legen die Äußerungen der Expert/inn/en nahe, dass die Verwirklichung des Partizipationsansatzes in der Bildungspraxis untrennbar mit einer Haltung gegenüber den Menschen mit Migrationshintergrund verbunden ist, die durch die Subkategorie „Arbeiten auf gleicher Augenhöhe“ abgebildet wird. Migrant/inn/en werden danach von den Einrichtungen nicht als *„ein hilfebedürftiges Klientel“* (AKE D, Z. 30f.) wahrgenommen, sondern *„als EXPerten“* (IFZ, Z. 323) in eigener Sache. Diese Anerkennung der Migrant/inn/en als gleichberechtigte Partner/innen drückt sich darin aus, dass die Mitarbeitenden sich nicht als *„Obergurus“* (IFZ, Z. 324) verstehen, die *„dann mal sagen was andere zu tun haben“* (IFZ, Z. 324f.), sondern – je nach Bildungsformat – eine Beschränkung auf die Rolle der Moderation zu finden ist, die *„nur hört und also jetzt nicht die Entscheidungen übernimmt sondern nur die Dinge so hin und her gibt und regelt“* (IFZ, Z. 913–915). Auch beramí praktiziert gemäß einer expliziten Nachfrage den Ansatz des „Arbeitens auf gleicher Augenhöhe“, in dem beispielsweise im Lernhausprojekt die Trennung von Lehrenden und Lernenden aufgehoben wird und sich alle gleichermaßen als Lernende verstehen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Das „Arbeiten auf gleicher Augenhöhe“ wird in der Praxis der Einrichtungen gelebt, in dem die Menschen mit Migrationshintergrund gehört werden. „Auf die Menschen hören“ scheint dabei für die Best Practices die konsequente Fortsetzung einer bedarfsorientierten Bildungsarbeit zu sein, für die eine Nähe zu den Migrant/inn/en als grundlegend angesehen wird.[87] Für die Bildungspraxis bedeutet dies, offen für die Anliegen und Wünsche der Teilnehmenden zu sein, explizit – häufig in aufsuchender Bildungsarbeit – *„[zu] fragen, was ist für sie wichtig*“ (AKE L, Z. 97f.), *„regelmäßige Feedbacks“* (beramí, Z. 737) einzufordern, zu eigenen Vorschlägen aufzufordern und das Gespräch zu suchen, um die Bildungsarbeit weiter zu verbessern. Die Einbeziehung von Menschen mit Migrationshintergrund als aktive Gestalter/innen von Weiterbildung wird von den Best-Practice-Einrichtungen auf drei Ebenen verwirklicht: bei der Bedarfsanalyse und Programmplanung als „Nachfrageorientierung“, durch die „Mitgestaltung“ der Veranstaltungen und durch die „gleichberechtigte Entwicklung“ von Bildungsformaten.

Die „Nachfrageorientierung“ bei der Bedarfsanalyse und Programmplanung wird von den Expert/inn/en so praktiziert, *„dass wir eben ja im Prinzip direkt dazu ermutigen die Leute Vorschläge zu machen was sie denn so an Bildungsveranstaltungen machen möchten und sie dadurch dann einbeziehen und anhand dieser Vorschläge eben aussuchen und entscheiden was machen wir an Angeboten, wo liegen die Interessen und darauf […] hinaus unser Programm zusammenstellen“* (AKE L, Z. 692–696). Auch wenn es insbesondere für bildungsferne Migrant/inn/en schwierig sein dürfte, den eigenen Bildungsbedarf zu artikulieren, legen die Äußerungen der Expert/inn/en nahe, dass durch das „Hören“ der Menschen Bildungsbedarf erkannt werden kann, der aus der pädagogischen Sicht der Erwachsenenbildner/innen im Verborgenen geblieben wäre: *„[…] also es gibt so viele Dinge auf die wir einfach gar nicht kommen, weil wir teilweise so sehr in diesem Bildungsbegriff drin sind, also wie können wir die Eltern fördern und was müssen wir tun um die Eltern zu fördern und wieder die Förderung und da die Förderung […]“* (IFZ, Z. 876–880).

„Mitgestaltung“ gibt den Teilnehmenden ein *„Mitbestimmungsrecht auch in unseren Seminaren“* (AKE D, Z. 132). Insbesondere wenn lediglich ein Rahmencurriculum besteht, werden partizipative Formen wie die inhaltliche Mitgestaltung des Seminars oder die Möglichkeit zum Austausch der Lebensweltexpertise praktiziert. Der Mitgestaltungsspielraum variiert dabei je nach Konzept der Veranstaltung. Formen von Mitgestaltung sind bei allen Best-Practice-Einrichtungen zu finden. Eine „gleichberechtigte Entwicklung“ von Bildungsformaten ist insbesondere beim AKE-Bildungswerk gegeben, aber auch die anderen Einrichtungen kooperieren mit

[87] Vgl. in Kapitel 6.6 die Ausführungen zur Subkategorie „Nähe zu den Menschen“.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Migrantenselbstorganisationen. Das AKE-Bildungswerk setzt häufig in Migranten-Communities verortete Personen als Dozent/inn/en seiner Seminare ein.

„Ja dass wir selbst in die Gruppen gegangen sind und mit Menschen zusammengearbeitet haben und DIESE Menschen DIE wir gewonnen haben sind nicht nur rein Instrumente, sondern sie sind mitwirkende Menschen, die mit uns auf gleicher Ebene mitmachen, mitentscheiden, mitkonzipieren, mitplanen und mitdurchführen und das hat dazu geführt, dass wir mehr Menschen erreicht haben mehr Mirgrantengruppen erreicht haben also“ (AKE L, Z. 41–47).

In welchem Umfang eine Partizipation der Menschen mit Migrationshintergrund in der Bildungspraxis möglich sein dürfte, hängt von der Konzeption des jeweiligen Seminars, der Verbindlichkeit des Curriculums und seiner Zielstellung (z.B. Prüfungsvorbereitung) ab. Partizipative Ansätze sind nach den Erfahrungen der Best Practices der Weiterbildungsbeteiligung und der Schaffung von Vertrauen zuträglich und entsprechen dem Wunsch der Teilnehmenden nach Beteiligung. *„[…] das war zum Beispiel auch eine auch so ne Aussage aus nem Seminar, dass eine Teilnehmerin gesagt hat, ja wir wollen keine Hilfestellung, wir wollen Beteiligung also bezieh uns einfach mit ein“* (AKE D, Z. 39–41). Auch bei der Befragung der Teilnehmenden bei beramí wird positiv hervorgehoben, dass bei beramí keine Distanz zwischen Mitarbeitenden und Teilnehmenden geschaffen wird und sich die Teilnehmenden mit ihren Anliegen und Wünschen gehört fühlen.[88]

6.12 Partizipation durch Weiterbildung

Eine am Konzept der Inklusion ausgerichtete Erwachsenenbildung hat nicht nur die Förderung der Inklusion *in* Weiterbildung im Blick, sondern auch die Inklusion *durch* Weiterbildung im Sinne einer Förderung und Erweiterung der gesellschaftlichen Teilhabe. Kapitel 4.6.2 hat daher die Forderung nach einer „Partizipation durch Weiterbildung“ aufgegriffen, wobei die Befähigung der Migrant/inn/en zur aktiven Teilhabe am demokratischen Willensbildungsprozess durch politische Weiterbildung beleuchtet wird. Schon aus den Äußerungen der Expert/inn/en zur „inklusiven Grundhaltung“ kann das Ziel der Förderung der gesellschaftlichen Zugehörigkeit erschlossen werden.[89] Neben der Zielstellung des Empowerments[90], also der Selbstermächtigung der Migrant/inn/en, versuchen alle Best-Practice-Einrichtungen *„diese Menschen zu befähigen, ihnen Wertschätzung zu geben dass sie was anfangen können […] in der Gesellschaft dass sie mitwirken mitsteuern können“* (AKE L, Z. 472–474). Neben Einzelprojekten, die konkret an dem zivilgesellschaftlichen Engagement der Menschen mit Migrationshintergrund ansetzen, wie z.B. das „Lernhaus Frankfurt“ bei beramí,

[88] Vgl. Anhang 7 Auswertung Gruppe 2.
[89] Vgl. Kapitel 6.1.
[90] Vgl. Kapitel 6.8.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

beschreitet jede der Best-Practice-Einrichtungen – auch in Abhängigkeit von ihrer inhaltlichen Ausrichtung – ihren eigenen Weg, um eine „Partizipation“ der Menschen mit Migrationshintergrund zu ermöglichen.

„Naja also ich denke gesellschaftliche Partizipation ist dann möglich wenn jemand auch wirklich beruflich hier ankommt und in der Lage ist für den eigenen Lebensunterhalt, für die Familie, für die eigene Alterssicherung wirklich zu sorgen und unabhängig wird von Transferleistungen“ (beramí, Z. 166–169).

Partizipation durch Weiterbildung allein auf die „Förderung der politischen Mitgestaltung“ zu begrenzen, würde daher weder der Bildungspraxis der Best Practices noch der Mehrdimensionalität von Inklusion gerecht.[91] Aus diesem Grund umfassen die Unterkategorien neben der „Förderung der politischen Mitgestaltung“ auch das „Voranbringen der beruflichen Teilhabe“ und die „Ermöglichung sozialer Teilhabe“.

„Berufliche Teilhabe voranbringen“ steht vor allem im Fokus von beramí als Einrichtung der beruflichen Weiterbildung: *„[…] unser Hauptaugenmerk liegt eben auf der beruflichen Eingliederung ja“* (beramí, Z. 185f.). In dem zwanzigjährigen Bestehen ist ein umfassendes Angebot von Bildungs- und Beratungsmaßnahmen für Migrant/inn/en entstanden, welches sich am Bedarf orientiert, bestehende Ressourcen einbezieht und die psychosoziale Lebenssituation der Teilnehmenden berücksichtigt.[92] So ist ein differenziertes, heterogenes Angebot von der beruflichen Orientierung über die Vorbereitung zur Externenprüfung bis hin zur beruflichen Wiedereingliederung einschließlich Beratungs-, Coaching- sowie Mentoringangeboten entstanden.[93] Dieser Leistungsmix aus Bildungs- und Beratungsangeboten macht nach den Expertinnen von beramí den Erfolg ihrer Arbeit aus:

„Ich glaube es geht eher darum die Zugänge aufzuzeigen ja und sie dabei auch ein Stück zu begleiten und zu unterstützen. Also was sind Voraussetzungen, wie erwerben sie diese Voraussetzungen, welche Wege gibt es für sie ja und ich glaube da gibt es noch ganz viel Nachholbedarf ja das ist ja also es braucht mehr solcher Einrichtungen wie wir ja um die Leute wirklich auch zu begleiten bis dahin und sie zu unterstützen wirklich hier auch erfolgreich zu sein und erfolgreich in den Arbeitsmarkt zu münden oder in Weiterbildung zu münden ja“ (beramí, Z. 203–210).

Gleichzeitig verweisen die Äußerungen der Expertinnen aber auch darauf, dass es ihnen nicht allein um die bloße berufliche Eingliederung geht, sondern die Bildungspraxis von dem Gedanken getragen wird, den Migrantinnen den Erwerb von anerkannten Berufsabschlüssen zu ermöglichen, die auf dem Arbeitsmarkt der

[91] Vgl. Kapitel 2.2.1.
[92] Vgl. Kapitel 6.7 und 6.8.
[93] Das umfassende Leistungsspektrum von beramí kann der Homepage entnommen werden (www.beramí.de).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Aufnahmegesellschaft Zukunft haben und *„auf [die] auch aufgebaut werden kann bis hin zum weiterführenden Studium“* (beramí, Z. 70f.). Daneben werden auch Kurse der allgemeinen Weiterbildung mit berufsbezogenen Themen verknüpft. Diese Praxis ist auch beim IFZ und dem AKE-Bildungswerk zu finden.

Die „Ermöglichung sozialer Teilhabe“ wird von allen Best-Practice-Einrichtungen angestrebt. In ihrer Bildungspraxis haben die Expert/inn/en die Erfahrung gemacht, dass Menschen mit Migrationshintergrund teilweise sehr isoliert leben und über wenige soziale Kontakte oder Netzwerke verfügen und einen pädagogischen Handlungsbedarf erkannt.[94] Insbesondere das IFZ als Familienzentrum hat hier einen Schwerpunkt: *„[…] aber wichtig ist für uns, wir sollen hier oder möchten Möglichkeiten bieten wo man andere Leute kennen lernt ja […]*“ (IFZ, Z. 563f.), *„[…] also wir wollen ein Haus sein indem es die Möglichkeit gibt sich zu treffen […]“* (IFZ, Z. 539f.). Dies wird häufig durch niedrigschwellige Bildungsformate verwirklicht, die mit kurzen Informationseinheiten verknüpft sind. Auch das AKE-Bildungswerk hebt zum einen den Bedarf nach Angeboten hervor, die das Erleben von Gemeinschaft und die Pflege von Herkunftskultur oder Muttersprache ermöglichen:

„[…] wenn ich jetzt auch an Menschen mit Migrationshintergrund denke, die hier in der Diaspora leben, die dann irgendwie einfach aufgrund von wenigen Menschen die vielleicht auch noch mal dieselbe Sprache sprechen aus demselben Land kommen, aber vielleicht aber sie haben halt dieselbe Sprache aber sie kommen halt vielleicht nicht aus demselben Land aber haben trotzdem, haben auch nicht denselben Bildungsstand aber es gibt etwas was sie verbindet, also ist es ihnen auch wichtig dass sie zusammen sind und deswegen kann ein Angebot für sie auch wichtig sein, […] und deswegen würden die dann eher zu so nem Angebot auch noch mal kommen in der GEMEINschaft“ (AKE D, Z. 891–901).

Andererseits wird aber auch die Problematik aufgeworfen, dass Menschen mit Migrationshintergrund sich mehr Kontakt zur Aufnahmegesellschaft wünschen und daher auch Angebote wichtig wären, bei denen Menschen mit Migrationshintergrund mit Menschen ohne Migrationshintergrund in Kontakt kommen. Auf einer ähnlichen Ebene setzt beramí an. Hier gibt es Projekte – wie das Projekt „Einmischen Mitmischen“ – mit der Zielstellung, Migrantinnen, die nicht oder nicht mehr im Arbeitsleben stehen, dazu *„zu motivieren aber trotzdem weiter raus zu gehen sich weiter irgendwie in der Stadt zu bewegen ja und Netzwerke zu bilden, Freundschaften und Bekanntschaften einzugehen an diese Frauen richtete sich dieses Projekt. Das fand ich auch ganz TOLL ja weil das ja oft so ist die Frauen machen dann ihre 600 Stunden deutsch und gehen zurück in die Familien und sind wieder isoliert ja ich denke, dass ist auch ganz wichtig da anzusetzen, da Angebote zu machen“* (beramí, Z. 1011–1017).

[94] Dies bestätigt ein Forschungsprojekt zu sozialen Netzwerken türkischer Migrant/inn/en. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Mehrheit der Befragten über ein kleines familienzentriertes Netzwerk verfügt, aber nur eine Minderheit außerfamiliäre Kontakte unterhält (vgl. Janßen/Polat 2006, S. 12ff.).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Die „Förderung der politischen Mitgestaltung“ bildet den Schwerpunkt der Bildungspraxis des AKE-Bildungswerks: *„So das sind die Ziele es meint einfach die Möglichkeit geben sie können mitwirken, sollen sie hier nicht bleiben und die Politik für sie entscheiden, sondern sie können die Politik steuern mit ihren Mitwirkungen und das ist sehr wirkungsvoll dass die Menschen diese Selbstvertrauen, Selbstsicherheit, Selbstwert zu geben“* (AKE L, Z. 89–93). Hier wird neben rein politischen Bildungsangeboten auch eine Verknüpfung von politischen Themen und politischem Wissen mit anderen Bildungsangeboten praktiziert, z.B. Deutschkurse verknüpft mit aktuellen politischen Themen. Die Praxis, politische Themen in Angebote der allgemeinen Weiterbildung einzubinden, wird auch im Interview mit den Expertinnen des IFZ angesprochen. Bei beramí wird die politische Partizipation zwar nicht ausdrücklich erwähnt, die Projekte zur Förderung der gesellschaftlichen Teilhabe denken diesen Aspekt aber mit.

Äußerungen des AKE-Bildungswerks verweisen aber auch darauf, dass die Wirkung von Weiterbildung für eine Partizipation nicht überschätzt werden darf. Im Vordergrund steht die Partizipation im Kleinen: *„[…] das bedeutet ja nicht, dass die gleich am nächsten Tag dann irgendwie in Gremien mitarbeiten oder in die Politik gehen oder so aber es führt einfach dazu, dass Leute ja Kontakt kriegen und sozusagen selber in ihrer Umwelt weiterwirken können […]“* (AKE L, Z. 140–143). Diese Veränderung im Kleinen lässt sich auch aus den Antworten der Teilnehmenden auf die Frage nach dem Nutzen des berufsbezogenen Deutschkurses erschließen. Als Nutzen werden *„neue Kontakte zu machen“, „integriert zu werden“, „mit Leute in Deutschland eine Arbeit zu bekommen“* genannt.[95] Zusätzlich verweist das AKE-Bildungswerk darauf, dass ein Bedarf nach Weiterbildungsangeboten für die Vertreter/innen von Migrantenselbstorganisationen besteht, um deren bürgerschaftliches Engagement gezielt stärken zu können.

6.13 Kooperation und Vernetzung

Alle Best-Practice-Einrichtungen sehen in der Kooperation und Vernetzung eine Chance für eine inkludierende Bildungsarbeit mit Menschen mit Migrationshintergrund.

„Vernetzung und Kooperation ist auch ne wichtige Geschichte. Also wir können auch nicht alles alleine machen, wollen wir auch nicht. Und manchmal ist man in einer Kooperation mit anderen Trägern auch besser ja weil man andere Felder abdecken kann, das find ich auch ne sehr wichtige Sache“ (beramí, Z. 1108–1111).

[95] Vgl. Anhang 7 Auswertung Gruppe 4. Inwieweit die soziale Erwünschtheit die Antworten beeinflusst hat, kann nicht beurteilt werden.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Kooperationen und Netzwerke werden danach als eine Möglichkeit zur Ausweitung des Angebots, zur Verbesserung der eigenen Bildungsarbeit und zur Vereinfachung von Strukturen gesehen. Nach den Äußerungen der Expert/inn/en nutzen die Einrichtungen derartige Formen der Zusammenarbeit zurzeit zum Informationsaustausch, zur Gewinnung neuer Impulse, zur Entwicklung gemeinsamer Bildungsformate, zur Steigerung der Effektivität, zur Sozialraumorientierung und zur gemeinsamen Nutzung von Ressourcen. Gleichzeitig werden auch die *„Grenzen“* (IFZ, Z. 1037) von Kooperationen und Vernetzungen hervorgehoben. Hier wird einmal mangelnde Zeit infolge der hohen Arbeitsbelastung angeführt, die aus der überwiegenden Projektfinanzierung der Institutionen resultiert, zum anderen setzen Kooperationen eine intensive Öffentlichkeitsarbeit voraus und bedürfen der Pflege.

Bei allen Best Practices sind Kooperationen und Vernetzungen mit anderen „Weiterbildungsanbietern“, „sonstigen Institutionen“ und „Migrantenselbstorganisationen“ zu finden. Zusätzlich hebt das AKE-Bildungswerk die Zusammenarbeit mit „Brückenmenschen“ hervor. Bei den „Weiterbildungsanbietern“ handelt es sich je nach Einrichtung um Kooperationen und Vernetzungen mit anderen Familienbildungsstätten und Bildungszentren, wobei auf eine *„ähnliche Philosophie*“ (beramí, Z. 362) geachtet wird und vor allem der gegenseitige Austausch und die gemeinsame Entwicklung von Veranstaltungen im Fokus stehen. Als „sonstige Institutionen“ sind verschiedene Institutionen wie das Rhein-Main-Job-Center und Institutionen im Bildungs-, Sozial- und Gesundheitsbereich wie Erziehungsberatungsstellen, *„KITAs, Schulen, Ärzte, Gesundheitsamt also andere städtische Institutionen“* (IFZ, Z. 401f.) zu nennen. Gerade bei letzteren wird auch der Multiplikatoreffekt für die Bekanntheit und Bewerbung der Einrichtung und ihrer Angebote aufgrund des unmittelbaren Kontakts mit den potenziellen Adressat/inn/en genutzt. Zusätzlich besteht beim IFZ eine Vernetzung *„mit den Stadtteilen in denen wir arbeiten“* (IFZ, Z. 1034).

In allen drei Best-Practice-Einrichtungen wird auf die Zusammenarbeit mit Migrantenselbstorganisationen *„sehr großen Wert gelegt“* (AKE L, Z. 26). Nach dem Expertenwissen liegt in der Kooperation mit Selbstorganisationen von Migrant/inn/en ein sehr großes Potenzial für die Erwachsenenbildung der Einwanderungsgesellschaft. Die Zusammenarbeit kommt nach den Expert/inn/en der Bildungs- und Beratungsarbeit auf mehreren Ebenen zugute. Zunächst werden Selbstorganisationen als Impulsgeber gesehen und können durch die *„Innenperspektive“* (beramí, Z. 1203) einen Einblick in die Lebenssituation der Menschen geben: *„Also das ist schon wichtig da auch irgendwie direkt am Puls zu bleiben. Also Migrantenselbstorganisationen sind ja ne Form von Empowerment ja und das ist für uns auch wichtig da im Kontakt zu sein ja und auch Impulse sozusagen von da zu bekommen“* (beramí, Z. 1136–1139). Die

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Nähe zu den Migrant/inn/en erleichtert die Ermittlung des Bedarfs und *„unsere Angebote auch so richten, dass die PASST oder mehr Leute anspricht dadurch holen wir denke ich das ist eine von die Sachen warum wir noch mehr Leute immer haben“* (AKE Z. 218–220). Auf einer weiteren Ebene sind die Selbstorganisationen *„Sprachrohr“* (AKE D, Z. 970) der Einrichtungen und fördern die Bekanntheit und Vertrautheit selbiger und ihrer Angebote.

Teil der Bildungspraxis *„auf ner anderen Ebene ist es aber auch noch mal gemeinsam was zu entwickeln zu kucken so welches Thema kann jetzt irgendwie, wie können wir das gemeinsam gestalten, kann man da irgendwie, welchen Beitrag leisten wir, welchen Beitrag die andere Seite und dann machen wir gemeinsam, entwickeln wir dann ein Angebot“* (AKE D, Z. 971–975). Bei der gemeinsamen Organisation von Veranstaltungen kann der Beitrag der Migrantenselbstorganisationen von der Zurverfügungstellung der Räumlichkeiten bis zur gemeinsamen Entwicklung *„von der Konzepterstellung bis zur Durchführung“* (AKE D, Z. 987f.) variieren. Insbesondere das AKE-Bildungswerk nutzt in seiner Bildungspraxis intensiv die Zusammenarbeit mit Migrantengruppen in ganz Nordrhein-Westfalen, bereitet die Themenvorschläge der Gemeinden und Verbände didaktisch und methodisch auf und setzt diese mit Hilfe von in den Communities verwurzelten Personen als Dozent/inn/en um. Inzwischen wird das AKE-Bildungswerk aktiv von Migrantengruppen zur Kooperation aufgesucht. Die Zusammenarbeit mit Migrantenselbstorganisationen dürfte also aus vier Gründen eine positive Wirkung auf die Teilnahme von Menschen mit Migrationshintergrund haben: Erstens wird die Bedarfsanalyse verbessert und die Passgenauigkeit der Angebote gesteigert, zweitens profitiert die Öffentlichkeitsarbeit und die Bewerbung der Angebote von der Zusammenarbeit, drittens bilden Veranstaltungen in den Räumlichkeiten der Communities Knotenpunkte im Sozialraum und zuletzt fördern Migrantenselbstorganisationen als „Türöffner“ die Vertrauensbildung.[96] Durch eine Kooperation mit verschiedenen Selbstorganisationen ist es zu dem möglich, *„unterschiedliche Gruppierungen sei es nach ethnischer, nach Herkunftsland, nach kulturellen Bedingungen ja nach sozialer Lage wie sie so strukturiert sind“* (AKE L, Z. 29–31) zu erreichen.

Das Expertenwissen stützt auch die Aussage von Prömper (2010, S. 211) nach der Kooperationen mit Migrantenselbstorganisationen nur gelingen können, wenn diese als Partner *„auf gleicher Augenhöhe“* (AKE D, Z. 988f.) anerkannt werden. *„[…] es kann sein, dass dann jemand voll runterfällt, so was will die, die will von uns mit uns irgendwie kooperieren oder so, aber da muss auch also ein Nehmen und ein Geben*

[96] Vgl. Kapitel 6.6 „Bedarfsorientierung“, Kapitel 6.2 „Zugänge ermöglichen“ und Kapitel 6.3 „Vertrauen schaffen“.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

sein ja" (AKE D, Z. 351–353). Auch die Zeitintensität der Zusammenarbeit, die vor allem den persönlichen Kontakt zur Vertrauensbildung erfordert, wird bestätigt.

Neben den in den Vorüberlegungen angesprochenen institutionellen Kooperationen und Vernetzungen betont das AKE-Bildungswerk die Bedeutung von „Brückenmenschen" für seine Bildungsarbeit. „Brückenmenschen" sind Personen, die eine Brücke zwischen der Weiterbildungsorganisation und den Menschen mit Migrationshintergrund herstellen können, wie Vertrauenspersonen mit Kontakten zur Community oder Personen, die selbst in der Community aktiv sind.[97] Letzteres trifft auf jene Bildungsreferent/inn/en des AKE-Bildungswerks zu, die *„durch den Bedarf von ihren Gemeinden her [kommen], sie sind Menschen die mit ihren Gremien ihren Gemeinden dort schon führende Personen, Vorsitzende Verein oder wer auch immer und sie fühlen wir müssen für unsere Gemeinde etwas machen und suchen es […]"* (AKE L, Z. 273–276). In der vorliegenden Arbeit werden haupt- bzw. ehrenamtliche Personen mit Kontakten zur Zielgruppe als Knotenpunktexpert/inn/en bezeichnet. Der Begriff der Quartiersautorität erfasst Personen, die in den jeweiligen Communities verankert sind und hier ein hohes Ansehen genießen. Beide Personengruppen sind ebenso wie Migrantenselbstorganisationen auf der inhaltlichen Ebene eine Stütze bei der Bedarfsermittlung und Gestaltung der Angebote als auch auf der Anspracheebene Multiplikator/inn/en und Vertrauenspersonen:[98]

„[…] also man sucht sich irgendwie schon Multiplikatoren, Multiplikatoren von 'ner Gruppe aus, wo man weiß okay das ist jetzt 'ne Person, die hat die Kontakte in die Community und weiß ganz genau, die hat so diese Ansprechpartnerin in dieser Community, hat dann Standing […] auch ein Gesicht und […] kann bestimmte Sachen auch noch mal rüberbringen und das ist dann meine Ansprechperson für mich, und das ist 'ne ganz wichtige Person einfach für mich, weil das ist, mit ihr fällt und steht ganz viel" (AKE D, Z. 424–431).

6.14 Überprüfung der Validität der Qualitätskriterien

Nach der Darstellung der empirischen Ergebnisse sollen diese im Folgenden komprimiert den Vorüberlegungen gegenübergestellt werden, um die Validität der Qualitätskriterien zu überprüfen und die Frage nach deren Ergänzung aufgrund des empirischen Materials zu beurteilen. Grundlage der tabellarischen Gegenüberstellung, die in Anhang 14 abgedruckt ist, sind die sechs aus der Literatur hergeleiteten

[97] Bremer und Kleemann-Göhring (2010, S. 43) unterscheiden zwischen „Vertrauenspersonen" und „Brückenmenschen". „Vertrauenspersonen" besitzen das Vertrauen der Zielgruppe aufgrund von haupt- oder ehrenamtlicher Tätigkeit im Jugend-, Sozial- oder Bildungsbereich. „Brückenmenschen" haben eine Milieunähe zur Zielgruppe, sind angesehene Personen in der Community und sind weiterbildungsbereit.

[98] Welches Potenzial in einer Zusammenarbeit mit Quartiersautoritäten für das Gewinnen von Teilnehmenden liegt, die bisher noch nie an Weiterbildung partizipiert haben, zeigt die Evaluation eines Modellseminars des AKE-Bildungswerks innerhalb des Projekts „Potenziale der Weiterbildung" (vgl. Bremer/Kleemann-Göhring 2010, S. 31ff.).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Qualitätskriterien und deren Umsetzungsmöglichkeiten strukturiert nach der Systematik der didaktischen Handlungsebenen (vgl. Spalte 1 – 3). Diese werden mit der aus dem empirischen Material ableitbaren Bildungspraxis der Best-Practice-Einrichtungen abgeglichen, die ebenfalls entlang der Ebenen des didaktischen Handelns strukturiert ist (vgl. Spalte 4). In der fünften Spalte werden über die Konzepte und Empfehlungen der Literatur hinausgehende Aspekte der Bildungspraxis der Best Practices aufgegriffen. Bestehender Forschungsbedarf wird in der sechsten Spalte der Tabelle beschrieben.

Inklusives Selbstverständnis

Bevor jedoch die Validität der Qualitätskriterien beurteilt wird, soll die „Entwicklung eines inklusiven Selbstverständnisses“ als Grundlage einer inkludierenden Weiterbildung auf der Basis des empirischen Materials bewertet werden. Ebenso wie die Literatur begreifen die Expert/inn/en Einigkeit über die verfolgten Werte und Ziele im Team, also Konsistenz der handlungsleitenden Orientierungen und der nach außen vertretenen Wertorientierungen auf allen Ebenen der Organisation, sowie das Vorhandensein einer lernenden Organisation, also einer umfassenden Reflexions- und Lernbereitschaft, als grundlegende Voraussetzungen für ihre gelingende Arbeit mit Menschen mit Migrationshintergrund. Auf dieser Basis wäre also ein Selbstverständnis der Einrichtung, welches konsistent an den Werten und Zielen von Inklusion ausgerichtet ist, unverzichtbarer Ausgangspunkt, um die Qualitätskriterien einer inkludierenden Weiterbildung konsequent in der Praxis zu erfüllen.

Die schon bei der Darstellung der einzelnen Kategorien erkennbare hohe Deckung zwischen den Vorüberlegungen und der Bildungspraxis der Best-Practice-Einrichtungen bestätigt sich beim Betrachten der Tabelle zur Validität der Qualitätskriterien. Die Bildungs- und Beratungsarbeit der Best Practices weist eine hohe Übereinstimmung mit den Empfehlungen der Literatur für eine gelingende Weiterbildung mit Menschen mit Migrationshintergrund auf. Gleichzeitig ist erkennbar, dass die Best Practices zum Teil in ihrer Bildungspraxis über die Empfehlungen der Literatur hinausgehen. Im Folgenden werden die Qualitätskriterien im Einzelnen auf ihre Validität geprüft. Maßstab für die Interpretation der Ergebnisse ist dabei die in Kapitel 3 aufgeworfene Frage nach den für die institutionelle Erwachsenenbildung maßgeblichen Qualitätskriterien, um Inklusion im Bereich Migration verwirklichbar zu machen.

Zugänge ermöglichen

Die Veränderungen, die die Best-Practice-Einrichtungen bei den Zugangswegen vorgenommen haben, und die hieraus resultierende Gewinnung von neuen Teilnehmergruppen dürften den von der Literatur geforderten Handlungsbedarf nach einer Reflexion von institutionellen Diskriminierungen stützen. Auffallend ist auch die

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Kongruenz des didaktischen Handelns der Best Practices mit den Empfehlungen der empirischen Studie von Fischer, Krumpholz, Schmitz (2007, S. 102f.), die aus der Evaluation von Einrichtungen der Familienbildung im Bereich Migration in Nordrhein-Westfalen entstanden sind, sowie den Empfehlungen von Brünung/Kuwan/Pehl (2002, S. 212ff.) zur Weiterbildung von Benachteiligten und Bildungsfernen. Diese mehrfache empirische Stützung des didaktischen Handlungsbedarfs in diesem Bereich spricht dafür, dass eine inkludierende Weiterbildung von Migrant/inn/en am Qualitätskriterium „Zugänge ermöglichen“ auszurichten sein dürfte und dieses Kriterium je nach Adressatenkreis des Angebots differenziert umzusetzen wäre.

Berücksichtigung von Vielfalt bei Anerkennung von Differenz

Prüft man die Bildungspraxis der Best-Practice-Einrichtungen auf die Frage, inwieweit eine inkludierende Weiterbildung das Qualitätskriterium „Berücksichtigung von Vielfalt bei Anerkennung von Differenz“ zu erfüllen hat, so wird bei den Expert/inn/en eine ähnliche Argumentation und pädagogische Umsetzung sichtbar wie sie in der Literatur zu finden ist. Auch hier ist wieder eine hohe Deckung zu den Empfehlungen der genannten empirischen Studien festzustellen (vgl. Fischer/Krumpholz/Schmitz 2007, S. 101ff.; Bethscheider 2008; Bethscheider/Troltsch 2007; Brüning/Kuwan/Pehl 2002, S. 212ff.). Jenseits der genannten Punkte halten es die Expert/inn/en für eine gelingende Arbeit mit Migrant/inn/en aber auch für unumgänglich, nicht nur die Differenz ihrer Adressat/inn/en anzuerkennen, sondern jedes Subjekt in seiner Individualität zu akzeptieren. Dies dürfte über das Vorhandensein einer reflexiven interkulturellen Kompetenz hinausgehen. Eine inkludierende Weiterbildung wäre danach gefordert nicht bei der Öffnung der Einrichtung für andere Kulturen stehen zu bleiben, sondern alle bestehenden Normalitätsvorstellungen umfassend in Frage zu stellen. Weiterbildungsorganisationen hätten vor diesem Hintergrund, der Vielfalt der Migrant/inn/en auf allen didaktischen Handlungsebenen gerecht zu werden, die Heterogenität Seminargruppen als konstruktives Element didaktisch und methodisch in die Bildungsarbeit einzubeziehen und eine Subjektorientierung zu vollziehen. Dies spricht für die Validität des Qualitätskriteriums, welches aufgrund der Erweiterung durch das Expertenwissen in „Anerkennung und Berücksichtigung von Vielfalt“ umbenannt wird.

Potenzial- und Ressourcenorientierung

Der tabellarische Überblick zum Qualitätskriterium der „Potenzial- und Ressourcen-orientierung“ verweist auf eine hohe Kongruenz zwischen den Vorüberlegungen und den Erfahrungen und dem Wissen der Expert/inn/en. Letztere verweisen darauf, dass nur durch die Einbeziehung der Ressourcen und Kompetenzen in die Bildungs- und Beratungsarbeit und deren Sichtbarmachung, auch für die Migrant/inn/en selbst,

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Lernen und Veränderung möglich zu sein scheint. Eine inkludierende Weiterbildung hätte danach zum Ziel, die Teilnehmenden in ihrem Selbstbewusstsein, ihren Stärken und ihrer Handlungsfähigkeit zu fördern und ihnen Gestaltungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Dies spricht dafür, dass eine inkludierende Weiterbildung im Bereich Migration nur bei Erfüllung der Anforderungen des Qualitätskriteriums „Potenzial- und Ressourcenorientierung“ zu verwirklichen sein dürfte. Eine Ausrichtung an den Ressourcen und Potenzialen der Migrant/inn/en könnte auch gewährleisten, dass eine Verfolgung defizitorientierter, kompensatorischer Ansätze der Vergangenheit angehören würde.

Interkulturalität und Intersektionalität

Das aus den Konzepten der Literatur entwickelte Qualitätskriterium „Reflexion von Interkulturalität und Intersektionalität“ findet sich hinsichtlich der reflexiven Einbeziehung der Differenzkategorie Kultur in der Bildungspraxis der Best-Practice-Einrichtungen wieder. Die differenzierte Berücksichtigung des Migrationshintergrundes scheint vor dem Hintergrund der Erfahrungen der Expert/inn/en unverzichtbar für eine inkludierende Weiterbildung, um eine Chancengleichheit und Gleichberechtigung aller Teilnehmenden zu sichern. Auch das Qualitätskriterium „Anerkennung und Berücksichtigung von Vielfalt“ stützt diese Anforderung an eine inkludierende Erwachsenenbildung, da für die Anerkennung und Akzeptanz des Subjekts reflexive interkulturelle Kompetenz eine notwendige – wohl aber nicht hinreichende – Voraussetzung sein dürfte. Inwieweit sich eine inkludierende Weiterbildung an der Reflexion von Intersektionalität auszurichten hat, kann aufgrund des empirischen Materials nur eingeschränkt beurteilt werden. Dennoch könnten die wenigen Äußerungen der Expert/inn/en in Verbindung mit den Ergebnissen der empirischen Studie zur Familienbildung (vgl. Fischer/Krumpholz/Schmitz 2007, S. 102) so gedeutet werden, dass in der genaueren Erforschung von Intersektionalität eine große Chance für den Abbau von Bildungsbarrieren für alle Menschen liegt. Insgesamt lässt die gelingende Bildungspraxis der Best Practices darauf schließen, dass sowohl die Reflexion von Interkulturalität als auch Intersektionalität als zu beachtende Anforderungen für eine Weiterbildung mit der Zielstellung der Inklusion im Bereich Migration zu sehen sein dürften. Dies stützt die Validität des Qualitätskriteriums.

Partizipation

Nach den Vorüberlegungen umfasst das Qualitätskriterium „Partizipation“ sowohl die Partizipation *in* Weiterbildung als auch die Partizipation *durch* Weiterbildung. Alle Best Practices haben mit der Partizipation in Weiterbildung sehr gute Erfahrungen gemacht und sehen hierin ein wesentliches Kriterium für die Entwicklung von passgenauen Bildungs- und Beratungsangeboten und zum Erreichen von Lernerfolgen bei ihren

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Teilnehmenden. Ebenso haben alle Einrichtungen – je nach inhaltlicher Ausrichtung – mit ihrem Angebot die Förderung der beruflichen, politischen und/oder sozialen Teilhabe im Blick und sehen hierin einen wesentlichen Beitrag für die gesellschaftliche Teilhabe der Migrant/inn/en. Der inkludierende Beitrag lässt sich beispielsweise bei beramí deutlich an den statistischen Zahlen ablesen. So ist im Rahmen des Mentoringprojekts „Einsteigen, Umsteigen, Aufsteigen“ im Jahr 2009 eine Erfolgsquote von 90 Prozent zu verzeichnen. Von 78 Mentees gehen 32 einer qualifikationsadäquaten Tätigkeit nach und 17 befinden sich in einem Studium bzw. einer Aus- oder Weiter-bildung.[99] Weiterbildungseinrichtungen dürften danach der Zielstellung Inklusion *durch* Weiterbildung nur gerecht werden, wenn das Qualitätskriterium „Partizipation“ in der Bildungspraxis Umsetzung findet.

Kooperation und Vernetzung

Die Bildungspraxis der Best-Practice-Einrichtungen deckt sich stark mit den Forderungen der Literatur im Bereich „Kooperation und Vernetzung“ und zeigt deutlich die Vorteile derartiger Formen der Zusammenarbeit auf. Insbesondere in den Äußerungen zu Kooperationen mit Migrantenselbstorganisationen und Quartiers-autoritäten wird die hierin liegende Chance für die Erwachsenenbildung der Einwan-derungsgesellschaft sichtbar. Die empirische Studie zur Familienbildung resümiert: „Es reicht in der Regel nicht aus, einrichtungsinterne Ressourcen zu nutzen, vielmehr sollte auch auf die Potenziale externer Netzwerke zurückgegriffen werden“ (Fischer/ Krumpholz/Schmitz 2007, S.104). Insgesamt scheint eine Kooperation und Vernetzung der Umsetzung einer inkludierenden Weiterbildung mit Migrant/inn/en förderlich zu sein, so dass dies für die Validität des Qualitätskriteriums spricht.

Neben den aus den Vorüberlegungen entwickelten Qualitätskriterien lassen sich aus der Rekonstruktion des Expertenwissens weitere Anforderungen an eine inkludierende Weiterbildung im Bereich Migration erschließen, die als eigene Qualitätskriterien die bisherigen Qualitätskriterien ergänzen könnten. Bereiche, in denen die Praxis der Best Practices über die Empfehlungen und Forderungen der Literatur hinausgeht und gleichzeitig eine thematische Zuordnung zu den bisherigen Qualitätskriterien nicht möglich ist, werden durch die induktiv gebildeten Hauptkategorien abgebildet. Hierbei handelt es sich um „Vertrauen schaffen“, „Bedarfsorientierung“ und „Abholen und Begleiten“.

Vertrauen und Beziehungsarbeit

In Kapitel 6.3 greift die Kategorie „Vertrauen schaffen“ von den Expert/inn/en formulierte Anforderungen an eine erfolgreiche Bildungsarbeit mit Menschen mit Migra-

[99] Diese statistischen Daten wurden von beramí zur Verfügung gestellt.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

tionshintergrund auf, die über die in Kapitel 4.2.3 formulierte Forderung der Literatur nach der Schaffung einer „Atmosphäre des Willkommenseins“ für die Erleichterung des Zugangs hinausgehen. Die Best Practices messen der Vertrauensarbeit in Form einer persönlichen Beziehungsarbeit und der Schaffung einer vertrauensvollen Atmosphäre eine grundlegende Bedeutung für eine gelingende Weiterbildung zu. In Tabelle 15 wird die Bildungspraxis der Einrichtungen zum Erwerb von Vertrauen entlang der Ebenen des didaktischen Handelns aufgeschlüsselt. Eine Betrachtung der einzelnen Maßnahmen legt dabei nahe, dass eine vertrauensvolle Atmosphäre nicht nur den ersten Zugang zu erleichtern scheint, sondern diese eine Öffnung der Menschen mit Migrationshintergrund, ihre aktive Teilhabe und damit den Erfolg des Bildungs- bzw. Beratungsangebots sowie eine erneute Teilnahme positiv beeinflussen dürften. Die eigenständige Qualität der genannten Umsetzungsmöglichkeiten und die Betonung der Relevanz des Aspekts durch das IFZ und das AKE-Bildungswerk könnten daher darauf hindeuten, dass „Vertrauen und Beziehungsarbeit“ als eigenständiges Qualitätskriterium für eine inkludierende Weiterbildung im Bereich Migration zu bewerten ist. Unterstützt wird diese Vermutung durch die empirische Studie zur Familienbildung, in der die Befragten die Wichtigkeit eines Klimas des Vertrauens betonen (vgl. Fischer/Krumpholz/Schmitz 2007, S. 72). Auch Bremer und Kleemann-Göhring (2010, S. 49) rücken im Rahmen eines Modellprojekts für bildungsferne Zielgruppen die Beziehungsarbeit in den Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit und sehen in der damit verbundenen aufsuchenden Bildungsarbeit einen erfolgreichen Weg, um bildungsferne Migrant/inn/en zu erreichen.

Bedarfs- und Lebensweltorientierung

Die Kategorien „Bedarfsorientierung“ und „Abholen und Begleiten“, die in den Kapiteln 6.6 und 6.7 näher erläutert sind, beschäftigen sich mit einer Ausrichtung der Bildungs- und Beratungspraxis an dem Bedarf der Menschen mit Migrationshintergrund und der Berücksichtigung von migrationsspezifischen Besonderheiten in der konkreten Lehr-Lernsituation bzw. im Beratungssetting. Die Bedarfsorientierung sehen die Expert/inn/en als wesentliches Kriterium für eine gelingende Weiterbildung, d.h. für eine Weiterbildung, die an lebensweltlichen Problemlagen ansetzt. An der Aufschlüsslung der von den Best-Practice-Einrichtungen ergriffenen Maßnahmen nach den didaktischen Handlungsebenen in Anhang 15 wird sichtbar, dass sich die Kategorie „Bedarfsorientierung“ mit den Ebenen B bis D des didaktischen Handelns beschäftigt und dabei ein bedarfsgerechtes, adressatenorientiertes, zeitgemäßes und ganzheitliches Angebot im Blick hat. Die Kategorie „Abholen und Begleiten“ bezieht sich dagegen auf die Ebene E, d.h. die Lehr-Lernsituation und spiegelt hier den bedarfsorientierten, ganzheitlichen Ansatz der Einrichtungen auf der mikrodidaktischen

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Ebene wider. Dies spricht dafür, die beiden Hauptkategorien gemeinsam unter dem Begriff der „Bedarfs- und Lebensweltorientierung“ zusammenzufassen. Fraglich ist jedoch, ob es sich auch um ein Qualitätskriterium für eine inkludierende Weiterbildung im Bereich Migration handeln könnte. Von den Empfehlungen der bisherigen empirischen Studien in diesem Bereich erwähnen zwei Studien die Wichtigkeit einer Bedarfs- und Lebensweltorientierung (vgl. Fischer/Krumpholz/Schmitz 2007, S. 72, 97ff.; Wolf/Reiter 2006, S. 62). Aufgrund der positiven Erfahrungen der Best Practices mit einer bedarfsorientierten Arbeit auf allen Ebenen des didaktischen Handelns und der Betonung der hiervon erfassten Aspekte für das Gelingen der Bildungsarbeit im empirischen Material dürfte davon auszugehen sein, dass es sich bei der „Bedarfs- und Lebensweltorientierung“ um ein eigenständiges Qualitätskriterium für eine inklusive Weiterbildung handelt.

6.15 Zusammenfassung, Generalisierbarkeit und Geltungsbereich

Nach den Ausführungen zur Validität der Qualitätskriterien würde zusammenfassend die Erfüllung der folgenden Qualitätskriterien eine Inklusion in und durch Weiterbildung im Bereich Migration für Weiterbildungsanbieter umsetzbar machen:

- Zugänge ermöglichen
- Vertrauen und Beziehungsarbeit
- Anerkennung und Berücksichtigung von Vielfalt
- Bedarfs- und Lebensweltorientierung
- Potenzial- und Ressourcenorientierung
- Reflexion von Interkulturalität und Intersektionalität
- Partizipation
- Kooperation und Vernetzung

} Inklusives Selbstverständnis

Eingerahmt würden die Qualitätskriterien von einem inklusiven Selbstverständnis der Weiterbildungsorganisation.

Abschließend ist die Frage nach der Generalisierbarkeit und dem Geltungsbereich der Qualitätskriterien zu beantworten. Bezüglich der Generalisierbarkeit der empirischen Ergebnisse ist auf die Code-Matrix zu verweisen, die im Anhang 16 zu finden ist. Bei einer Betrachtung der Verteilung der Kodierungen innerhalb der Kategorien und der vier Interviews fällt auf, dass die Expert/inn/en mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen in einer hohen Dichte die Haupt- und Unterkategorien ansprechen. Dies weist darauf hin, dass alle Best-Pratice-Einrichtungen aus den Erfahrungen ihrer meist mehrere Jahrzehnte umfassenden Bildungspraxis ein ähnliches Expertenwissen generiert haben. Die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen könnten durch die

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

teilweise voneinander abweichenden Adressatenkreise zu erklären sein.[100] Zwei der Best-Practice-Einrichtungen sprechen gezielt bildungsferne Migrant/inn/en an, so dass viele Äußerungen der Expert/inn/en in diesem Kontext zu sehen sind. Diese Vermutung spricht jedoch nicht gegen eine Generalisierbarkeit der Ergebnisse, sondern verdeutlicht, dass die Qualitätskriterien je nach Zielgruppe der Einrichtung bzw. des Angebots differenziert umzusetzen sind. Patentrezepte sind aufgrund der Heterogenität der Menschen mit Migrationshintergrund nicht zu erwarten. Gerade die unterschiedliche inhaltliche Ausrichtung und der unterschiedliche Adressatenkreis der Einrichtungen legen in Verbindung mit der Kongruenz des Expertenwissens die Generalisierbarkeit der empirischen Ergebnisse nahe.

Bezüglich des Geltungsbereichs der Ergebnisse ist eingeschränkt zu berücksichtigen, dass beramí sich – mit Ausnahme einiger Projekte – ausschließlich an Migrant/inn/en richtet und das AKE-Bildungswerk im Bereich Migration seinen Schwerpunkt hat. Lediglich das IFZ spricht generell sozial benachteiligte Familien unabhängig vom Vorhandensein eines Migrationshintergrundes an. Insoweit ist die teilweise gegebene Spezialisierung auf den Bereich Migration zu gewichten. Die hohe Deckung des Expertenwissens des IFZ mit dem in den beiden anderen Einrichtungen vorhandenen Wissen spricht jedoch dafür, dass die Qualitätskriterien auch für Weiterbildungsanbieter wesentlich sein dürften, die ihr ursprünglich an der Mehrheitsgesellschaft ausgerichtete Einrichtungen für den Bereich Migration öffnen möchten. Hierfür spricht auch die vorhandene Kongruenz der Bildungsarbeit aller Best-Practice-Einrichtungen mit den empirisch gestützten Empfehlungen für Einrichtungen der Familienbildung (vgl. Fischer/Krumpholz/Schmitz 2007, S. 101ff.)

Der Geltungsbereich der genannten Qualitätskriterien ist aber auf eine inkludierende institutionelle Weiterbildung im Bereich Migration zu begrenzen. Der ganzheitliche Ansatz der Inklusion hat den Abbau von Barrieren für alle Menschen im Blick und geht damit über den Bereich der Migration hinaus. Inwieweit die hier entwickelten Qualitätskriterien im Prozess der inklusiven Öffnung für alle von Exklusion betroffene bzw. bedrohte Gruppen (z.B. Langzeitarbeitslose, Geringqualifizierte, funktionale Analphabet/inn/en) Geltung beanspruchen können bzw. inwieweit andere – ggf. ergänzende – Kriterien heranzuziehen sind, bedarf der empirischen Forschung.

Im nächsten Kapitel soll die Machbarkeit der Anwendung von Indikatoren der Inklusion im Bereich Migration auf der Grundlage des empirischen Materials geprüft werden.

[100] beramí wendet sich in erster Linie an neuzugewanderte Migrant/inn/en (vor allem Frauen), das IFZ hat insbesondere Familien mit Migrationshintergrund und sozial benachteiligte Familien im Blick und das AKE-Bildungswerk richtet sein Angebot vor allem an die heterogene Gruppe der bildungsfernen Migrant/inn/en aus.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

7. Indikatorisierbarkeit von Inklusion im Bereich Migration

Im Zentrum dieses Kapitels steht die Beantwortung der Forschungsfrage nach der Indikatorisierbarkeit von Inklusion in und durch Weiterbildung im Bereich Migration im Rahmen der institutionellen Erwachsenenbildung. Ziel der Arbeit ist die Entwicklung eines (Selbst-)Evaluationsinstruments für Weiterbildungseinrichtungen, welches den Stand der Realisierung von Inklusion einschätzbar machen könnte. Die Notwendigkeit der Entwicklung eines Selbstevaluationsinstruments für an Inklusion ausgerichtete Weiterbildungseinrichtungen betont auch Küchler (2010b) und sieht im „Index für Inklusion“ (vgl. Booth u.a. 2003), der für eine Schule der Vielfalt entwickelt wurde, ein Instrument, welches für die Erwachsenenbildung weiterentwickelt werden könnte (vgl. Küchler 2010b, S. 341). Die vorliegende Arbeit geht entsprechend dem Forschungsdesign einen anderen Weg und nähert sich möglichen Indikatoren der Inklusion auf der Grundlage der in Kapitel 6 dargestellten empirischen Ergebnisse an. Die didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten der acht Qualitätskriterien können hierbei nicht allein zur Einschätzung der Inklusionsbemühungen genügen.[101] So kann aus dem Vorhandensein eines interkulturellen Teams nicht auf den Stand der Realisierung von Inklusion geschlossen werden. Für eine Evaluation der Bildungs- und Beratungspraxis bedürfen die Qualitätskriterien vielmehr der Ergänzung um Indikatoren, an Hand derer die Güte und Wirksamkeit der „Inklusionsbemühungen“ gemessen werden können.

7.1 Indikatoren der Inklusion im Bereich Migration

Da im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit zunächst die Frage nach der Machbarkeit der Anwendung von Indikatoren der Inklusion im Bereich Migration im Vordergrund steht, werden im Folgenden beispielhaft Indikatoren abgeleitet, die jeweils die Güte der Umsetzung des inklusiven Selbstverständnisses bzw. der acht Qualitätskriterien einschätzen helfen können. Um einen besseren Überblick zu erhalten, inwieweit die Qualitätskriterien vor allem die ökonomischen und lehr-/lernbezogenen Voraussetzungen der Weiterbildungsanbieter und den Bereich der Personalentwicklung (insbesondere der Dozent/inn/en und Berater/innen) oder die Gestaltung der Rahmenbedingungen, der Lerngelegenheiten und der Lernaufgaben berühren, werden die acht Qualitätskriterien einschließlich des inklusiven Selbstverständnisses nach dem Angebots-Nutzenmodell für die Weiterbildung (vgl. Kil 2009, S. 38) in Anhang 18 strukturiert. Die durchgezogenen Pfeile spiegeln die Schwerpunkte der jeweiligen Qualitätskriterien und bilden die Ansatzpunkte für die Indikatoren. Gestrichelte Pfeile deuten Berührungspunkte an. Empowerment und Partizipation durch Weiterbildung als

[101] Vgl. Anhang 17. Hier wird ein komprimierter Überblick über die Umsetzungsmöglichkeiten der Qualitätskriterien nach der Systematik der didaktischen Handlungsebenen auf der Grundlage der Bildungspraxis der Best Practices gegeben.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Bildungsziele einer inkludierenden Weiterbildung werden in einem eigenen Feld erfasst und auch bei der Indikatorisierung von Inklusion als gesonderter Punkt berücksichtigt. Um den Katalog von Indikatoren für eine Selbsteinschätzung überschaubarer zu machen, wird das Qualitätskriterium „Anerkennung und Berücksichtigung von Vielfalt" unterteilt. Die Anerkennung des „Anderen" berührt vor allem den Bereich der Organisations- und Personalentwicklung, während die Berücksichtigung der Vielfalt vor allem makro-, meso- und mikrodidaktische Handlungsfelder anspricht. Die Reihenfolge der Darstellung bewegt sich von der Ebene der Organisation und des Personals zu der Ebene der Teilnehmenden und den Zielen des Lernprozesses.

Konsistente Umsetzung des <u>inklusiven Selbstverständnisses</u> auf der Ebene der Organisation findet statt:

- Ein heterogenes, vielfältiges, interkulturelles und mehrsprachiges Team ist vorhanden (vgl. beramí, Z. 1046f.; AKE L, Z. 34–36).
- Die Leitungsebene nutzt die Vielfalt des Teams (z.B. Erfahrungshintergrund, Wissen, Kompetenzen), um Wissen zu generieren und auszutauschen (vgl. beramí, Z. 507–512).[102]
- Die Führung hält an hohen, herausfordernden Zielen fest (vgl. beramí, Z. 696–701).
- Es besteht Klarheit über die verfolgten Werte und Ziele innerhalb der Organisation/ innerhalb des Teams (vgl. AKE L, Z. 784–798).
- Die Anerkennung von Vielfalt wird im Team umgesetzt (vgl. beramí, Z. 14–18, 1055f.).
- Alle Mitarbeiter/innen setzen die Werte der Organisation konsistent im gesamten didaktischen Handeln um (vgl. beramí, Z. 1207–1210).
- Es besteht Fehlerfreundlichkeit im Team und Minderheitenmeinungen werden zugelassen (vgl. beramí, Z. 599–605).
- Es besteht Reflexionsbereitschaft und die Möglichkeit zur Supervision, wobei gewonnene Erkenntnisse zur Generierung von Wissen und zur Qualitätssicherung genutzt werden (vgl. beramí, Z. 694–696; AKE D, Z. 859–864).[103]
- Neue Mitarbeiter/innen erhalten die Möglichkeit, von dem Erfahrungsschatz des ganzen Teams zu lernen (z.B. Mentorin, Teamteaching) (vgl. beramí, Z. 679–681).

<u>Anerkennung</u> und Akzeptanz sind gegeben:

- Die Einrichtung ist offen für Vielfalt (vgl. beramí, Z. 562–564; IFZ, Z. 33–35).
- Alle Teilnehmenden haben – unabhängig von Herkunft, Status, Religiosität – die gleichen Möglichkeiten zu lernen (vgl. AKE D, Z. 169–171, 176–181).

[102] Zu den Effekten von Diversity und dem Umgang mit Diversity vgl. auch Gebert (2002, S. 237f.).
[103] Gemeint ist das double-loop-learning als Lernniveau des organisationalen Lernens (vgl. Gebert 2002, S. 234f.).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

- Alle Kulturen, Religionen, Weltanschauungen und Wertvorstellungen werden respektiert und akzeptiert, solange sie mit den Menschenrechten und den Grundfreiheiten vereinbar sind (vgl. beramí, Z. 605–617).

Reflexion und professionelle Verarbeitungsstrategien von Interkulturalität und Intersektionalität werden umgesetzt:

- Die Mitarbeitenden sind aufgrund von Selbsterfahrung mit dem Gefühl der Fremdheit vertraut (vgl. IFZ, Z. 476f.).
- Kulturelle und religiöse Besonderheiten werden situativ berücksichtigt (vgl. AKE D, Z. 990–994).
- Soweit Vorurteile und Konflikte in der Seminargruppe bestehen, werden diese aufgearbeitet (vgl. beramí, Z. 531–540).
- Es besteht ein Wissen über Lebensweisen in anderen Ländern und Kulturen (vgl. IFZ, Z. 222–224).
- In der Bildungsarbeit wird die Bedeutung des Geschlechts und der Generationszugehörigkeit mit reflektiert (vgl. IFZ, Z. 864–873).

Vertrauen und Beziehungsarbeit auf der Ebene der Teilnehmenden bestehen:

- Muttersprachliche, transkulturelle Mitarbeitende und Quartiersautoritäten werden als unverzichtbarer Bestandteil der Vertrauensbildung gesehen (vgl. IFZ, Z. 49–52; AKE L, 256–260).
- Der Beziehungsarbeit der Berater/innen und Dozent/inn/en wird ein hoher Stellenwert für eine inkludierende Bildungs- und Beratungsarbeit mit Menschen mit Migrationshintergrund zugewiesen (vgl. AKE D, Z. 341–344; beramí, Z. 869–874).
- Alle Teilnehmenden werden willkommen geheißen (vgl. IFZ, Z. 429–431).
- Die Identifikation mit der Einrichtung wird gefördert (vgl. IFZ, Z. 797–804).

Bedarfs- und Lebensweltorientierung werden umgesetzt:

- In der Programmplanung hat der Bedarf der Zielgruppe einen hohen Stellenwert (vgl. beramí, Z. 28–34).
- Es besteht ein Leistungsmix aus ineinander greifenden Angeboten (vgl. IFZ, Z. 57–59; beramí, Z. 142–145).
- Das Angebot wird fortwährend ergänzt und reflektiert (vgl. beramí, Z. 23f., 931f.).
- Die Bildungsarbeit greift lebensweltliche Problemlagen auf (vgl. IFZ, Z. 17–20; AKE L, Z. 337–340).
- Es besteht neben dem Bildungsangebot eine begleitende Beratung, die die gesamte psychosoziale Lebenssituation der/des Teilnehmenden berücksichtigt (vgl. beramí, Z. 132–137).
- Innerhalb der Bildungsangebote werden Informationen und Wissen über die Aufnahmegesellschaft vermittelt (vgl. IFZ, Z. 721–724).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Berücksichtigung von Vielfalt findet statt:

- Es besteht ein vielfältiges, differenziertes Angebot, welches die Vielfalt der Interessen und Bedarfslagen aufgreift (vgl. IFZ, Z. 588–590).
- Die Kursleitung schafft in der Seminargruppe die Voraussetzungen zu einem gleichberechtigten, reflektierten Austausch aller Deutungen und Perspektiven (vgl. AKE D, Z. 111–119).
- Die Kursleitung nutzt innerhalb des Seminars die Vielfalt der Teilnehmenden als konstruktives Element zur gemeinsamen Zielerreichung (vgl. AKE D, Z. 265–267).
- Die Zusammensetzung der Seminargruppe wird an dem Ziel der Bildungsveranstaltung ausgerichtet (vgl. beramí, Z. 752–766; IFZ Z. 534–537).

Zugänge bestehen:

- Es existieren niedrigschwellige Bildungsformate (z.B. Feste, Treffangebote), die über positive Bildungserfahrungen einen Zugang zum Regelangebot und zu klassischen Bildungsangeboten schaffen können. (vgl. AKE L, Z. 174–178).
- Die Aufgabe und der Nutzen von Erwachsenenbildung werden im Rahmen der möglichen Wege einer aufsuchenden Öffentlichkeitsarbeit an Menschen mit Migrationshintergrund vermittelt (vgl. AKE D, Z. 526–530).
- Es existieren mehrsprachige Angebote, um sprachliche Barrieren zu überwinden (vgl. AKE L, Z. 210–212; IFZ, Z. 525–528).
- Die Pluralität der Lebenssituation und Lebenslage der Adressat/inn/en ist bekannt und die Rahmenbedingungen werden hieran angepasst (vgl. beramí, Z. 688–694).
- Kontenpunkte in der Lebenswelt, vor denen die Adressat/inn/en keine Zugangshemmungen haben, werden als Veranstaltungsorte genutzt (vgl. AKE L, Z. 330–334).
- In der offenen Beratung werden die aufenthaltsrechtliche Perspektive mit betrachtet und bestehende Zugangsmöglichkeiten zu Bildungsmaßnahmen offen gelegt (vgl. beramí, Z. 100–103).

Kooperationen und Vernetzungen mit Institutionen des lebenslangen Lernens und des Quartiers finden statt:

- Die Organisation betreibt aufsuchende „Akquisearbeit“ durch Kooperation mit anderen Einrichtungen und Akteursgruppen (vgl. AKE D, Z. 431–446).
- Die Kooperation mit anderen Bildungsinstitutionen wird genutzt, um neue Handlungsfelder zu erschließen und das Konzept des lebenslangen Lernens zu verwirklichen (vgl. beramí, Z. 1108–1111).
- Kooperationen mit Migrantenselbstorganisationen finden auf der Anspracheebene und der Inhaltsebene statt (vgl. AKE L, Z. 217–220; beramí, Z. 1136–1139).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

- Quartiersautoritäten werden für die aufsuchende Bildungsarbeit eingesetzt (vgl. AKE D, Z. 424–431).
- Mit den Kooperationspartnern besteht eine Partnerschaft auf gleicher Augenhöhe (vgl. AKE D, Z. 347–353).

Potenziale und Ressourcen sind Bestandteile der Bildungs- und Beratungsarbeit:

- Ressourcen werden in der Beratung genau abgefragt, um auch solche Ressourcen zu erkennen, die nicht offen liegen (vgl. beramí, Z. 644–653).
- Die Beratung unterstützt bei der Anerkennung im Ausland erworbener Qualifikationen. Wenn dies nicht möglich ist, werden gemeinsam Alternativen entwickelt (vgl. beramí, Z. 420–423).
- Die Fähigkeiten und Ressourcen, die durch die Migration generiert wurden, werden anerkannt und in die Bildungs- und Beratungsarbeit einbezogen (vgl. beramí, Z. 432–436).

Partizipative Ausrichtung der Arbeit und Didaktik:

- Menschen mit Migrationshintergrund sind Expert/inn/en in eigener Sache. An diese Lebensweltexpertise knüpft die Bildungsarbeit an (vgl. IFZ, Z. 322–325).
- Die Bildungsarbeit ist teilnehmerorientiert (vgl. AKE D, Z. 353–358).
- Partizipative Methoden sind Bestandteil der Seminargestaltung (vgl. IFZ, Z. 937–942; beramí, Z. 713–716).

Empowerment und Förderung von Partizipation als Bildungsziel:

- Das oberste Bildungsziel ist die Förderung der beruflichen, sozialen und/oder politischen Teilhabe (vgl. beramí, Z.175–179; AKE L, Z.472–474).
- Den Teilnehmenden werden Kenntnisse und Kompetenzen vermittelt, auf die sie aufbauen können (vgl. beramí, Z. 67–72).
- In der Beratung werden individuelle Zugänge zur Aufnahmegesellschaft erarbeitet und bei Bedarf findet eine Begleitung zur Zielerreichung statt (vgl. beramí Z. 203–210).
- Die Bildungsarbeit stärkt das Selbstbewusstsein und die Handlungskompetenz der Teilnehmenden (vgl. AKE L, Z. 89–93; AKE D, Z. 707–710).

7.2 Machbarkeit der Anwendung von Indikatoren

Eine Ableitung von Indikatoren der Inklusion im Bereich Migration aus dem empirischen Material, die den Stand der Realisierung der Inklusionsbemühungen einer Weiterbildungsorganisation einschätzbar machen können, ist somit möglich. Im Prozess der Entstehung der Indikatoren hat erneut ein Austausch mit einem Teil der

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Best-Practice-Einrichtungen stattgefunden, wobei die Rückmeldungen der Expert/inn/en in die Formulierung der Indikatoren Eingang gefunden haben. Von den ausgewählten Indikatoren heben die Einrichtungen folgende Indikatoren als besonders bedeutsam hervor: die konsistente Umsetzung der Werte der Organisation im gesamten didaktischen Handeln, das Vorhandensein von Reflexionsbereitschaft, die Anerkennung von Vielfalt, die Akzeptanz jeglicher Weltanschauung innerhalb der Grenzen der Grund- und Menschenrechte, muttersprachliche Mitarbeiter/innen zur Vertrauensbildung, das Bestehen einer Willkommenskultur, eine Orientierung der Bildungsarbeit am Bedarf, die Berücksichtigung der Ressourcen in der Bildungsarbeit, das Vorhandensein einer begleitenden Beratung, die Wahrnehmung der Teilnehmenden als Expet/inn/en in eigener Sache und die gleichberechtigte Kooperation mit Migrantenselbstorganisationen und Quartiersautoritäten. Kritisch wird angemerkt, dass die Indikatoren einen fast nie zu erreichenden Idealzustand abbilden.

Die Machbarkeit der Entwicklung eines Evaluationsinstruments für Weiterbildungseinrichtungen im Bereich Migration ist damit zu bejahen. Offen kann derzeit die Ausgestaltung eines derartigen Instruments bleiben. Denkbar wäre, die „wertsetzende Organisationsentwicklung“ (Küchler 2010b, S. 338) selbstevaluativ auszugestalten oder eine Unterstützung durch externe Expert/inn/en in Betracht zu ziehen. Ähnlich wie beim „Index für Inklusion“ für den Bereich der Schulentwicklung (vgl. Booth u.a. 2003) bilden die Indikatoren aber keinen abzuarbeitenden Katalog, sondern lediglich einen Rahmen, der einrichtungsspezifisch auszugestalten ist (vgl. Küchler 2010b, S. 338). Gemeinsam mit dem Katalog der didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten könnten die Indikatoren daher den Prozess der inklusiven Öffnung von Weiterbildungseinrichtungen leiten und einschätzbar machen. Die Forschungsfrage nach der Sichtbarmachung von Inklusion im Bereich Migration ist damit zu bejahen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

8. Schlussbetrachtung und Ausblick

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Diplomarbeit komprimiert zusammengefasst und ein kritischer Ausblick gegeben werden.

8.1 Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund der geringen Beteiligungsquote von Menschen mit Migrationshintergrund an institutioneller Weiterbildung und der These, dass die derzeitige Ausgestaltung der Mehrheit der Weiterbildungseinrichtungen mit ursächlich für die geringeren Teilhabechancen der Menschen mit Migrationshintergrund sein könnte, ist in Kapitel 2 die Fruchtbarkeit des Konzepts der Inklusion für eine Öffnung der Weiterbildungseinrichtungen für den Bereich Migration und die Förderung der gesellschaftlichen Teilhabe der Menschen mit Migrationshintergrund aufgezeigt worden. Um den Prozess der inklusiven Öffnung von Weiterbildungsanbietern evaluierbar zu machen, hat sich daher die leitende Fragestellung der vorliegenden Diplomarbeit mit der Machbarkeit der Anwendung von Indikatoren der Inklusion im Bereich Migration beschäftigt. Grundlage für die Entwicklung eines solchen Evaluationsinstruments ist ein Katalog von Qualitätskriterien, der die Zielstellung von Inklusion in und durch Weiterbildung im Bereich Migration für die Bildungs- und Beratungspraxis operationalisiert und umsetzbar macht. Die Entwicklung der Qualitätskriterien bildet das Zentrum der vorliegenden Arbeit.

Auf der Grundlage des zwei Schritte umfassenden Vorgehens, welches in Kapitel 3 näher beschrieben ist, sind die sechs aus der Literatur entwickelten Qualitätskriterien empirisch auf ihre Validität überprüft und durch das empirische Material um zwei weitere Qualitätskriterien ergänzt worden. Das Ergebnis der Arbeit sind acht Qualitätskriterien, die von einem inklusiven Selbstverständnis eingerahmt werden:

- Zugänge ermöglichen
- Vertrauen und Beziehungsarbeit
- Anerkennung und Berücksichtigung von Vielfalt
- Bedarfs- und Lebensweltorientierung
- Potenzial- und Ressourcenorientierung
- Reflexion von Interkulturalität und Intersektionalität
- Partizipation
- Kooperation und Vernetzung

} Inklusives Selbstverständnis

Diese Anforderungen an eine inkludierende Weiterbildung im Bereich Migration sollen nachfolgend komprimiert zusammengefasst werden.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Im Unterschied zu den acht Qualitätskriterien kann das inklusive Selbstverständnis nicht an konkreten Umsetzungsmöglichkeiten entlang der didaktischen Handlungsebenen festgemacht werden. Die Entwicklung einer inklusiven Grundhaltung scheint vielmehr als nie abgeschlossener Prozess zu betrachten sein, der im Rahmen einer wertsetzenden Organisationsentwicklung durch die Indikatoren der Inklusion eine systematische Unterstützung finden könnte (vgl. Kapitel 4.1.1 und 6.1). Das inklusive Selbstverständnis ist konsistent auf der Ebene der Organisation durch die Leitung und das Team umzusetzen.

Die acht Qualitätskriterien selbst bewirken eine umfassende Reflexion der Bildungs- und Beratungspraxis der Weiterbildungseinrichtung von der Ebene B bis zur Ebene E des didaktischen Handelns (vgl. Anhang 17). Das Qualitätskriterium „Zugänge ermöglichen“ verfolgt dabei die Zielstellung, bestehende Zugangsbarrieren zur institutionellen Erwachsenenbildung für Menschen mit Migrationshintergrund zu beseitigen (vgl. Kapitel 4.2 und 6.2). Diesem Kriterium kann eine besondere Relevanz für die Bildungsarbeit mit eher bildungsfernen Migrant/inn/en zu kommen. Personen, die der institutionellen Weiterbildung mit Distanz begegnen, dürften durch die positive Erfahrung mit Bildungsformaten jenseits klassischer Bildungsangebote an das Regelangebot von Einrichtungen herangeführt werden können. Aber auch unabhängig von der Bildungsferne oder -nähe der Adressat/inn/en sind die Weiterbildungseinrichtungen gefordert, migrationsspezifische Zugangsbarrieren zu erkennen (z.B. fehlende Angebote in räumlicher Nähe, Informationsdefizite, sprachliche Barrieren), um exkludierenden Faktoren zu begegnen. Gleichzeitig scheinen sich viele Menschen mit Migrationshintergrund Weiterbildungseinrichtungen der Aufnahmegesellschaft nicht zugehörig zu fühlen und ziehen Bildungsangebote von Migrantenselbstorganisationen der institutionellen Weiterbildung vor. Hier setzt das Qualitätskriterium „Vertrauen und Beziehungsarbeit“ an, welches Weiterbildungsanbieter dazu auffordert, die eigene Außenwirkung zu reflektieren (vgl. Kapitel 6.3). Kontinuierliche Beziehungsarbeit, ein Klima des Vertrauens und die Schaffung von Identifikationsmöglichkeiten können dem entgegensteuern und dazu beitragen, dass die Lerngelegenheiten der Einrichtungen in verstärktem Maße von Migrant/inn/en wahrgenommen und genutzt werden. Offene Beratung kann hier zum Türöffner für die Einrichtung werden, weshalb eine Verbindung von erwachsenenpädagogischen mit sozialpädagogischen Angeboten wünschenswert wäre.

Die Wertschätzung und Anerkennung der Menschen in ihrer Einzigartigkeit wird von dem Qualitätskriterium „Anerkennung und Berücksichtigung von Vielfalt“ thematisiert (vgl. Kapitel 4.3, 6.4 und 6.5). In Anbetracht des vielfach bei Menschen mit Migrationshintergrund gegebenen Gefühls von Minderwertigkeit, welches aus Diskriminierungs-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

erfahrungen in der Aufnahmegesellschaft resultiert, scheint die Haltung der Anerkennung für das Gelingen einer inkludierenden Weiterbildung unentbehrlich zu sein. Gleichzeitig geht hiermit eine Gleichwertigkeit aller Teilnehmenden – unabhängig von ihrer Herkunft, kulturellen Zugehörigkeit, Klasse und Milieu – einher. Das Qualitätskriterium richtet daher die Bildungs- und Beratungsarbeit an der Vielfalt der Menschen mit Migrationshintergrund aus. Eine inklusive Weiterbildung zeichnet sich durch ein differenziertes und vielfältiges Angebot, ein nicht-hierarchisches, didaktisch und methodisch angemessenes Eingehen auf die vorhandene Heterogenität und die Nutzung der Vielfalt als Chance für das gemeinsame Lernen aus.

Die Anerkennung der Menschen im Bereich Migration dürfte eng mit dem Qualitätskriterium „Reflexion von Interkulturalität und Intersektionalität“ verbunden sein (vgl. Kapitel 4.5, 6.9 und 6.10). Ein reflexiver Umgang mit der Differenzkategorie Kultur ist eine wesentliche Voraussetzung, um den Menschen in seiner Individualität wahrzunehmen. Gleichzeitig kann durch die Entwicklung von reflexiver interkultureller Kompetenz die Erwachsenenbildung auch der Herausforderung genügen, die kulturelle Identität und den Migrationshintergrund differenziert in die Bildungsarbeit mit einzubeziehen, um sowohl der Gefahr der Diskriminierung als auch der Kulturalisierung zu begegnen. Interkulturelle Angebote können als wertvolle Ergänzung eine inklusive Bildungsarbeit flankieren. Die Berücksichtigung von Intersektionalität scheint ein wichtiger Schritt zu sein, um dem mehrdimensionalen Raum gesellschaftlicher Ungleichheit in der Bildungsarbeit zu begegnen und das Ziel gleicher Teilhabechancen an Bildung für alle Menschen zu verwirklichen.

Institutionelle Weiterbildung dürfte aber nur einen Nutzen für Menschen mit Migrationshintergrund haben, wenn die Bildungsarbeit an deren Bedarfslagen ausgerichtet ist. Daher fordert das Qualitätskriterium der „Bedarfs- und Lebensweltorientierung“ differenzierte Bedarfsanalysen, die die Vielfalt der Bedarfslagen der heterogenen Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund erschließen können (vgl. Kapitel 6.6 und 6.7). Hierbei sind die Berücksichtigung der Lebenswelt, der Bezug zur Aufnahmegesellschaft und die Verfolgung eines „ganzheitlichen Ansatzes“ wesentlich. Um eine Vermischung der Teilnehmerstruktur zu erreichen, sind aber auch Bildungsangebote zu entwickeln, die Bedarfslagen aufgreifen, die unabhängig vom Vorhandensein eines Migrationshintergrundes bestehen. Zuträglich für die Umsetzung der „Bedarfs- und Lebensweltorientierung“ wäre nach den Erfahrungen der Best Practices die Verwirklichung des Qualitätskriteriums „Partizipation“ (vgl. Kapitel 4.6, 6.11 und 6.12). Durch die aktive Einbindung der Menschen mit Migrationshintergrund in die Bedarfsanalyse, eine partizipative Ausgestaltung der Seminare und die gleichberechtigte Konzeption und Gestaltung von Bildungsformaten können die

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Passgenauigkeit der Bildungsangebote und deren Bedarfs- und Lebensweltorientierung erhöht werden. In engem Bezug zum Qualitätskriterium „Vertrauen und Beziehungsarbeit“ ist auch der Einsatz von Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund auf allen Ebenen der Organisation zu sehen, was auch der Kultur der Organisation zugute kommen würde. Das Qualitätskriterium „Partizipation“ meint aber nicht nur die Teilhabe und Mitwirkung von Migrant/inn/en auf der Ebene der Weiterbildungseinrichtung, sondern auch die Förderung deren gesellschaftlicher Teilhabe durch Weiterbildung. Entsprechend der drei Dimensionen von Inklusion ist die Bildungs- und Beratungspraxis der institutionellen Weiterbildung an der Erweiterung der beruflichen, sozialen und/oder politischen Teilhabemöglichkeiten der Migrant/inn/en auszurichten.

Hier setzt auch das Qualitätskriterium „Potenzial- und Ressourcenorientierung“ an (vgl. Kapitel 4.4 und 6.8). Dieses stellt die Weiterbildung vor die Aufgabe, die Ressourcen und Potenziale der Migrant/inn/en in die Bildungs- und Beratungsarbeit einzubeziehen und diese nicht als Defizitträger wahrzunehmen. Die bestehenden Ressourcen, sei es aufgrund nicht anerkannter Bildungs- und Berufsabschlüsse aus dem Ausland, der Migrationsgeschichte oder der Lebensweltexpertise, können der angesprochenen gesellschaftlichen Teilhabe der Menschen zu Gute kommen.

Die Verwirklichung der bisher beschriebenen sieben Qualitätskriterien stellt hohe Anforderungen an die einzelne Einrichtung. Das Qualitätskriterium „Kooperation und Vernetzung“ greift daher die Potenziale auf, welche aus der Zusammenarbeit mit Weiterbildungsanbietern, anderen Bildungsinstitutionen, staatlichen und städtischen Institutionen, Migrantenselbstorganisationen und Quartiersautoritäten für die Verwirklichung des lebenslangen Lernens und einer aufsuchenden Bildungsarbeit im Quartier resultieren können (vgl. Kapitel 4.7 und 6.13). Derartige Potenziale für eine inkludierende Weiterbildung bestehen in der Ausweitung und Optimierung der Öffentlichkeitsarbeit sowie der Ansprache der Adressat/inn/en, in der gleichberechtigten Entwicklung von Bildungsangeboten, in der gemeinsamen Nutzung von Ressourcen und in der Schaffung eines sich ergänzenden Angebots, welches der Vielfalt der Bedarfslagen und Interessen der Menschen mit Migrationshintergrund sowie allen Dimensionen von Inklusion gerecht wird. Eine Kooperation mit Migrantenselbstorganisationen und Quartiersautoritäten birgt darüber hinaus ein Reflexionspotenzial für die inklusive Bildungspraxis und kann der Vertrauensbildung dienen.

Ebenso wie die Entwicklung des inklusiven Selbstverständnisses dürfte auch die Umsetzung der Qualitätskriterien Bestandteil eines nie abgeschlossenen Prozesses zur Verwirklichung von Inklusion in und durch Weiterbildung im Bereich Migration sein. Aufgrund der Heterogenität der Menschen mit Migrationshintergrund und der Komplexität der Migrationsprozesse sind die Umsetzungsmöglichkeiten der Qualitäts-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

kriterien auf den didaktischen Handlungsebenen nicht als abschließender Katalog zu sehen, der von der Weiterbildungseinrichtung eins zu eins umzusetzen ist. Es gibt keinen Königsweg oder kein Patentrezept, um Migrant/inn/en durch Angebote der institutionellen Weiterbildung zu erreichen. Jede Einrichtung ist daher gefordert, die Qualitätskriterien zielgruppen- und einrichtungsspezifisch umzusetzen. Inwieweit der Katalog von Qualitätskriterien für eine inkludierende Erwachsenenbildung im Bereich Migration als abschließend anzusehen ist oder der Ergänzung um weitere Kriterien bedarf, muss Gegenstand empirischer Forschung sein. Sinnvoll könnte eine stärkere Berücksichtigung der Sicht der Menschen mit Migrationshintergrund sein.

Einschätzbar wird der Stand der Inklusionsbemühungen der jeweiligen Weiterbildungseinrichtung aber erst durch die Heranziehung der Indikatoren der Inklusion. Die Indikatoren ergänzen die Umsetzungsmöglichkeiten der Qualitätskriterien auf den didaktischen Handlungsebenen und begleiten und systematisieren den reflexiven Prozess der Einrichtung zur Verinnerlichung der inklusiven Werte. Die in Kapitel 7 aus dem empirischen Material abgeleiteten Indikatoren für das inklusive Selbstverständnis und die acht Qualitätskriterien bestätigen die Machbarkeit der Anwendung eines (Selbst-)Evaluationsinstruments für Weiterbildungseinrichtungen und zeigen, dass sich Inklusion in der Weiterbildung sichtbar machen lässt. Um einen umfassenden Katalog von Indikatoren zu entwickeln, bedarf es der weiteren Erforschung von Best-Practice-Einrichtungen in diesem Bereich. Ebenso wie die Qualitätskriterien sind die Indikatoren der Inklusion einrichtungsspezifisch zu konkretisieren und zu ergänzen.

8.2 Ausblick

Ob die Vision eines inkludierenden Weiterbildungssystems flächendeckend verwirklicht werden kann, ist fraglich. Alle Best-Practice-Einrichtungen berichten von einer hohen Finanzierungsunsicherheit, die vor allem aus der überwiegend projektfinanzierten Bildungs- und Beratungsarbeit resultiert. Institutionelle Formen der Finanzierung sind kaum zu finden. Aus diesem Grund können gute Projekte nach Ablauf des Förderzeitraums selten weitergeführt werden. Um ihren langjährigen Mitarbeiterstab und die hiermit verbundenen Kompetenzen zu halten, stehen die Einrichtungen daher vor der Herausforderung, laufend neue Projekte zu akquirieren. Gleichzeitig wird eine Unterfinanzierung der Projekte, der hohe bürokratische Aufwand für die Durchführung der Projekte und die damit verbundene Öffentlichkeitsarbeit beklagt. Auch ist die zeitintensive Beziehungs- und Beratungsarbeit häufig nicht durch die Fördergelder abgedeckt. Die im Bereich der Erwachsenenbildung bestehende Planungs- und Finanzierungsunsicherheit, welche die Weiterbildungseinrichtungen vor die Notwendigkeit stellen, unter Marktmechanismen zu agieren, dürfte die Beschreitung des

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Prozesses der inklusiven Öffnung im Bereich Migration erschweren. Aufgrund der vielfach gegebenen schlechten ökonomischen Lage ist es Migrant/inn/en nur begrenzt möglich, teure Weiterbildungsangebote zu finanzieren.

Dennoch wäre es wünschenswert, wenn aufgrund der Zweiseitigkeit des Inklusionsprozesses und der Vielzahl von potenziellen Adressat/inn/en mit Migrationshintergrund auch ursprünglich an der Aufnahmegesellschaft ausgerichtete Einrichtungen sich der Inklusion öffnen würden. „Denn die Bereitstellung von Beratungs-/Bildungsangeboten allein bei spezialisierten Anbietern trägt den Keim der Exklusion bereits wieder in sich“ (Kil 2010, S. 8). In einer Pädagogik der Vielfalt sind sowohl differenzierte migrationsspezifische Angebote als auch interkulturelle Angebote und ein breitgefächertes, bedarfsorientiertes Bildungsangebot für eine Vielfalt von Menschen – unabhängig von der Herkunft – wünschenswert.

Gleichzeitig sollte eine Überforderung der Erwachsenenbildung vermieden werden. Diese kann als quartärer Bildungsbereich lediglich eine „Feinregulierung“ leisten (vgl. Bermer 2007, S. 3). „Gesellschaftliche Gerechtigkeit und Gleichheit sind durch Pädagogik nicht herstellbar“ (Prömper 2010, S. 190). Weiterbildungseinrichtungen können daher nur ein Baustein im Konzept der Inklusion sein. Um die Teilhabechancen der Menschen mit Migrationshintergrund durch Bildung langfristig zu verbessern, sind Exklusionsrisiken bereits im Kindergarten und der Schule zu begegnen. Ebenso kann vor dem Hintergrund des ganzheitlichen Ansatzes der Inklusion die vorliegende Diplomarbeit nur einen Teilbereich im Prozess der inklusiven Öffnung von Weiterbildungseinrichtungen abdecken. Inklusion ist nicht auf den Bereich Migration zu begrenzen, sondern hat die Zielstellung, *allen* Bürgern/innen – unabhängig von ihrer Herkunft und ihrem Status – gleichen Zugang zu den Institutionen der Erwachsenenbildung zu gewährleisten, da Bildung eine herausragende Bedeutung für die Verwirklichung von individuellen Lebenschancen hat.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

9. Literatur

Auernheimer, G. (2001): Anforderungen an das Bildungssystem und die Schulen in der Einwanderungsgesellschaft. In: Ders. (Hg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Opladen, S. 45–58

Badawia, T. (2005): Fremd, fremder … für immer fremd? Das Stigma der Fremdheit als Ressource. In: kursiv. Journal für politische Bildung. H. 4, S. 22–29

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2010): 8. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. URL: www.bundesregierung.de/Content/DE/__Anlagen/2010/2010-07-07-langfassung-lagebericht-ib,property=publicationFile.pdf (Stand: 11.02.2011)

Bethscheider, M. (2008): Qualifikation – Weiterbildung – Arbeitmarktintegration? Migrantinnen und Migranten in der beruflichen Weiterbildung. In: BIBB Report. Forschungs- und Arbeitsergebnisse aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung. H. 4, S. 1–8

Bethscheider, M./Schwerin, C./Settelmeyer, A. (2003): Qualifizierung des Ausbildungspersonals ausländischer Herkunft als Beitrag zur Steigerung des Ausbildungsplatzpotenzials. In: Dies.: Gezielt Unterstützung anbieten! Teilnehmerinnen und Teilnehmer ausländischer Herkunft in Ausbildungseignungs-lehrgängen. Eine Studie zur beruflichen Weiterbildung von Migrantinnen und Migranten. Bielefeld, S. 7–18

Bethscheider, M./Troltsch, K. (2007): Aspekte der „Etablierten-Außenseiter-Figuration“ in der beruflichen Weiterbildung. Lerngruppen mit Teilnehmenden unterschiedlicher Herkunft. In: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. H. 3, S. 51–60

Bhabha, H. K. (2000): Die Verortung der Kultur. Tübingen

Bilger, F. (2006): Migranten und Migrantinnen – eine weitgehend unbekannte Zielgruppe in der Weiterbildung. Empirische Erkenntnisse und methodische Herausforderungen. In: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. H. 2, S. 21–31

Booth, T./Ainscow, M./Boban, I./Hinz, A. (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Borst, E. (2009): Theorie der Bildung. Eine Einführung. Hohengehren u.a.

Bothmer, H. von (2001): Tradition und Innovation. Zur strukturellen Weiterentwicklung der Benachteiligtenförderung. In: Arbeitsstab Forum Bildung: Qualifizierte Berufausbildung für alle! Zukunft der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen. Bonn, S. 27–43

Bremer, H. (2007): Das soziale Spiel zwischen Inklusion und Selektion. 10. DIE- Forum Weiterbildung 2007. Exklusion – Inklusion. Potenziale der Weiterbildung für gesellschaftliche Teilhabe. URL: www.die-bonn.de/doks/forum0704.pdf (Stand: 12.02.2011)

Bremer, H./Kleemann-Göhring, M. (2010): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „Potenziale der Weiterbildung durch den Zugang zu sozialen Gruppen entwickeln“. URL: www.uni-due.de/imperia/md/content/politische-bildung/potenziale_abschlussbericht_30.03.2010.pdf (Stand: 12.02.2011)

Bretschneider, M./Stang, R. (2004): Benchmarking in der Weiterbildung. DIE-Reports zur Weiterbildung. Bonn. URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/stang04_01.pdf (Stand: 12.02.2011)

Brüning, G. (2002a): Benachteiligte in der Weiterbildung. In: Brüning, G./Kuwan, H. (Hg.): Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld, S. 7–117

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Brüning, G. (2002b): Weiterbildung von Migrantinnen und Migranten – eine Leerstelle der Integration. In: Deutsch als Zweitsprache. H. 1, S. 18–26

Brüning, G. (2006): Weiterbildung für Migrantinnen und Migranten – Tradition ohne Nachhaltigkeit. In: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. H. 2, S. 43–54

Brüning, G./Kuwan, H. (Hg.) (2002): Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld

Brüning, G./Kuwan, H./Pehl, K. (2002): Weiterbildungssystem und Benachteiligung – eine Landkarte der Empfehlungen. In: Brüning, G./Kuwan, H. (Hg.): Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld, S. 202–244

Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement (Hg.) (2006): Qualifizierungs- und Weiterbildungsbedarfe von Migrantenselbstorganisationen. Berlin. URL: www.b-b-e.de/fileadmin/inhalte/PDF/aktuelles/veranstaltungen/mso_oberhausen_2006_2504.pdf (Stand: 12.02.2011)

Degele, N./Winker, G. (2007): Intersektionalität als Mehrebenenanalyse. URL: www.tu-harburg.de/agentec/winker/pdf/Intersektionalitaet_Mehrebenen.pdf (Stand: 12.02.2011)

Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2008): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2008. Bielefeld

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2010): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2010. Bielefeld

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn

Dietrich, S./Schade, H.-J. (2008): Institutionelle Strukturen der Anbieter in der Weiterbildung. In: Gnahs, D./Kuwan, H/Seidel, S. (Hg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand. Bonn, S. 45–56

Dollhausen, K. (2006): Integrationsförderung als Herausforderung für Weiterbildungsorganisationen. In: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. H. 2, S. 9–20

Fischer, V. (2008): Migration: Forschungsergebnisse und -defizite. Anforderung an die Weiterbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung. H. 1, S. 32-40

Fischer, V./Krumpholz, D./Schmitz, A. (2007): Zuwanderung – Eine Chance für die Familienbildung. Bestandsaufnahme und Empfehlungen zur Eltern- und Familienbildung in Nordrhein-Westfalen. Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen Düsseldorf. URL: www.familienbildung-in-nrw.de/familienbildung/content/e2093/e3489/Zuwanderung_Eine_Chance_ger.pdf (Stand: 27.09.2010)

Flick, U./Kardoff, E. von/Steinke, I. (2009): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Dies.: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 7. Auflage. Reinbeck bei Hamburg, S. 13–29

Freise, J. (2006): Interkulturelle Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. In: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. H. 2, S. 55–64

Friebe, J./Küchler, F. von/Reutter, G. (2010): Inklusion und Exklusion in der Weiterbildung – Beginn einer Debatte und Ausblick. In: Kronauer, M. (Hg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld, S. 306–314

Gaitanides, S. (2007): Zugangsprobleme von Migranten zur Weiterbildung und Lösungsperspektiven. Input zur AG 3 „Lebenswelt: im Zentrum stehen Menschen mit Migrationshintergrund“. 10. DIE-Forum Weiterbildung 2007. Exklusion – Inklusion. Potenziale der Weiterbildung für gesellschaftliche Teilhabe. URL: www.die-bonn.de/doks/forum0710.pdf (Stand: 21.09.2010)

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Gebert, D. (1986): Organisationen. In: Sarges, W./Fricke, R. (Hg.): Psychologie für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Ein Handbuch in Grundbegriffen. Göttingen, S. 425–429

Gebert, D. (2002): Führung und Innovation. Stuttgart

Gläser, J./Laudel, G. (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Auflage. Wiesbaden

Gnahs, D. (2008): „Weiterbildung“ und „adult learning“ – deutsche und europäische Begriffswelten. In: Gnahs, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand. Bonn, S. 25–34

Griese, H. (2006): „Meine Kultur mache ich selbst.“ Kritik der Inter- und Transkulturalität in Zeiten der Individualisierung und Globalisierung. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. H. 4, S. 19–23

Grünhage-Monetti, M./Küchler, F. von/Reutter, G. (2008): Von der Integration zur Inklusion? Alte Fragestellungen in neuen Kontexten. In: Hessische Blätter für Volksbildung. H. 1, S. 13–23

Gündüzkanat, K. (2010): Interkulturelle Familien- und Erziehungsberatung. In: Prömper, H./Jansen, M. M./Ruffing, A./Nagel, H. (Hg.): Was macht Migration mit Männlichkeit? Kontexte und Erfahrungen zur Bildung und Sozialen Arbeit mit Migranten. Opladen u.a., S. 125–131

Hamburger, F. (1999): Modernisierung, Migration und Ethnisierung. In: Gemende, M./Schröer, W./Sting, S. (Hg.): Zwischen den Kulturen. Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität. Weinheim u.a, S. 37–53

Hamburger, F. (2000): Reflexive Interkulturalität. In: Hamburger, F. (Hg.): Pädagogische Praxis und erziehungswissenschaftliche Theorie zwischen Lokalität und Globalität: Festschrift für Volker Lenhart zum 60. Geburtstag. Frankfurt/M. u.a., S. 191–200

Hamburger, F. (2008): Differenzierung der Migration. In: Migration und Soziale Arbeit. H. 2, S. 92–100

Hamburger, F. (2010): Weiterbildung von Migranten. In: Tippelt, R./Hippel, A. von: Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4. Auflage. Wiesbaden, S. 881–888

Helfferich, C. (2005): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 2. Auflage. Wiesbaden

Hormel, U./Scherr, A. (2004a): Interkulturelle Pädagogik – Standortbestimmung und Perspektiven. In: kursiv. Journal für politische Bildung. H. 2, S. 32–44

Hormel, U./Scherr, A. (2004b): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden

Hormel, U./Scherr, A. (2005): Migration als gesellschaftliche Lernprovokation – Programmatische Konturen einer offensiven Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. In: Hamburger, F./Badawia, T./Hummrich, M. (Hg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden, S. 295–310

Huntemann, H./Weiß, C. (2010): Volkshochschul-Statistik. 48. Folge, Arbeitsjahr 2009. Bonn. URL: www.die-bonn.de/doks/huntemann1001.pdf (Stand: 12.02.2011)

Janßen, A./Polat, A. (2006): Soziale Netzwerke türkischer Migrantinnen und Migranten. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ). H. 1–2, S. 11–17

Keuneke, S. (2005): Qualitatives Interview. In: Mikos, L./Wegener, C. (Hg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz, S. 254–267

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Kieser, A./Walgenbach, P. (2007): Organisation. 5. Auflage. Stuttgart

Kil, M. (2003): Organisationsveränderungen in Weiterbildungseinrichtungen. Empirische Analysen und Ansatzpunkte für Entwicklung und Forschung. Bielefeld

Kil, M. (2009): Wie können pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die pädagogische Qualität „steuern"? Handlungsspielräume in sich verändernden Organisationen. In: Dehn, C. (Hg.): Pädagogische Qualität. Einflussfaktoren und Wirkmechanismen. Hannover, S. 37–51

Kil, M. (2010): Vorbemerkungen. In: Kronauer, M. (Hg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld, S. 7–8

Kocaman, I./Latorre Pallares, P./Zitzelsberger, O. (2010): Selbstorganisationen von Migrantinnen. Potentiale einer emanzipatorischen Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 10. Wien. URL: www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10.pdf (Stand: 12.02.2011)

Kronauer, M. (2007): Inklusion – Exklusion: ein Klärungsversuch. Vortrag auf dem 10. Forum Weiterbildung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, Bonn, 8. Oktober 2007. URL: www.die-bonn.de/doks/kronauer0701.pdf (Stand: 12.02.2011)

Kronauer, M. (Hg.) (2010a): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld

Kronauer, M. (2010b): Einleitung – Oder warum Inklusion und Exklusion wichtige Themen für die Weiterbildung sind. In: Ders. (Hg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld, S. 9–23

Kronauer, M. (2010c): Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In: Ders. (Hg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld, S. 24–58

Küchler, F. von (2010a): Organisationen der Weiterbildung im Spannungsfeld von Exklusionsdynamik und Inklusion(szielen). In: Kronauer, M. (Hg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld, S. 276–305

Küchler, F. von (2010b): Inklusion selbst entwickeln. Der Index für Inklusion als Selbstevaluationsinstrument von Weiterbildungseinrichtungen. In: Dollhausen, K./Feld, T. C./Seitter, W. (Hg.): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden, S. 331–344

Kuwan, H./Eckert, T./Wieck, M. (2008): Einflussfaktoren auf die Teilnahme an Weiterbildung im AES: Ergebnisse logistischer Regressionen. In: Rosenbladt, B. von/Bilger, F.: Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Bielefeld, S. 160–174

Kuwan, H./Graf-Cuiper, A./Hacket, A. (2002): Weiterbildung von „bildungsfernen" Gruppen. In: Brüning, G./Kuwan, H. (Hg.): Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld, S. 119–201

Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Auflage. Weinheim u.a.

Mayring, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10. Auflage. Weinheim u.a.

Mayring, P./Hurst, A. (2005): Qualitative Inhaltsanalyse. In: M., Lothar/Wegener, C. (Hg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz, S. 436–444

Mecheril, P. (2000): Anerkennung des Anderen als Leitperspektive interkultureller Pädagogik? Perspektiven und Paradoxien. Vortragsmanuskript zum interkulturellen

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Workshop des IDA-NRW 2000. URL: www.ida-nrw.de/projekte-interkulturell-nrw/such_ja/12down_1/pdf/mecheril.pdf (Stand: 12.02.2011)

Mecheril, P. (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)-Zugehörigkeit. Münster

Mecheril, P. (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim u.a.

Mecheril, P. (2008a): Anerkennung von Mehrfachzugehörigkeiten. Eine Leitlinie für Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft. In: Hessische Blätter für Volksbildung. H. 1, S. 41–49

Mecheril, P. (2008b): „Kompetenzlosigkeitskompetenz". Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, G. (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 2. Auflage. Wiesbaden, S. 15–34

Messerschmidt, A. (2006): Transformationen des Interkulturellen. Postkoloniale Perspektiven auf Erwachsenenbildung in globalisierten Migrationsgesellschaften. In: Wiesner, G./Zeuner, C./Forneck, H. J. (Hg.): Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Dokumentation der Jahrestagung 2005 der Sektion Erwachsenenbildung des DGfE. Baltmannsweiler, S. 51–64

Meuser, M./Nagel, U. (2003): Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u.a., S. 481–491

Meuser, M./Nagel, U. (2006): Experteninterviews. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 2. Auflage. Opladen u.a., S. 57–58

Michalek, R./Laros, A. (2008): Multiplikatorenmodelle für die Arbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund. Expertise für das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Freiburg. URL: www.integration-in-deutschland.de/cln_110/nn_287158/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Publikationen/Integrationsprogramm/multiplikatorenmodelle,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/multiplikatorenmodelle.pdf (Stand: 12.02.2011)

Ministerium für Arbeit, Soziales und Stadtentwicklung, Kultur und Sport NRW (1999): Selbstorganisationen von Migrantinnen und Migranten in NRW. Wissenschaftliche Bestandsaufnahme. Zentrum für Türkeistudien. Institut für Politikwissenschaften Uni Münster. URL: www.hochsauerlandkreis.de/Migration_Bestand.pdf (Stand: 12.02.2011)

Nispel, A./Szablewski-Cavus, P. (1997): Über Hürden, über Brücken. Berufliche Weiterbildung mit Migrantinnen und Migranten. Frankfurt/M.

Nohl, A.-M. (2008): Migration – Integration – Partizipation: Herausforderungen und Ziele In: Rommelspacher, B./Kollak, I. (Hg.): Interkulturelle Perspektiven für das Sozial- und Gesundheitswesen. Frankfurt/M., S. 15–34

Nuissl, E. (2003): Das Problem von Zuwanderung und Integration in der Erwachsenenbildung – Chancen, Perspektiven, Risiken – In: Hessische Blätter für Volksbildung. H. 4, S. 319–323

Nuissl, E./Heyl, K. (2010): Probleme der Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung. Personengruppen und ihr Weiterbildungsverhalten. Düsseldorf

Öztürk, H. (2009): Weiterbildungsbeteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ). H. 5, S. 24–30

Öztürk, H./Kuper, H. (2008): Adressatenforschung am Beispiel der Migration. In: Hessische Blätter für Volksbildung. H. 2, S. 156–165

Pawlik, A. (2003): Zur Teilnahme am allgemeinbildenden Programm der City-VHS Mitte. Partizipation von Migrant(inn)en. In: DIE Forum. H. 4, S. 44–45

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Pohn-Weidinger, A./Reinprecht, C. (2005): Migrantinnen und Migranten in Wiener Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Ergebnisbericht. Studie im Auftrag der EQUAL – Entwicklungspartnerschaft „Qualifikation Stärkt“. Institut für Soziologie der Universität Wien. URL: www.soz.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/inst_soziologie/Personen/Institutsmitglieder/Reinprecht/Reinprecht_MigrantInnen_Ergebnissbericht.pdf (Stand: 12.02.2011)

Prömper, H. (2010): Inklusion durch Bildung? Konsequenzen, offene Fragen und pädagogische Impulse für die (Erwachsenen-)Bildungsarbeit mit männlichen Migranten. In: Prömper, H./Jansen, M. M./Ruffing, A./Nagel, H. (Hg.): Was macht Migration mit Männlichkeit? Kontexte und Erfahrungen zur Bildung und Sozialen Arbeit mit Migranten. Opladen u.a., S. 185–219

Prömper, H./Jansen, M. M./Ruffing, A./Nagel, H. (Hg.) (2010): Was macht Migration mit Männlichkeit? Kontexte und Erfahrungen zur Bildung und Sozialen Arbeit mit Migranten. Opladen u.a.

Reddy, P. (2010a): Inklusive Weiterbildungsforschung und -praxis in einer Migrationsgesellschaft. In: Kronauer, M. (Hg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld, S. 102–140

Reddy, P. (2010b): Indikatoren der Inklusion im Bereich der Migration und Weiterbildung. Grundlagen, Themenbereiche, Leitlinien. Bonn. Unveröffentlichtes Manuskript

Reddy, P./Sen, H. (2010): Kriterienbezogene Projektdatenbank über Migration und Weiterbildung. Bonn. Hausinterne Datenbank des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung

Reichart, E./Worbs, S. (2008): „Personen mit Migrationshintergrund“ – Abgrenzung und Lösungsvorschläge. In: Gnahs, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand. Bonn, S. 159–169

Reutter, G. (2010): Inklusion durch Weiterbildung – für Langzeitarbeitslose eine utopische Hoffnung? In: Kronauer, M. (Hg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld, S. 59–101

Robak, S. (2008): Interkulturelles Lernen, Kulturvorstellungen und Anschlüsse für die Weiterbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung. H. 1, S. 50–61

Rosenbladt B. von/Bilger, F./TNS Infratest Sozialforschung (2008): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSW-AES 2007. Durchgeführt im Auftrag des BMBF. München

Ruhlandt, M. (2010): Interkulturelle Offenheit in Einrichtungen der Weiterbildung. In: Der pädagogische Blick. H. 3, S. 170–180

Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration (2004): Migration und Integration – Erfahrungen nutzen, Neues wagen. Jahresgutachten 2004 des Sachverständigenrates für Zuwanderung und Integration. URL: www.bamf.de/cln_118/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/ZuwanderungsratGutachten/gutachten-2004-zuwanderungsrat-lang.html (Stand: 12.02.2011)

Schmidt, B./Tippelt, R. (2006): Bildungsberatung für Migrantinnen und Migranten. In: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. H. 2, S. 32–42

Schmidt, C. (2003): „Am Material“: Auswertungstechniken für Leitfaden-Interviews. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u.a., S. 544–568

Schreiber-Barsch, S. (2009): Ein Idyll von Inklusion und Exklusion? Die Aufgabe von Erwachsenenbildung und Jacques Rancières Logik des Unvernehmens. In: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. H. 1, S. 59–69

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Siebert, H. (2009): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 6. Auflage. Augsburg

SINUS SOCIOVISION (2008): Zentrale Ergebnisse der *Sinus-Studie* über Migranten-Milieus in Deutschland. URL: www.sociovision.de/uploads/tx_mpdownloadcenter/MigrantenMilieus_Zentrale_Ergebnisse_09122008.pdf (Stand: 12.02.2011)

Sprung, A. (2003): Bildungsmarkt Interkulturalität – eine Erfolgsgeschichte? URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/sprung03_01.pdf (Stand: 12.02.2011).

Sprung, A. (2006): Migration als Ressource: Partizipation statt „Bereicherung"? In: Zwielehner, P. (Hg.): Migration – kultureller Cocktail versus sozialer Sprengstoff: Aufgaben und Grenzen der Erwachsenenbildung. Dokumentation der 49. Salzburger Gespräche für Leiterinnen und Leiter in der Erwachsenenbildung. Wien: Pädagogische Arbeits- und Forschungsstelle des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen. Vom 9. Bis 13. Juli 2006, Salzburg. S. 29–35

Sprung, A. (2008): Man lernt nie aus? MigrantInnen in der Weiterbildung am Beispiel Österreich. In: bildungsforschung. H. 1. URL: bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/100/102 (Stand:12.02.2011).

Statistisches Bundesamt (2010): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit – Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2009. Wiesbaden

Steuten, U. (2002): Weiterbildung – nichts für Migranten? Angebote der Volkshochschulen. In: Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis. H. 3, S. 137–143

Straßburger, G. (2009): Sozialraumorientierte interkulturelle Arbeit. Interkulturelle Öffnung und Sozialraumorientierung Hand in Hand. URL: www.sozialraum.de/sozialraumorientierte-interkulturelle-arbeit.php (Stand: 12.02.2011)

Strzelewicz, W./Raapke, H.-D./Schulenberg, W. (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Eine mehrstufige soziologische Studie in Westdeutschland. Stuttgart

Süssmuth, R./Sprink, R. (2010): Volkshochschule. In: Tippelt, R./Hippel, A. von: Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4. Auflage. Wiesbaden, S. 473–490

Tenorth, H.-E./Tippelt, R. (Hg.) (2007): Lexikon Pädagogik. Weinheim u.a.

Trumann, J. (2007): Die Lebenswelt als Ausgangspunkt. In: Weiterbildung. H. 4, S. 8–11

Welsch, W. (1995): Transkulturalität. In: Institut für Auslandsbeziehungen (Hg.): Migration und kultureller Wandel, Schwerpunktthema der Zeitschrift für Kulturaustausch. 45. Jg. 1. Vj.

Wittpoth, J. (2003): Einführung in die Erwachsenenbildung. Einführungstexte Erziehungswissenschaft, Band 4. Opladen

Wolf, R./Reiter, S. (2006): Maßnahmen zur politischen Bildung für Migranten und Migrantinnen. Expertise für die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). Bamberg. URL: www.bpb.de/files/2AELAY.pdf (Stand: 12.02.2011)

Wolf, R./Reiter, S. (2007): Politische Bildung für Migrantinnen und Migranten. In: APuZ Aus Politik und Zeitgeschichte. H. 32–33, S. 15–20

Zitzelsberger, O./Latorre, P. (2007): Migrantische Selbstorganisationen von Frauen und ihr Beitrag zur Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung. H. 3, S. 272–78

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

10. Anhang

Anhang 1: **Ebenen des didaktischen Handelns**

Ebene A – Bildungspolitik
Im Zentrum der Ebene A stehen die Gesetze (z.B. Weiterbildungsgesetze, Sozialgesetzbuch III, Bildungsurlaubsgesetze) einschließlich der Ausschlusskataloge und Finanzierungsregelungen sowie Anerkennungsverfahren (vgl. Siebert 2009, S. 16). Angesprochen sind insbesondere Bildungspolitiker/innen, Bildungsplaner/innen und Verwaltungskräfte (vgl. Brüning/Kuwan/Pehl 2002, S. 207).

Ebene B – Institutionsdidaktik
Hier werden das Institutionskonzept, das Profil der Einrichtung und die Grundsätze der Lernorganisation festgelegt. Didaktische Fragen sind auch die Kooperation mit anderen Einrichtungen und inwieweit die Angebote verschiedener Einrichtungen mit der Pluralität der gesellschaftlichen Gruppen und ihren Bildungsinteressen harmonisieren. Aber auch die Festlegung der Rahmenbedingungen, die Angebotsgestaltung, die Öffentlichkeitsarbeit, die Personalentwicklung und die Beratung sind Teil der Institutionsdidaktik. Selbst die Organisationsstruktur, der Stellenplan der Einrichtung und die Verteilung der Entscheidungsbefugnisse stellen didaktische Vorentscheidungen dar. Ebenso die Gliederung des Programms, die Verteilung der Finanzmittel, die Festlegung der Teilnahmegebühren und die Gestaltung des Anmeldeverfahrens (vgl. Siebert 2009, S. 17). Angesprochen sind insbesondere das Leitungspersonal der Einrichtung sowie Vertreter/innen von Weiterbildungsorganisationen (vgl. Brüning/Kuwan/Pehl 2002, S. 212).

Ebene C – Fachbereichsdidaktik
Die Erwachsenenbildung kann sich in Fachbereiche, Zielgruppen oder Aufgabenbereiche gliedern. Daher sind makrodidaktische Überlegungen erforderlich, inwieweit die einzelnen Angebote verbunden bzw. ausdifferenziert werden (z.B. nach Leistungsniveau, speziellen Zielgruppen). Es geht um die Gestaltung der Angebote: von der Ausarbeitung, über die Begleitung der Durchführung bis zur Evaluation. Auch Werbung, Teilnehmergewinnung, Fragen der Lernorganisation werden hier berücksichtigt (vgl. Siebert 2009, S. 17). Angesprochen sind insbesondere das pädagogische Planungspersonal in Weiterbildungseinrichtungen, aber auch Vertreter/innen von Adressatengruppen (vgl. Brüning/Kuwan/Pehl 2002, S. 218).

Ebene D – Seminarplanung
Im Vordergrund steht die Gestaltung der einzelnen Kurse und Seminare. Es geht um die Auswahl der Lernmaterialien und die Gestaltung des Curriculums. Ebenso werden der konkrete Veranstaltungsort und die konkrete Veranstaltungszeit festgelegt, ggf. sind Kooperationen mit anderen Bildungseinrichtungen von Nöten. Auch der Ankündigungstext gehört hierher (vgl. Siebert 2009, S. 17). Wesentlich ist hier die Kommunikation zwischen den hauptberuflichen Pädagog/inn/en und den nebenberuflichen oder freien Dozent/inn/en bzw. Kursleitern/innen (vgl. ebd., S. 18).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Ebene E – Lehr-Lernsituation
Hierbei geht es um die Gestaltung der konkreten Lehr-Lernsituation, wobei die Interessen und Kompetenzen der Lernenden zu berücksichtigen sind. In der mikrodidaktischen Feinplanung geht es auch um die Auswahl der Methoden und der eingesetzten Medien. Angesprochen sind insbesondere die Dozent/inn/en und Kursleiter/innen (vgl. ebd.).

Quelle: Siebert (2007, S. 16ff.); Brüning/Kuwan/Pehl (2002, S. 206f., 212, 218, 221, 223)

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Anhang 2: **Umsetzung der Qualitätskriterien auf den didaktischen Handlungsebenen**

	Ebene B: Institutionsdidaktik	*Ebene C: Fachbereichsdidaktik*	*Ebene D: Seminarplanung*	*Ebene E: Lehr-Lernsituation*
➔ Entwicklung eines inklusiven Selbstverständnisses (vgl. Kapitel 4.1.1)				
1. Zugänge ermöglichen (vgl. Kapitel 4.2)	➔ Atmosphäre des Willkommenseins ➔ aufsuchende Öffentlichkeitsarbeit ➔ interkulturelles Team ➔ Ausbau Beratung	➔ niedrigschwellige und mehrsprachige Angebote ➔ Anpassung Rahmenbedingungen (Zeit, Ort, Gebühren) ➔ aufsuchende und mehrsprachige Werbung	➔ fakultative Unterstützungs- und Hilfsangebote ➔ Kompetenz der Dozent/inn/en im Umgang mit Zweitsprachlern/innen	
2. Berücksichtigung von Vielfalt bei Anerkennung von Differenz (vgl. Kapitel 4.3)	➔ Öffnung der Einrichtung gegenüber Vielfalt ➔ interkulturelles Team (vgl.1.) ➔ Vielfalt und Offenheit Angebot	➔ Orientierung Angebot an der Bedarfslage und den Bildungsinteressen ➔ zielgruppenspezifische und zielgruppenübergreifende Angebote	➔ didaktische und methodische Kompetenz der Dozent/inn/en im Umgang mit heterogenen Lerngruppen ➔ Heterogenität als konstruktives Element und Lernziel ➔ Unterstützungsangebote (vgl. 1.) ➔ interkulturelle Trainerteams	
3. Potenzial- und Ressourcenorientierung (vgl. Kapitel 4.4)	➔ Subjektorientierung Angebot (Einbeziehung Ressourcen und Lebenswelt in Bedarfsanalyse) ➔ Einbeziehung der Ressourcen in Beratung	➔ Einbeziehung der Ressourcen und der Lebenswelt ➔ Orientierung an Bildungsinteressen	➔ Teilnehmerorientierung ➔ Förderung Handlungsfähigkeit und Selbstbewusstsein ➔ Förderung Empowerment ➔ Ressourcen einbeziehen	
4. Reflexion von Interkulturalität und Intersektionalität (vgl. Kapitel 4.5)	➔ interkulturelle und intersektionale Ausrichtung der Organisation sowie Kompetenz der Mitarbeitenden	➔ Reflexion Angebot hinsichtlich Interkulturalität und Intersektionalität ➔ interkulturelle Angebote	➔ reflexiver Einsatz von interkultureller und intersektionaler Kompetenz in der Seminarplanung sowie situativ in der Interaktion und Kommunikation ➔ Interkulturalität und Intersektionalität als Lernziel	
5. Partizipation (vgl. Kapitel 4.6)	➔ Einsatz von Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund auf allen Ebenen	➔ Mitgestaltung von Bildungsformaten ➔ politische Weiterbildung	➔ Förderung von Selbstbestimmung und Handlungskompetenz (vgl. auch 3.) und Förderung gesellschaftlicher Teilhabe als Bildungsziel ➔ Einsatz aktivierender Methoden oder Formen des selbstorganisierten Lernens	
6. Kooperation und Vernetzung (vgl. Kapitel 4.7)	➔ Kooperation mit Weiterbildungsanbietern, sonstigen Institutionen (z.B. staatlichen Institutionen) und Migrantenselbstorganisationen. Kooperationen und Vernetzungen wirken sich mittelbar auf die Ebenen C, D und E aus.			

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Anhang 3: **Leitfaden Leitung**

Projektvorstellung:

Meine Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Frage: „Lässt sich ‚Inklusion' in der Weiterbildung sichtbar machen? – Eine Machbarkeitsstudie zur Anwendung von Indikatoren der Inklusion im Bereich Migration". Hierzu werden neben Teilnehmenden mit Migrationshintergrund auch die Leitung und Mitarbeitende von Best-Practice-Einrichtungen befragt, die den Weg zu einer inkludierenden Weiterbildungspraxis mit Migrant/inn/en schon weit vorangeschritten sind. Ziel ist es, mit Ihrem Wissen und Ihren Erfahrungen ein Evaluationsinstrument für Einrichtungen der Erwachsenenbildung zu entwickeln, die sich inklusiv öffnen möchten.

Interviewablauf:

Das Interview wird so sein:

Wichtig ist mir, dass Sie in Bezug auf die von mir entwickelten Leitfragen von Ihren Erfahrungen und Ihrem vielfältigen Wissen im Prozess zu einer inkludierenden Weiterbildungspraxis mit Menschen mit Migrationshintergrund berichten.

Während des Interviews werde ich mir einige Notizen machen, damit ich nichts vergesse.

Zum zeitlichen Rahmen: Wir hatten ca. eine Stunde bis 1 ½ Stunden vereinbart. Geht das in Ordnung?

Einstiegsfrage:

„…" zeichnet sich durch qualitativ hochwertige Bildungsarbeit mit Menschen mit Migrationshintergrund sowie zahlreiche innovative Konzepte aus. Was ist das Erfolgsrezept von „…"? Wie würden Sie einem Dritten erklären, was die Arbeit von „…" auszeichnet und Sie im Vergleich zu anderen Einrichtungen zu einer Best-Practice-Einrichtung macht?

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Themenfeld + Einstiegsfrage	Checkliste
Ziel Bildungsarbeit: **Was ist das Ziel Ihrer Bildungsarbeit und wie werden Sie diesem in der Praxis gerecht?**	• Was bedeutet für Sie Inklusion durch Weiterbildung? Wann ist diese gegeben und welche Voraussetzungen bedarf es dafür? • Wie schätzen Sie den Beitrag Ihrer Arbeit zu einer erfolgreichen Inklusion von Menschen mit Migrationshintergrund auf allen gesellschaftlichen Ebenen ein? • Wie fördern und ermöglichen Sie gesellschaftliche Teilhabe und individuelle Selbstverwirklichung der Menschen mit Migrationshintergrund? • Wo sehen Sie Erfolge Ihrer Bildungsarbeit? → Selbstbewusstsein und Empowerment
Teilhabe an Weiterbildung: **Welche Kriterien sind wesentlich, um Menschen mit Migrationshintergrund zu erreichen und zur Teilnahme zu motivieren?** **Was hat sich bewährt, was nicht?**	• Wo haben Sie Hindernisse für eine Weiterbildungsbeteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund ausgemacht und wie sind Sie diesen begegnet? o Beratung o Sprache o Gebühren • Inwieweit haben Sie Hindernisse in der eigenen Einrichtung festgestellt und Veränderungen vorgenommen? o Atmosphäre des Willkommenseins o Reflexion Außenwirkung → Öffentlichkeitsarbeit, Werbung o Veränderung Rahmenbedingungen • Was ist wesentlich, um das Vertrauen der Menschen mit Migrationshintergrund zu gewinnen?

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Themenfeld + Einstiegsfrage	Checkliste
Anforderungen Bildungsarbeit: **Welchen Anforderungen muss eine erfolgreiche Bildungsarbeit mit Migrant/inn/en genügen? Wo sollte sie ansetzen?**	• Vielen Weiterbildungsangeboten für Migrant/inn/en wird ein defizitorientierter, kompensatorischer Ansatz vorgeworfen, bei dem Menschen mit Migrationshintergrund zum Objekt der Fürsorge werden. Wie hebt sich Ihre Bildungspraxis von dieser „Ausländerpädagogik“ ab? o Respekt + Wahrnehmung als Subjekt o Anerkennung Differenz + Berücksichtigung von Vielfalt o Einbeziehung der Potenziale und Ressourcen o Lebensweltexpert/inn/en • Können Sie beschreiben, welche Bilder, welche Annahmen Ihrer Arbeit mit Menschen mit Migrationshintergrund zugrunde liegen? • Wie gelingt es Ihnen, Menschen mit Migrationshintergrund da abzuholen, wo sie stehen? o Heterogenität o Ressource o Lebenswelt
Entwicklung neuer Projekte/ Bildungsformate: **Wenn Sie Ihre langjährige Bildungs- und Beratungspraxis rückblickend betrachten, was haben Sie verändert? Woher kamen die Impulse? Was waren die Meilensteine auf dem Weg zur Inklusion?**	• Welche Themenbereiche/Inhalte sind aus Ihrer Sicht besonders wichtig? • Welche Wege gehen Sie zur Ermittlung der Bedarflagen und der Bildungsinteressen? • Inwieweit beteiligen Sie aktiv Menschen mit Migrationshintergrund oder „Brückenmenschen“? • Inwieweit nehmen Sie Migrant/inn/en als Marktpotenzial wahr? • Wie werden Sie der Verschiedenheit der Menschen gerecht? • Wie beziehen Sie die Lebenswelt der Migrant/inn/en in Ihre Arbeit ein?

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Themenfeld + Einstiegsfrage	Checkliste
Kultur: **Welche Bedeutung hat Interkulturalität und Intersektionalität in Ihrer Bildungspraxis?** • **Kultur** • **Andere Differenzdimensionen (Geschlecht, Klasse)**	• Welches Verständnis von Kultur liegt Ihrer Arbeit zugrunde? o Multikulturalismus ←→ Transkulturalität o Umgang mit Mehrfachzugehörigkeit • Wo sehen Sie Potenziale und wo Gefahren in der Differenzkategorie Kultur? o bei der Angebotsgestaltung o in der Interaktion und Kommunikation • Was verstehen Sie unter interkultureller Kompetenz? • Wie wichtig ist ein interkulturelles Team? (Dozent/inn/en, Berater/innen mit Migrationshintergrund) → auf allen Ebenen • Wie wichtig sind interkulturelle Angebote für eine gelingende Inklusion?
Einrichtung: **Welche Schritte sind Sie gegangen, um das Ziel einer inkludierenden Weiterbildung auf allen Ebenen und bei allen Mitarbeitenden von der Organisation bis zur Lehr-Lernsituation zu verwirklichen?** (Übergabe Paper „Stationen im Prozess zu einer inkludierenden Weiterbildungspraxis mit Menschen mit Migrationshintergrund“ → siehe gesonderter Kasten am Ende des Leitfadens)	• Was ist wesentlich für das Gelingen, wo gibt es Schwierigkeiten? o Leitbild/Selbstverständnis/Profil o Qualitätssicherung, Selbstevaluation • Über welche Kompetenzen sollten die Mitarbeiter/innen verfügen? • Welche Bedeutung haben Kooperationen und Vernetzungen mit anderen Einrichtungen und welche Erfahrungen haben Sie damit? o Reichweite, Erfolg, Nutzen o Schwierigkeiten o Migrantenselbstorganisation → Bedarfsanalyse, Ansprache, Reflexion und Begleitung inklusive Öffnung o andere staatliche Einrichtungen, andere Bildungseinrichtungen

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Abschlussfrage:

Welche Wünsche/Pläne haben Sie für die Zukunft? Was wollen sie noch verbessern? Wenn Sie sich etwas wünschen könnten, was wäre das? Überlegen Sie einmal.

Vielen Dank für das Interview.

Aufrechterhaltungsfragen:

- Fallen Ihnen konkrete Beispiele ein?
- Können Sie dies noch weiter ausführen?

Steuerungsfragen:

- Können Sie mir noch etwas mehr dazu erzählen?
- Können Sie ein Beispiel nennen?
- Können Sie das näher erklären?

Paper: „Stationen im Prozess zu einer inkludierenden Weiterbildungspraxis mit Menschen mit Migrationshintergrund“:

- Personal → interkulturelles Team
- Personalentwicklung (z.B. Teamentwicklung, Kompetenzentwicklung, Fortbildungen)
- Kooperation und Vernetzung (auch mit Migrantenselbstorganisationen)
- Profil bzw. Leitbild
- spezifische Ausrichtung Didaktik und Methodik
- Organisatorische Rahmenbedingungen
- Vielfalt von Leistungen (Beratungsangebote, Bildungsangebote, begleitende und unterstützende Angebote etc.)
- Qualitätssicherung
- Bedarfsanalyse (Lebensweltorientierung, Bedarfslagen, Bildungsinteressen)
- Öffentlichkeitsarbeit, Werbung
- Finanzierung (z.B. Förderung, Gebühren)

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Anhang 4: **Leitfaden Dozent/in**

Projektvorstellung:

Meine Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Frage: „Lässt sich ‚Inklusion' in der Weiterbildung sichtbar machen? – Eine Machbarkeitsstudie zur Anwendung von Indikatoren der Inklusion im Bereich Migration". Hierzu werden neben Teilnehmenden mit Migrationshintergrund auch die Leitung und Mitarbeitende von Best-Practice-Einrichtungen befragt, die den Weg zu einer inkludierenden Weiterbildungspraxis mit Migrant/inn/en schon weit vorangeschritten sind. Ziel ist es, mit Ihrem Wissen und Ihren Erfahrungen ein Evaluationsinstrument für Einrichtungen der Erwachsenenbildung zu entwickeln, die sich inklusiv öffnen möchten.

Interviewablauf:

Das Interview wird so sein:

Wichtig ist mir, dass Sie in Bezug auf die von mir entwickelten Leitfragen von Ihren Erfahrungen und Ihrem vielfältigen Wissen im Prozess zu einer inkludierenden Weiterbildungspraxis mit Menschen mit Migrationshintergrund berichten.

Während des Interviews werde ich mir einige Notizen machen, damit ich nichts vergesse.

Zum zeitlichen Rahmen: Wir hatten ca. eine Stunde vereinbart. Geht das in Ordnung?

Einstiegsfrage:

<u>Wenn Sie auf Ihre langjährige Bildungsarbeit mit Menschen mit Migrationshintergrund zurückblicken, wo sehen Sie die entscheidenden Weichenstellungen oder Ansatzpunkte, um passgenaue Angebote für Menschen mit Migrationshintergrund zu entwickeln und durchzuführen. Welche Erfahrungen haben Sie gemacht?</u>

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Themenfeld + Einstiegsfrage	Checkliste
Ziel Bildungsarbeit: **Welche Ziele verfolgen Sie in Ihrer Bildungspraxis mit Menschen mit Migrationshintergrund? Können Sie diese näher beschreiben?**	• Was bedeutet für Sie Inklusion durch Weiterbildung? Wann ist diese gegeben und wie schätzen Sie den Beitrag Ihrer Arbeit dazu ein? • Wie fördern und ermöglichen Sie gesellschaftliche Teilhabe und individuelle Selbstverwirklichung der Menschen mit Migrationshintergrund? • Wie erleben Sie die Menschen mit Migrationshintergrund und wie fördern Sie ihr Selbstbewusstsein und ihr Selbsthilfepotenzial? → Empowerment → Stärkung gegen Minderwertigkeit und Diskriminierung • Wo sehen Sie Erfolge Ihrer Bildungsarbeit?
Didaktik und Methodik: **Wie sieht Ihre konkrete Arbeit aus? Was ist aus didaktisch, methodischer Sicht besonders wichtig, damit Sie Ihre Ziele erreichen?**	• Wie schaffen Sie eine vertrauensvolle Atmosphäre im Seminar? • Können Sie beschreiben, welche Bilder, welche Annahmen Ihrer Arbeit mit Menschen mit Migrationshintergrund zugrunde liegen? • Welche Themenbereiche/Inhalte sind bei der Angebotsgestaltung sowie bei der Planung und Durchführung besonders wichtig? → Interessen und Lebenswelt der Menschen • Wie gelingt es Ihnen, Menschen mit Migrationshintergrund da abzuholen, wo sie stehen? o Lebenswelt o Heterogenität o Potenziale und Ressourcen

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Themenfeld + Einstiegsfrage	**Checkliste**

Fortsetzung Themenfeld
Didaktik und Methodik:
	• Wie gehen Sie mit heterogenen Lerngruppen um?
	  o Heterogenität als Chance?
	  o Gestaltung Lehr-Lernprozess → Berücksichtigung Beziehungsseite
	• Wo sehen Sie Besonderheiten in der Arbeit mit Menschen mit Migrationshintergrund?
	  o Schwierigkeiten, Kursabbruch
	  o besondere Unterstützung
	  o besondere Methodik
	  o Motivation
	• Wie binden Sie die Potenziale und Ressourcen der Migrant/inn/en in die Planung der Veranstaltung ein?

Kultur:
Inwieweit berücksichtigen und thematisieren Sie den kulturellen Hintergrund bzw. den Migrationshintergrund?
	• Was bedeutet interkulturelle Kompetenz für Ihre Arbeit?
	• Welches Verständnis von Kultur liegt Ihrer Arbeit zugrunde?
	  o Multikulturalismus ←→ Transkulturalität
	  o Umgang mit Mehrfachzugehörigkeit
	• Wo sehen Sie Potenziale und wo Gefahren in der Differenzkategorie Kultur?
	  o bei Angebotsgestaltung, Curriculum
	  o in der konkreten Lehr-Lernsituation
	• Welche Bedeutung haben interkulturelle Trainerteams?
	• Ob und wieweit berücksichtigen Sie auch die anderen Differenzkategorien wie z.B. Geschlecht in Ihrer Bildungspraxis?

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Themenfeld + Einstiegsfrage	Checkliste

Rahmenbedingungen:
Welche Rahmenbedingungen sind in der Arbeit mit Migrant/inn/en unterstützend, welche eher hinderlich?
	• Wie erreichen Sie Ihre Zielgruppe?
	  o Ansprache
	  o niedrigschwellige Angebote
	• Welche organisatorischen Maßnahmen sind hilfreich für eine Teilnahme?
	  o Ort, Zeit
	  o Werbung
	• Für wie wichtig halten Sie es für die eigene Arbeit, dass alle Ebenen von „…“ in ihrem Handeln von einem inklusiven Leitbild getragen werden?
	• Über welche Kompetenzen, Fähigkeiten und welches Wissen sollte die Kursleitung in der Arbeit mit Menschen mit Migrationshintergrund verfügen?
	• Inwieweit nutzen und profitieren Sie von Kooperationen und Vernetzungen mit anderen Einrichtungen bzw. einem Austausch mit anderen Kursleitenden?

Abschlussfrage:
Welche Wünsche/Pläne haben Sie für die Zukunft? Wenn Sie sich etwas wünschen könnten, was wäre das?

Vielen Dank für das Interview.

Aufrechterhaltungsfragen:
- Fallen Ihnen konkrete Beispiele ein?
- Können Sie dies noch weiter ausführen?

Steuerungsfragen:
- Können Sie mir noch etwas mehr dazu erzählen?
- Können Sie ein Beispiel nennen?
- Können Sie das näher erklären?

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Anhang 5: **Leitfaden Beratung**

Projektvorstellung:

Meine Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Frage: „Lässt sich ‚Inklusion' in der Weiterbildung sichtbar machen? – Eine Machbarkeitsstudie zur Anwendung von Indikatoren der Inklusion im Bereich Migration". Hierzu werden neben Teilnehmenden mit Migrationshintergrund auch die Leitung und Mitarbeitende von Best-Practice-Einrichtungen befragt, die den Weg zu einer inkludierenden Weiterbildungspraxis mit Migrant/inn/en schon weit vorangeschritten sind. Ziel ist es, mit Ihrem Wissen und Ihren Erfahrungen ein Evaluationsinstrument für Einrichtungen der Erwachsenenbildung zu entwickeln, die sich inklusiv öffnen möchten.

Interviewablauf:

Das Interview wird so sein:

Wichtig ist mir, dass Sie in Bezug auf die von mir entwickelten Leitfragen von Ihren Erfahrungen und Ihrem vielfältigen Wissen im Prozess zu einer inkludierenden Weiterbildungspraxis mit Menschen mit Migrationshintergrund berichten.

Während des Interviews werde ich mir einige Notizen machen, damit ich nichts vergesse.

Zum zeitlichen Rahmen: Wir hatten ca. eine Stunde vereinbart. Geht das in Ordnung?

Einstiegsfrage:

<u>Welche Bedeutung messen Sie der Bildungsberatung für eine Inklusion von Menschen mit Migrationshintergrund zu? Inwieweit ist sie unentbehrlich für die Weiterbildungsbeteiligung von Migrant/inn/en? Welche Erfahrungen haben Sie in der Praxis gemacht?</u>

- Informationsdefizite, negative Bildungserfahrungen, Abbau von Bildungsbarrieren
- Notwendigkeit und Nutzen von Weiterbildung
- Nichtanerkennung von Bildungs- und Berufsabschlüssen

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Themenfeld + Einstiegsfrage	Checkliste
Ziel Bildungsarbeit: **Welche Zielsetzungen liegen Ihrer Beratung zugrunde und wie realisieren Sie diese?**	• Was bedeutet für Sie Inklusion durch Weiterbildung? Wann ist diese gegeben und wie schätzen Sie den Beitrag Ihrer Arbeit dazu ein? o individuelle Selbstverwirklichung und Empowerment o berufliche Integration o gesellschaftliche Teilhabe • Welche Erfolge und Auswirkungen Ihrer Arbeit beobachten Sie bei den Menschen mit Migrationshintergrund?
Konkrete Beratung: **Welchen Anforderungen muss eine erfolgreiche Beratung mit Migrant/inn/en genügen? Was ist wesentlich für ihr Gelingen?**	• Welche Besonderheiten muss Beratung von Menschen mit Migrationshintergrund berücksichtigen? Was ist besonders wichtig? o Potenziale, Ressourcen o rechtliche Aspekte o Migrationserfahrung, Kultur o Heterogenität → Wahrnehmung Subjekt o Ansatz an Lebenswelt, Alltagsproblemen • Wie schaffen Sie eine vertrauensvolle Atmosphäre in der Beratung? o Bild, Vorstellung von Migrant/inn/en o Respekt und Ernstnahme • Wie gestalten Sie den Beratungsprozess? Wie werden die Migrant/inn/en als zu Beratende darin einbezogen? • Mit welchen Hindernissen und Barrieren müssen Sie umgehen und wie begegnen Sie diesen?

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Themenfeld + Einstiegsfrage	Checkliste

Kultur:
Inwieweit spielt der kulturelle Hintergrund bzw. der Migrationshintergrund eine Rolle in der Beratungsarbeit?
	• Was bedeutet interkulturelle Kompetenz für Ihre Arbeit?
	• Welches Verständnis von Kultur liegt Ihrer Arbeit zugrunde?
	  o Multikulturalismus ←→ Transkulturalität
	  o Umgang mit Mehrfachzugehörigkeit
	• Ob und wieweit berücksichtigen Sie auch die anderen Differenzkategorien wie z.B. Geschlecht in Ihrer Beratungspraxis?
	• (Können Sie beschreiben inwieweit Ihr eigener Migrationshintergrund für Ihre Arbeit hilfreich ist?)

Rahmenbedingungen:
Welche Rahmenbedingungen unterstützen die Beratung von Migrant/inn/en, welche sind eher hinderlich?
	• Wie erreichen Sie Ihre Zielgruppe?
	• Welche organisatorischen Maßnahmen fördern die Inanspruchnahme von Beratung?
	  o Ort, Zeit
	  o Gebühr
	  o Werbung
	• Welche Kompetenzen, Fähigkeiten und welches Wissen sind für eine passgenaue Beratung von Menschen mit Migrationshintergrund erforderlich?
	• Für wie wichtig halten Sie es für die eigene Arbeit, dass alle Ebenen von „…“ in ihrem Handeln von einem inklusiven Leitbild getragen werden?
	• Inwieweit nutzen und profitieren Sie von Kooperationen und dem Austausch mit anderen Beratenden?

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Abschlussfrage:

Haben Sie Wünsche/Pläne Sie für die Zukunft? Wenn Sie sich etwas wünschen könnten, was wäre das?

Vielen Dank für das Interview.

Aufrechterhaltungsfragen:

- Fallen Ihnen konkrete Beispiele ein?
- Können Sie dies noch weiter ausführen?

Steuerungsfragen:

- Können Sie mir noch etwas mehr dazu erzählen?
- Können Sie ein Beispiel nennen?
- Können Sie das näher erklären?

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Anhang 6: **Leitfaden Teilnehmende mit Migrationshintergrund**

Projektvorstellung:

Meine Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Frage: Welche Anforderungen müssen Weiterbildungseinrichtungen erfüllen, damit Menschen mit Migrationshintergrund sich von dem Angebot angesprochen fühlen? Hierzu muss ich auch die Sicht der Menschen mit Migrationshintergrund kennen lernen.

Dazu führe ich verschiedene Interviews durch, um mir ein Bild von Ihren Erfahrungen mit der Teilnahme an Kursen oder Beratungen, Ihren Wünschen und Ihren Interessen zu machen.

Interviewablauf:

Das Interview wird so sein:

Wichtig ist mir, dass vor allem Sie mir erzählen und ich höre zu. Sie können mir alles, was Ihnen einfällt und was Sie wichtig finden erzählen. Es geht ja um Ihre Erfahrungen und Wünsche. Hier gibt es kein „richtig“ oder „falsch“. Ihre Sicht ist wichtig, damit es ein vielfältiges Angebot für Menschen mit Migrationshintergrund gibt.

Die Ergebnisse werde ich anonymisieren. Ihr Einverständnis zur Aufnahme haben Sie erklärt.

Während des Interviews werde ich mir einige Notizen machen, damit ich nichts vergesse.

Zum zeitlichen Rahmen: Wir hatten ca. eine ½ bis eine ¾ Stunde vereinbart. Geht das in Ordnung?

Sozialdaten:

Ihre persönlichen Daten halten wir am Ende des Gesprächs fest.

Einstiegsfrage:

Sie haben den Kurs „…“ bei „…“ gemacht. Was war das denn eigentlich für ein Kurs, was haben Sie da denn gemacht? Warum haben Sie den Kurs eigentlich gemacht? Erzählen Sie doch mal.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Themenfeld + Einstiegsfrage	Checkliste
Kursteilnahme: **Wenn Sie auf den Kurs zurück schauen, was hat Ihnen gut gefallen, was weniger gut?**	• Was haben Sie sich von dem Kurs gewünscht? Was war Ihnen wichtig? • Wie haben Sie sich denn vorher vorgestellt, wie der Kurs sein wird? • Wie war denn die Kursleitung? • Wie waren die anderen Teilnehmer? • Gab es etwas, das Sie unbedingt lernen wollten in dem Kurs?
Einrichtung: **Jetzt ein paar Fragen zu „…“.** **Was gefällt Ihnen besonders gut an „…“?** - **Angebot** - **Kontakt mit Mitarbeitenden/ Teilnehmenden** - **Organisation**	• Fallen Ihnen auch „Dinge“ ein, die besser sein könnten? Wo etwas verändert werden sollte? • Finden Sie es wichtig, dass bei „…“ auch Menschen mit Migrationshintergrund arbeiten? Warum? • Woher wussten Sie von „…“? • Haben Sie früher auch schon andere Kurse oder Beratungen gemacht und wie war denn das? Warum haben Sie die Kurse gemacht? *Falls keine früheren Erfahrungen mit Weiterbildung:* Fallen Ihnen Gründe ein, warum Sie bisher nie einen Kurs gemacht haben? → mangelnde Information
Wünsche/Interessen/Probleme: **Das nächste Thema sind Ihre Wünsche und Interessen:** **Was wünschen Sie sich von einem Kurs? Was finden Sie interessant? Was ist Ihnen wichtig?**	• Was finden Sie eher schwierig, wenn Sie einen Kurs machen? Ich meine während des Kurses oder auch schon vorher? Fällt Ihnen dazu etwas ein? • Überlegen Sie mal. Was wäre für Sie spannend oder interessant, wozu würden Sie sich einen Kurs wünschen? o kultursensibel, Religion, geschlechtshomogen o mehrsprachig o interkulturelle und politische Angebote

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Themenfeld + Einstiegsfrage	Checkliste
Nutzen für Alltag: **Nun zum Nutzen für den Alltag:** **Welche „Dinge“ aus den Kursen können Sie für Ihren Alltag gut gebrauchen? Fallen Ihnen dazu Beispiele ein?**	• Wo hat sich etwas verändert? o Selbstbewusstsein o Selbsthilfe o Umgang mit Mehrheitsgesellschaft o Beruf o mehr Teilhabe und Zugehörigkeit

Abschlussfrage:

Wenn Sie sich etwas wünschen könnten, was wäre das? Fällt Ihnen noch etwas ein?

Vielen Dank für das Interview.

Aufrechterhaltungsfragen:

- Fallen Ihnen konkrete Beispiele ein?
- Können Sie dies noch weiter ausführen?

Steuerungsfragen:

- Können Sie mir noch etwas mehr dazu erzählen?
- Können Sie ein Beispiel nennen?
- Können Sie das näher erklären?

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Anhang 7: **Befragung der Teilnehmenden mit Migrationshintergrund**

Datum: 16. November 2010

Ort: beramí Frankfurt, Schulungsraum

Anzahl der Teilnehmenden: 14 Teilnehmende (3 Männer, 11 Frauen)

Kurs: sechsmonatiger berufsbezogener ESF-BAMF-Kurs (inkl. vierwöchigem Praktikum)

Dauer: August 2010 bis Januar 2011

Teilnahmemotivation:

Teilnehmende sind zur Teilnahme durch das Rhein-Main-Job-Center verpflichtet. Für die Mehrheit der Teilnehmenden ist es wohl die erste Weiterbildungsmaßnahme in Deutschland.

Durchführung:

Gruppenarbeit mit vier Gruppen.

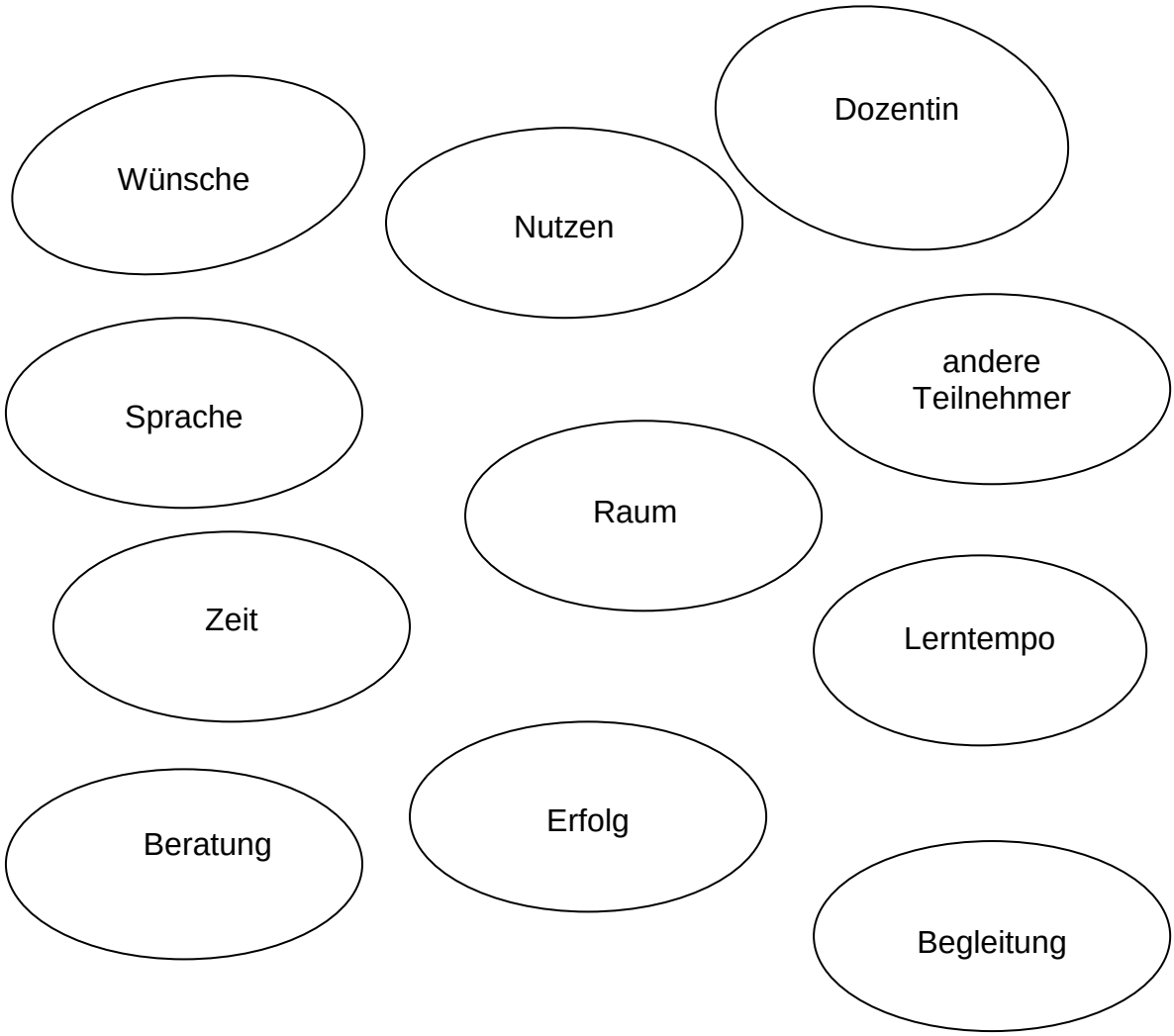
Jede Gruppe bearbeitet ihre eigene Fragestellung. Unter jeder Fragestellung findet jede Gruppe Themen und Schlagwörter, die als Anregung dienen sollen. Jede Gruppe präsentiert ihre Ergebnisse, die auf Metaplankarten schriftlich festgehalten werden. Die anderen Gruppen erhalten jeweils die Gelegenheit die Ergebnisse zu ergänzen.

Dauer der Befragung: ca. eine Stunde

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

1. Gruppe „Kursteilnahme“:

Was gefällt Ihnen an diesem Kurs besonders gut und was nicht so gut?



Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Auswertung Gruppe 1:

Ergebnis Kartenabfrage[104]:

- Mehrere Diktate
- Die Gruppe ist perfekt!
- mehr Sprachübungen
- Lerntempo ist normal
- Die Raumatmosphäre ist schön hell.
- Die Lehrerin sprechen sehr deutlich.
- Wir sind erfolgreich.
- Mit der Zeit sind wir zufrieden.
- Wir sprechen besser grammatisch, deutlich.
- Viel algemeine informationen (über jobs, geografie, Politik, Geschichte…)
- Sehr nett und höflich.

Mündliche Ergänzungen:

- Der Kurs sollte nicht nur ein halbes Jahr, sondern ein ganzes Jahr dauern, damit alle Teilnehmenden mit ihren unterschiedlichen Sprachniveaus das Ziel erreichen können.
- Insgesamt ist das Fazit der Mehrheit der Teilnehmenden, dass der Kurs ihnen – nach nun 4 Monaten – viel gebracht hat (Wissen rund um Deutschland, Beruf etc.) und sich ihr deutsch sehr verbessert hat.

Persönliche Einschätzung der Verfasserin:

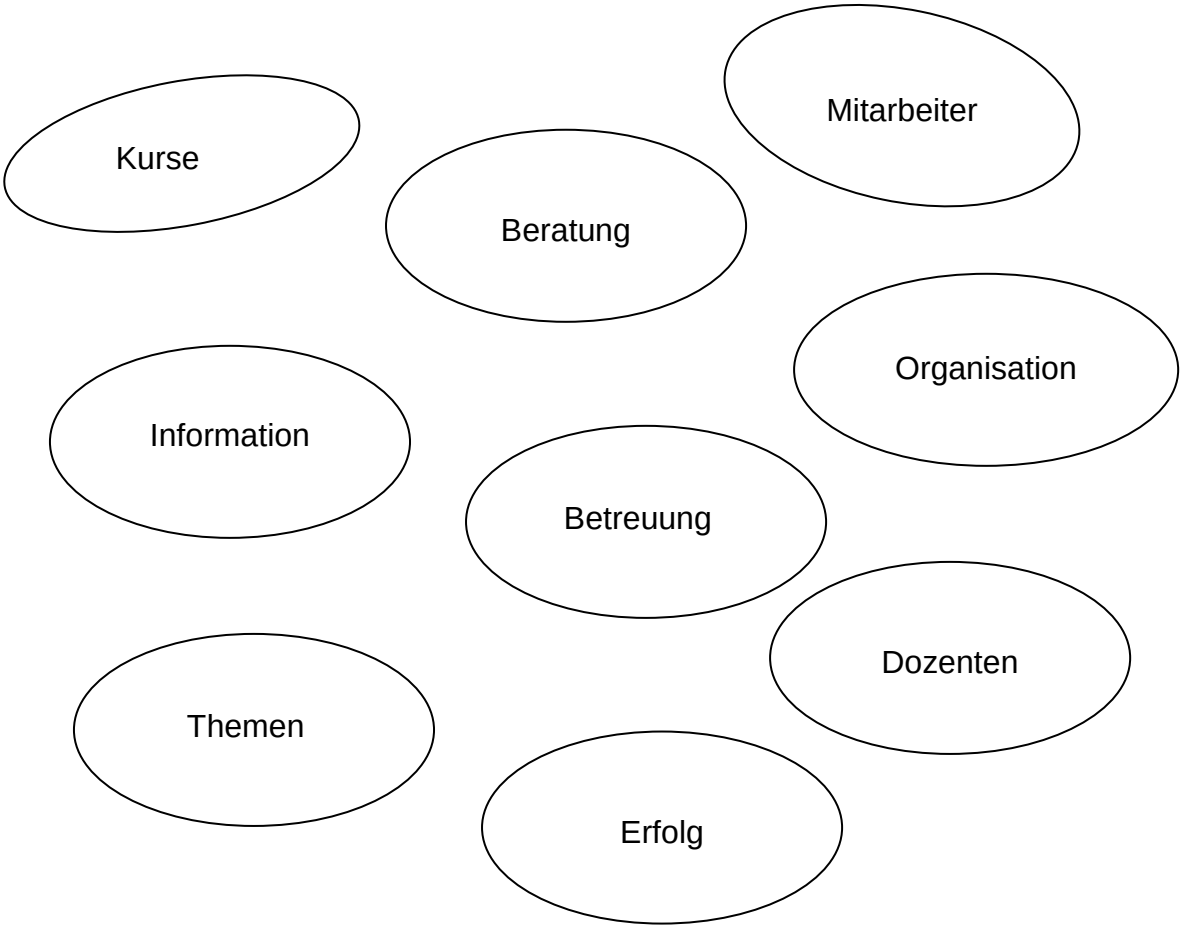
- Die Teilnehmenden haben sehr unterschiedliche Sprachniveaus. Das mündliche Sprachniveau und das schriftliche Sprachniveau sind bei einem Teil der Teilnehmenden unterschiedlich gut ausgeprägt.
- Entgegen der Ausschreibung haben die wenigsten Teilnehmenden vorher am Integrationskurs teilgenommen.
- Einige Teilnehmende wissen nicht, dass es sich speziell um einen berufsbezogenen Deutschkurs handelt.
- Die Teilnehmenden sehen sich als Schüler/innen und die Dozentinnen als ihre Lehrerinnen. beramí wird als Schule gesehen. Der Begriff der Weiterbildung, ihre Aufgaben und Funktion können von den Teilnehmenden nicht eingeordnet werden.

[104] Es handelt sich um eine Abschrift der von den Teilnehmenden ausgefüllten Karten.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

2. Gruppe „Weiterbildungsanbieter“:

Was gefällt Ihnen besonders gut an beramí?
Gibt es auch Dinge, die besser sein könnten?



Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Auswertung Gruppe 2:

Ergebnis Kartenabfrage[105]:

- Organisation: Uns gefällt Team arbeiten.
- Beratung, weil das helft uns sehr in praktikum einrichten und verstehan wegen Migration
- Themen, weil die bringt uns viel verschiedene worter in neue richtung.
- Erfolgen – unsere Kontakte verbessern um bessere Arbeit zufinden
- Information – in verschedenen Themat und mehrere hinweisse.
- Kurse – wir lehrnen uns deutsch, kennenlernen Deutsche Kultur, weil das helf uns hier in weitere Leben.
- Betreuung: Rosi und Claudia bei deutsch und Frau Varas bei praktikum/ wir bedanken sehr
- Dozenten – wir haben hier sehr kvalifizierte Lehra
- Mitarbeiter – die sind alle nett zu uns, weil wir kommen hier um gleiche sell [gemeint ist Ziel] zuereichen – Deutsch verbessern

Mündliche Ergänzung:

- beramí wird von einer Teilnehmerin positiv hervorgehoben, die schon Erfahrung bei anderen Anbietern von Deutschkursen gesammelt hat. Sie betont, dass es bei beramí keine Distanz zu den Teilnehmenden gibt und die Menschen wirklich auch gehört werden. Die Bedürfnisse und Anliegen werden aufgegriffen. Die Dozentinnen erklären den Teilnehmenden das zu vermittelnde Wissen solange, bis diese es wirklich verstanden haben. Auch die Betreuung wird hervorgehoben. Ebenfalls verweist sie auf die gute Organisation von beramí.
- Die Dozentin erwähnt, dass sie trotz des Lehrplans versucht, die Wünsche der Teilnehmenden ins Curriculum einzubauen (z.B. Mathematik „Wie rechnet man in Deutschland? Welche Zeichen verwendet man?“, Geographie von Deutschland, Kultur).
- Ein Teilnehmender verweist darauf, dass er bei einem Aufenthalt in einem skandinavischen Land eine intensivere Betreuung erhalten hat. Die Dozentin erklärt, dass die Teilnehmenden in Deutschland zur Selbsthilfe angeleitet werden sollen, um auch später anstehende Aufgaben selbstständig zu lösen.

[105] Es handelt sich um eine Abschrift der von den Teilnehmenden ausgefüllten Karten.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

3. Gruppe „Wünsche/Interessen/Probleme“:

Was ist Ihnen bei einem Kurs wichtig?
Wozu würden Sie sich weitere Kurse/Angebote wünschen?

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Auswertung Gruppe 3:

Ergebnisse der Kartenabfrage[106]:

- Mehr Deutsch lernen
- Ich möchte einen Beruf haben.
- Kein Kinderspiel! [gemeint sind Kennenlernspiele oder Namensspiele z.B. mit Ball]
- Neue Freunde finden
- Deutsch Kultur
- Wissen über Deutschland
- Kontakt zu Deutschen
- Ich möchte Deutsch lernen, bis ich perfekt schreiben und verstehen kann.
- Kontakt zu Neuzugewanderten
- Wie kann man eine Ausbildung machen, wenn man über 25 Jahre alt ist?

Mündliche Ergänzungen:

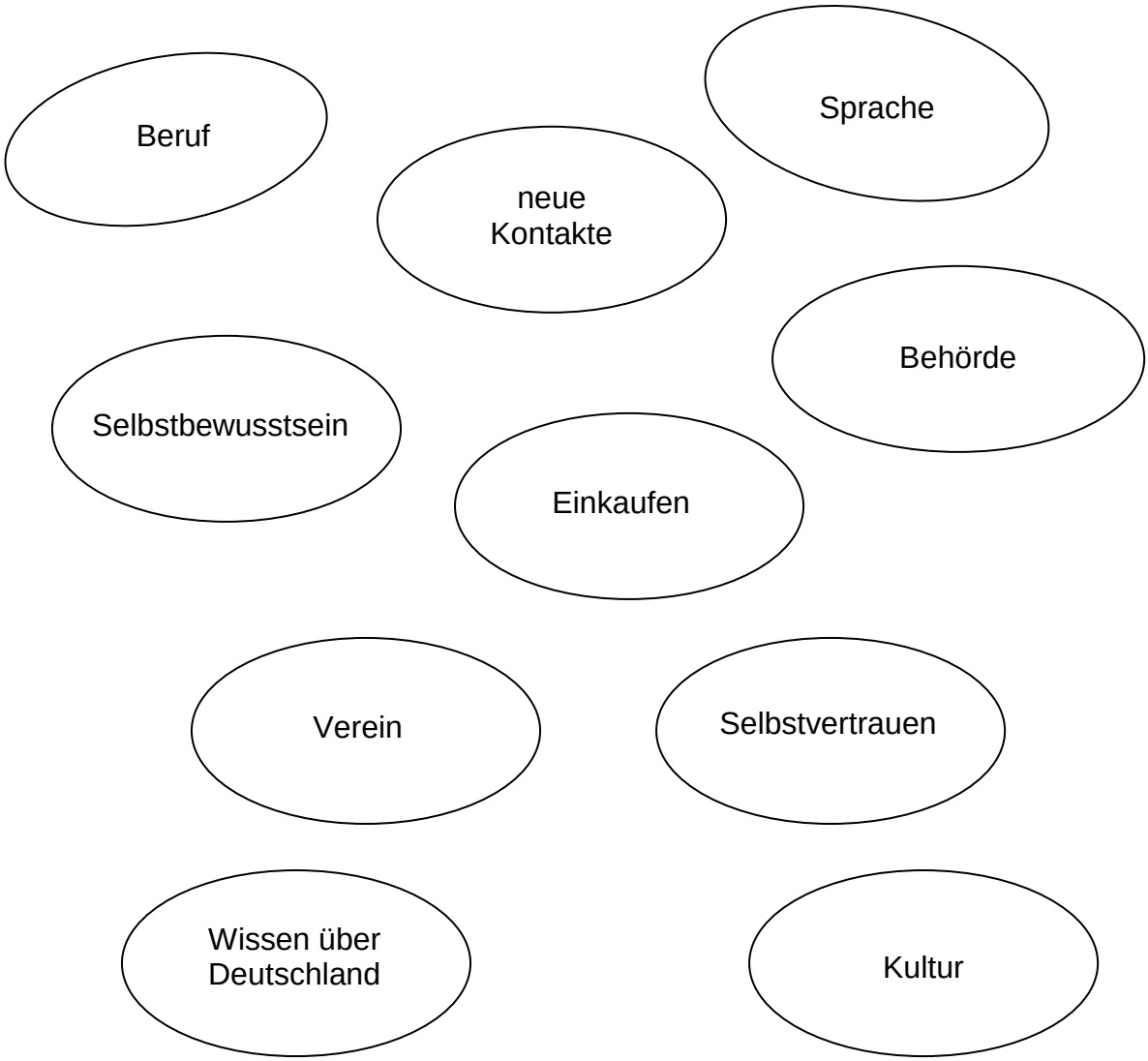
- Ein Teilnehmer wünscht sich die Vermittlung von mathematischem Standard-wissen, welches man in der Regel im Beruf benötigt.

[106] Es handelt sich um eine Abschrift der von den Teilnehmenden ausgefüllten Karten.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

4. Gruppe „Nutzen für Alltag“:

Welche Dinge aus den Kursen können Sie in Ihrem Alltag gut gebrauchen? Fallen Ihnen dazu Beispiele ein?



Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Auswertung Gruppe 4:

Ergebnisse der Kartenabfrage[107]:

- Selbstvertrauen: Ich vertraue mir fast über alle thema zu sprechen vor dem Kurs war das nicht so
- Neue Kontakte: mit Leute in Deutschland eine Arbeit zu bekommen
- Sprache: Ich habe mein Deutsch verbessern.
- Selbstständigkeit: Können eigenständig Entscheidungen treffen für mich und meine Familie.
- Selbstbewusstsein: Um neue Kontakte zu machen.
- Kultur/ Wissen: Integriert zu werden

Mündliche Ergänzung:

- Nochmals äußern mehrere Teilnehmende, dass sich innerhalb der Kurszeit ihre deutschen Sprachkenntnisse erheblich verbessert haben und der Kurs ihnen „viel gebracht hat“.

[107] Es handelt sich um eine Abschrift der von den Teilnehmenden ausgefüllten Karten.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Anhang 8: **Transkriptionsregeln**

- Die Transkription erfolgt vollständig und wörtlich.
- „Äh“ und ähnliches werden weggelassen, ebenso Laute des aktiven Zuhörens.
- Dialektfärbungen werden mit Ausnahme von echten Dialektausdrücken nur in Ansätzen transkribiert (letztere werden nach Gehör geschrieben).
- Auffälligkeiten oder nonverbale Merkmale, die zum inhaltlichen Verständnis wichtig sind, kommen als Anmerkung in eckige Klammern.
- Das Gesprochene wird soweit möglich entsprechend der deutschen Rechtschreibung geschrieben.
- Satzzeichen werden zur besseren Lesbarkeit soweit erforderlich gesetzt.

Transkriptionszeichen:

GROSSBUCHSTABEN	betont gesprochene Silben/Worteile/Buchstaben
*	kurze Pause
3	ca. 3 Sekunden Pause
laut	laut Gesprochenes wird fett geschrieben
„leise“	leise Gesprochenes wird in Anführungszeichen gesetzt
(Unverständliches)	bei unverständlich Gesprochenem kommt die unsichere Transkription in Klammern
[lacht]	Anmerkungen in Klammern
@lachend@	lachend gesprochene Worte werden in @ @ gesetzt
>kursiv<	Stimme wird verstellt, z.B. jemand wird nachgemacht
gleichzeitig Gesprochenes	gleichzeitig Gesprochenes wird unterstrichen

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Anhang 9: **Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell nach Mayring**

Schritt 1 = Festlegung des Materials

↓

Schritt 2 = Analyse der Entstehungssituation

↓

Schritt 3 = Formale Charakteristika des Materials

↓

Schritt 4 = Richtung der Analyse

↓

Schritt 5 = Theoretische Differenzierung der Fragestellung

↓

Schritt 6 = Bestimmung der Analysetechnik(en) und Festlegung des konkreten Ablaufmodells

↓

Schritt 7 = Definition der Analyseeinheiten

↓

Schritt 8 = Analyseschritte mittels des Kategoriensystems

Zusammenfassung | Explikation | Strukturierung

↓ ↓ ↓

Schritt 9 = Rücküberprüfung des Kategoriensystems an Theorie und Material

↓

Schritt 10 = Interpretation der Ergebnisse in Richtung der Hauptfragestellung

↓

Schritt 11 = Anwendung der inhaltsanalytischen Gütekriterien

Quelle: Mayring (2008, S. 54)

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Anhang 10: **Inhaltsanalytisches Ablaufmodell für das konkrete Forschungsdesign**

Schritt 1 = Festlegung des Materials

↓

Schritt 2 = Analyse der Entstehungssituation

↓

Schritt 3 = Formale Charakteristika des Materials

↓

Schritt 4 = Richtung der Analyse

↓

Schritt 5 = Theoretische Differenzierung der Fragestellung

↓

Schritt 6 = Bestimmung der Analysetechnik(en) und Festlegung des konkreten Ablaufmodells
Hier: Strukturierung als Analysetechnik in Form der inhaltlichen Strukturierung (deduktiv) ergänzt um die Technik der Zusammenfassung (induktiv)
vgl. Kapitel 5.4.3

↓

Schritt 7 = Definition der Analyseeinheiten (vgl. Mayring 2008, S. 53)
→ Kodiereinheit (kleinste Auswertungseinheit) = mind. ein Satzteil, der ohne den ihn umgebenden Textkorpus für sich allein verständlich sein muss
→ Kontexteinheit (größter Textbestandteil) = gesamte Antwort auf eine Frage
→ Auswertungseinheit = thematische Einheiten, die inhaltlich zusammenhängen (vgl. Meuser/Nagel 2003, S. 488)

↓

Schritt 8 = Festlegung der Strukturierungsdimensionen
Hier: Theoriegeleitete Festlegung der inhaltlichen Hauptkategorien und Unterkategorien (deduktiv)
vgl. Kapitel 5.4.4

↑

Austauschprozess zwischen Vorüberlegungen und Material

↓

Schritt 9 = Entwicklung und Zusammenstellung des Kategoriensystems
Hier: Verschränkung von deduktiver Kategorienanwendung durch strukturierende Inhaltsanalyse und induktive Kategorienbildung am Material durch zusammenfassende Inhaltsanalyse
→ Formulierung von Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln (vgl. Mayring 2008, S. 83) sowie Fundstellenbezeichnung
Besonderheit: Kategoriensystem ist während des gesamten Auswertungsprozesses offen und veränderbar

↓

Schritt 10 = Zuordnung des Materials zu den deduktiv gebildeten und induktiv abgeleiteten Kategorien und Extraktion der interessierenden Inhalte

↓

Schritt 11 = Ergebnisaufbereitung entlang der Hauptkategorien und den ihnen zugeordneten Unterkategorien und Interpretation der Ergebnisse in Richtung der Fragestellung

↓

Schritt 12 = Anwendung inhaltsanalytischer Gütekriterien
(vgl. Mayring 2008, S. 111ff.; Mayring 2002, S. 144ff.)

Quelle: Orientiert an den Ablaufmodellen von Mayring (2008, S. 54, 84 und 89) sowie Schmidt (2003, S. 548ff.)

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Anhang 11: **Deduktiv gebildetes Kategoriensystem**

Hauptkategorie	**Unterkategorie**	**Deskriptive Beschreibung**
Inklusive Grundhaltung (vgl. Kapitel 4.1.1)		Die Kategorie bezieht sich auf den Inklusionsgedanken als theoretische Grundlage des gesamten pädagogischen Handelns.
Zugangsbarriere auf Seite der Migranten (vgl. Kapitel 4.2.1)		Erfasst werden Zugangsbarrieren, die ihren Ursprung in der Lebenslage oder Lebenssituation der Menschen mit Migrationshintergrund haben. [Diese Kategorie geht nach der Revision des Kategoriensystems in der Hauptkategorie „Zugänge ermöglichen“ auf.]
	Lebenssituation (vgl. Kapitel 4.2.1)	Die Kategorie Lebenssituation meint die soziodemographischen Faktoren: die sozioökonomische Lebenslage, den Rechtsstatus, aber auch Punkte, die in der Lebenswelt der Menschen liegen (z.B. wenig Zeit, wenig Geld, Verpflichtungen etc.). [Diese Kategorie geht nach der Revision des Kategoriensystems in der Unterkategorie „Rahmenbedingungen“ auf.]
	Nutzen der Weiterbildung (vgl. Kapitel 4.2.1)	Diese Kategorie bezieht sich auf den Nutzen der Teilnehmenden aus Weiterbildung. [Diese Kategorie geht nach der Revision des Kategoriensystems in der Unterkategorie „Lebensweltbezug“ auf.]
	Informationsdefizit (vgl. Kapitel 4.2.1)	Diese Kategorie erfasst sämtliche Wissensdefizite der Menschen mit Migrationshintergrund, die sich nachteilig auf eine Teilnahme an Weiterbildung auswirken. [Diese Kategorie geht nach der Revision des Kategoriensystems in den Unterkategorien „offene Beratung“ und „Öffentlichkeitsarbeit“ auf.]
	Sprache (vgl. Kapitel 4.2.1)	Diese Kategorie erfasst die Berücksichtigung von sprachlichen Barrieren. [Diese Kategorie wird nach der Revision in „Mehrsprachigkeit“ umbenannt.]
Zugangsbarrieren auf der Seite der Weiterbildungs-einrichtungen (vgl. Kapitel 4.2.2)		Umfasst institutionelle Diskriminierung, die unbewusst in der Organisation angelegt ist, sowie alle anderen exkludierenden Faktoren, die in der Weiterbildungs-organisation selbst liegen. [Diese Kategorie wird nach der Revision mit der Kategorie „Zugangsbarriere auf Seite der Migranten“ zu der Hauptkategorie „Zugänge ermöglichen“ zusammen-gezogen.]
	Öffentlichkeitsarbeit (vgl. Kapitel 4.2.2 und 4.2.3)	Hier geht es um die Öffentlichkeitsarbeit und die Bewerbung der Angebote sowie auf welchen Wegen dies möglich ist. Gemeint ist aber auch die Bekanntheit der Einrichtung und von Weiterbildung selbst.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Hauptkategorie	Unterkategorie	Deskriptive Beschreibung
	Atmosphäre des Willkommenseins (vgl. Kapitel 4.2.2 und 4.2.3)	Diese Kategorie umfasst alle Maßnahmen von Seiten der Weiterbildungseinrichtung, um die Hemmschwelle für den Zugang möglichst gering zu halten und die Migrant/inn/en zu einer Teilnahme einzuladen. Dies umfasst auch die Reflexion der Außenwirkung. [Diese Kategorie ist nach der Revision des Kategoriensystems Subkategorie von der Hauptkategorie „Vertrauen schaffen".]
	Rahmenbedingungen (vgl. Kapitel 4.2.2 und 4.2.3)	Die Rahmenbedingungen beschäftigen sich mit einer Anpassung des Angebots an die Lebenslage und Lebenssituation der Menschen mit Migrationshintergrund. Gemeint sind z.B. die Veranstaltungszeit, Sprachbarrieren, niedrigschwellige Formate, die Möglichkeit der Kinderbetreuung, ein vereinfachtes Anmeldeverfahren, aber auch das Essensangebot. [Die „Niedrigschwelligkeit" und die „Mehrsprachigkeit" werden nach der Revision zu eigenen Subkategorien, zu dem wird die Kategorie „Rahmenbedingungen" weiter ausdifferenziert.]
	Beratung (vgl. Kapitel 4.2.2 und 4.2.3)	Diese Kategorie erfasst die Beratung, ihre Bedeutung für den Zugang der Menschen mit Migrationshintergrund zur Weiterbildung und ihren Aufgaben. [Nach der Revision wird zwischen offener und begleitender Beratung unterschieden.]
Berücksichtigung der Heterogenität (vgl. Kapitel 4.3.1)		Diese Kategorie bezieht sich auf die Heterogenität der Menschen mit Migrationshintergrund. Diese umfasst: - verschiedene ethnische Migrationshintergründe/-geschichten, - verschiedene Bildungshintergründe, - verschiedene Klassen, - verschiedene Milieus, - verschiedene Generationen, - Einfluss des Geschlechts, - Einfluss der kulturellen Identität, etc. [Diese Hauptkategorie wird nach der Revision des Kategoriensystems erheblich ausdifferenziert.]
Anerkennung von Differenz (vgl. Kapitel 4.3.2)		Diese Kategorie bezieht sich auf die Loslösung der Einrichtung von ihrer Monolingualität und ihrer Monokulturalität sowie die Anerkennung der „Differenz" und ihre Öffnung gegenüber Vielfalt und Heterogenität. Es geht um die Infragestellung bestehender Zugehörigkeitsordnungen. [Nach der Revision des Kategoriensystems wird diese Hauptkategorie zur Unterkategorie von „Anerkennung des Subjekts".]

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Hauptkategorie	Unterkategorie	Deskriptive Beschreibung
Heterogenität als Chance (vgl. Kapitel 4.3.3)		Hier wird Vielfalt als Chance begriffen. Die Heterogenität wird als gegenseitige Bereicherung gesehen und als Chance für das gemeinsame Lernen. [Diese Hauptkategorie wird nach der Revision des Kategoriensystems zu einer Subkategorie von „Anerkennung des Subjekts“.]
Erkennen und Einbeziehung von Ressourcen (vgl. Kapitel 4.4)		Hier geht es um die kompetente Einschätzung und die Einbeziehung der Ressourcen, Kompetenzen, Potenziale und Stärken der Menschen mit Migrationshintergrund in der Bildungs- und Beratungsarbeit durch die Weiterbildungseinrichtungen.
	offensichtliche Ressourcen (vgl. Kapitel 4.4.1)	Offensichtliche Ressourcen umfassen die Bildungs- und Berufsabschlüsse sowie Berufserfahrungen, die im Ausland erworben wurden, in Deutschland aber nicht oder nur teilweise anerkennt werden.
	aus der Migrationsgeschichte (vgl. Kapitel 4.4.1)	Diese Kategorie meint die in der Migrationsgeschichte verankerten Ressourcen, also Zweit- und Mehrsprachigkeit, Migrationserfahrung und die Kenntnis unterschiedlicher Kultur- und Lebensformen.
	Lebensweltexpertise (vgl. Kapitel 4.4.2)	Die Lebensweltexpertise umfasst die Kompetenzen, die durch die Bewältigung des Lebens in der Aufnahmegesellschaft entstanden sind, durch das Zurechtfinden in der neuen Welt. Migrationsbiographie als Bildungsbiographie.
	Lebensweltbezug (vgl. Kapitel 4.4.2)	Diese Kategorie bezieht sich auf die Verbindung der Bildungs- und Beratungsarbeit mit der Lebenswelt der Menschen mit Migrationshintergrund. Erfasst wird das Finden von Lernmotivation in der Lebenswelt aber auch die Ausrichtung der Angebote an der Lebenswelt, also die pädagogische Umsetzung. [Diese Unterkategorie wird nach der Revision der Hauptkategorie „Bedarfsorientierung“ zugeordnet.]
	Empowerment (vgl. Kapitel 4.4.2)	Gemeint ist die Hilfe zur Selbsthilfe durch Weiterbildung im Sinne der Förderung der Fähigkeit zur eigenständigen Bewältigung des Lebensalltags. Es geht um die Selbstaneignung von Lebenskräften und auch die Sichtbarmachung des Potenzials.
Berücksichtigung der Interkulturalität (vgl. Kapitel 4.5.1)		Hier geht es darum, die Menschen mit Migrationshintergrund nicht auf ihre kulturelle Herkunft festzuschreiben und die kulturelle Identität nicht mit der nationalen und ethnischen Herkunft gleichzusetzen. Kulturelle Identität ist nicht das prägende Merkmal der Person. [Diese Hauptkategorie wird nach der Revision induktiv weiter ausdifferenziert.]

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Hauptkategorie	Unterkategorie	Deskriptive Beschreibung
	Reflexive interkulturelle Kompetenz (vgl. Kapitel 4.5.1)	Diese Kategorie umfasst die kritische Überprüfung der eigenen Bilder und des vermeintlichen Wissens über die Menschen mit Migrationshintergrund sowie eines reflexiven Gebrauchs von Begriffen, die soziale Wirklichkeit erzeugen und damit die Wahrnehmung lenken.
	Reflexives interkulturelles Lernen (vgl. Kapitel 4.5.3)	Diese Kategorie erfasst alle Maßnahmen der Best-Practice-Einrichtungen, die das reflexive interkulturelle Lernen zum Ziel haben. Erfasst wird die Reflexion von Macht- und Herrschaftsverhältnissen und der Abbau von emotionalen Barrieren, aber auch die Aufarbeitung von Diskriminierungserfahrungen und des Lebens in Migration. [Diese Kategorie wird nach der Revision in „Auseinandersetzung mit Einwanderungsgesellschaft“ umbenannt und in die Unterkategorien „Barrieren abbauen“ und „Begegnungen ermöglichen“ weiter ausdifferenziert.]
Berücksichtigung der Intersektionalität (vgl. Kapitel 4.5.2)		Hier wird die Berücksichtigung von anderen Differenzkategorien wie Geschlecht und Klassen neben der Differenzkategorie Kultur erfasst. Es geht um die Mehrdimensionalität.
Partizipation (vgl. Kapitel 4.6)		Partizipation erfasst alles, was die gesellschaftliche Zugehörigkeit durch Weiterbildung fördern soll, also die beruflichen, sozialen, kulturellen und politischen Teilhabemöglichkeiten der Migrant/inn/en. [Diese Kategorie wird nach der Revision aufgelöst, da die hier benannten Unterkategorien „Partizipation in Weiterbildung“ und „Partizipation durch Weiterbildung“ zu eigenständigen Hauptkategorien werden.]
	Partizipation in Weiterbildung (vgl. Kapitel 4.6.1)	Gemeint ist eine Partizipation in Weiterbildung, also die Einbeziehung der Menschen mit Migrationshintergrund als aktive Gestalter von Weiterbildung. Erfasst werden Formen der aktiven Einbindung bei der Bedarfsanalyse, bei der Entwicklung der Bildungsformate und bei der Mitgestaltung des Seminars. Gleichzeitig ist auch der Einsatz von Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund auf allen Ebenen der Weiterbildungseinrichtungen gemeint. [Diese strukturierende Hauptkategorie wird in weitere Unterkategorien ausdifferenziert, die nach der Revision – teilweise induktiv – entwickelt werden.]
	Partizipation durch Weiterbildung (vgl. Kapitel 4.6.2)	Diese Kategorie beschäftigt sich mit der Befähigung der Menschen mit Migrationshintergrund, sich aktiv in den politischen Willensbildungsprozess einzubringen, um so zu einer Veränderung der gesellschaftlichen Strukturen beizutragen. [Diese spätere Hauptkategorie wird durch weitere Unterkategorien ausdifferenziert.]

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Hauptkategorie	Unterkategorie	Deskriptive Beschreibung
Kooperation und Vernetzung (vgl. Kapitel 4.7)		Diese Kategorie bezieht sich auf vorhandene Kooperationen und Vernetzungen der Best-Practice-Einrichtungen sowie auf die damit verbundenen Vor- und Nachteile.
	Weiterbildungsanbieter (vgl. Kapitel 4.7.1)	Hier werden speziell Kooperationen und Vernetzungen mit anderen Weiterbildungsanbietern erfasst.
	sonstige Institutionen (vgl. Kapitel 4.7.1)	Hier geht es um Netzwerke mit anderen Institutionen der Region und um deren Nutzen. Gemeint sind insbesondere staatliche Einrichtungen (z.B. ARGE, Kinderschutzbund und andere Institutionen des Bildungs-, Sozial- und Gesundheitsbereichs).
	Migrantenselbstorganisationen (vgl. Kapitel 4.7.2)	Hier geht es um alle Formen der Zusammenarbeit der Best-Practice-Einrichtungen mit Migrantenselbstorganisationen. Erfasst werden auch die Anforderungen an die Zusammenarbeit und die Erfolge der Zusammenarbeit.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Anhang 12: **Endgültiges Kategoriensystem (Kurzüberblick)**

- **Inklusive Grundhaltung**
  - Inklusion auf allen Ebenen
  - Verlernen lernen

- **Zugänge ermöglichen**
  - Niedrigschwelligkeit
  - Mehrsprachigkeit
  - Öffentlichkeitsarbeit
  - Rahmenbedingungen
    - vertrauter Ort
    - Teilnahmegebühr
  - offene Beratung

- **Vertrauen schaffen**
  - Beziehungsarbeit
  - Atmosphäre des Willkommenseins
  - dahin gehören

- **Anerkennung des Subjekts**
  - Anerkennung von Differenz
  - Heterogenität als Chance

- **Berücksichtigung der Heterogenität**
  - Vielfalt des Angebots
  - Vielfalt der Mitarbeitenden
  - Heterogenität in Lerngruppen
    - alle Seiten auffangen
    - Beziehungsseite beachten
    - Heterogenität ausbalancieren

- **Bedarfsorientierung**
  - Kenntnis des Lebens in Migration
  - Nähe zu den Menschen
  - Lebensweltbezug
  - Bezug zur Aufnahmegesellschaft
  - zeitgemäß
  - ganzheitlicher Ansatz

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

- **Abholen und Begleiten**
  - Kenntnis des Lebenshintergrunds
  - begleitende Beratung
  - Lernhilfen
  - Sensibilität
  - Perspektiven geben

- **Erkennen und Einbeziehung der Ressourcen**
  - offensichtliche Ressourcen
  - aus der Migrationsgeschichte
  - Lebensweltexpertise
  - Empowerment

- **Berücksichtigung der Interkulturalität**
  - Reflexive interkulturelle Kompetenz
  - Relevanz der Migrationsgeschichte
  - Auseinandersetzung mit der Einwanderungsgesellschaft
    - Barrieren abbauen
    - Begegnungen ermöglichen

- **Berücksichtigung der Intersektionalität**

- **Partizipation in Weiterbildung**
  - auf allen Ebenen
  - Arbeiten auf gleicher Augenhöhe
  - auf die Menschen hören
    - Nachfrageorientierung
    - Mitgestaltung
    - gleichberechtigte Entwicklung

- **Partizipation durch Weiterbildung**
  - berufliche Teilhabe voranbringen
  - Ermöglichung sozialer Teilhabe
  - Förderung politischer Mitgestaltung

- **Kooperation und Vernetzung**
  - Weiterbildungsanbieter
  - sonstige Institutionen
  - Migrantenselbstorganisationen
  - Brückenmenschen

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Anhang 13: **Endgültiges Kategoriensystem**

Kategorie	*Deskriptive Beschreibung Kategorie*	*Ankerbeispiel(e)*	*Kodierregel*
A. Inklusive Grundhaltung (deduktive Kategoriebildung aus Kapitel 4.1.1)	Die Kategorie bezieht sich auf den Inklusionsgedanken als Grundlage des gesamten pädagogischen Handelns. Ziel ist die Förderung der Teilhabe und Zugehörigkeit der Menschen mit Migrationshintergrund auf allen gesellschaftlichen Ebenen und die Förderung eines besseren Miteinanders in der Einwanderungsgesellschaft. Es geht um eine Weiterentwicklung der Seite der Migrant/inn/en als auch der Seite der Mehrheitsgesellschaft.	„dass die Migrantengruppe die Menschen die in der Gesellschaft ausgeschlossen sind oder zum Teil ausgeschlossen sind oder sich ausgeschlossen fühlen oder nicht mitwirken können Gefühl haben das Gefühl haben also ich gehöre also ich bin nix die zu befähigen dass sie in der Gesellschaft teilzuhaben, mitzuwirken, mitzuentscheiden das sind die Themen die das man diskutiert“ (AKE L, Z. 81–86)	Unter diese Hauptkategorie werden alle Textstellen gefasst, die die beschriebene Grundhaltung auf einer übergreifenden Ebene ansprechen.
B. Inklusion auf allen Ebenen (induktiv und deduktiv gebildete Kategorie aus Kapitel 4.1.1)	Diese Kategorie bezieht sich auf die Einigkeit der Organisation und der Mitarbeitenden bezüglich der verfolgten Ziele und deren Umsetzung auf allen Ebenen des didaktischen Handelns.	„Ja also Profil und Leitbild klar Leitbild haben wir natürlich auch Leitbildentwicklung haben wir lange gemacht das war auch ein Prozess und ich denke das ist auch ganz wichtig irgendwie sich klar zu machen sozusagen was sind unsere Werte als Organisation und auch so zu erwarten von jeder einzelnen Mitarbeiterin dass sie diese mit trägt nach außen hin auch präsentiert und das sehe ich auch als einen niemals abgeschlossenen Prozess an das ist etwas was sich auch weiterentwickeln muss und darf ja finde ich schon wichtig im Sinne einer lebendigen Organisation.“ (beramí, Z. 1206–1213)	Unter diese Unterkategorie werden alle Textstellen gefasst, die die Organisations- oder Teamebene betreffen und die gemeinsamen Werte der Einrichtung ansprechen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Kategorie	*Deskriptive Beschreibung Kategorie*	*Ankerbeispiel(e)*	*Kodierregel*
B. Verlernen lernen (induktive Kategoriebildung)	Bringt zum Ausdruck, dass Inklusion eine Vision ist, ein fortwährender Prozess, der mit einer dynamischen Weiterentwicklung der Organisation verbunden ist. Gemeint ist die Reflexion von eingeübten Routinen, pädagogische Haltungen und vorhandenen Bildern.	„ständig reflektieren, also ich find das ist so wichtig und das ist so anstrengend und das ist sehr aufreibend auch ich glaube auch immer wieder auch sich zu hinterfragen und zu reflektieren, das ist schon * das wär für mich schon so ein Ideal auch ja egal ich denk mir auch für die Arbeit ich denke diese ganze Reflexion für die Arbeit, dass hat ja auch was mit Qualität dann auch zu tun,“ (AKE D, Z. 859–864)	Die Kategorie „Verlernen lernen“ betrifft die pädagogische Arbeit generell, also auf allen Ebenen und hinsichtlich aller Dimensionen. Hier geht es um die Arbeit überhaupt, nicht nur im Bezug auf Interkulturalität und den Umgang mit dieser Differenzkategorie.
A. Zugänge ermöglichen (deduktiv gebildete Kategorie aus Kapitel 4.2, die aber induktiv erweitert wird)	Hier geht es um die Berücksichtigung von Zugangsbarrieren auf der Seite der Menschen mit Migrationshintergrund und die Berücksichtigung von exkludierenden Faktoren auf der Seite der Weiterbildungseinrichtungen.	„auch so klassische Weiterbildungsarbeit geht nicht so, es ist ja auch so'n bisschen so ist halt, oder ich verstehe das so klassische Weiterbildungsarbeit ist dann halt irgendwie Angebote machen, hinschicken, Leute kommen oder sie kommen nicht, aber das ist ja noch mal 'ne andre, also es ist ja noch mal so'ne, das ist auch noch mal ein andrer Weg, das ist ja wirklich auch noch mal auf der einen Seite persönlich Kontakte und dann wirklich Angebote zu den Menschen“ (AKE D, Z. 677–683)	Unter diese Kategorie fallen alle Textstellen, die sich mit dem Zugang zu Weiterbildung beschäftigen. Dazu gehören auch eine Verpflichtung zur Teilnahme und das Problem der Spezialisierung von Einrichtungen, welches einer gelebten Heterogenität im Weg stehen kann.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Kategorie	*Deskriptive Beschreibung Kategorie*	*Ankerbeispiel(e)*	*Kodierregel*
B. Niedrigschwelligkeit (deduktive Kategoriebildung aus Kapitel 4.2)	Hier werden niedrigschwellige Angebote für bildungsferne Menschen mit Migrationshintergrund erfasst, die sich von klassischen Weiterbildungs-angeboten lösen.	„weil *4* ja es eben nicht wie du eben schon sagtest nicht solche Kurse sind, die jetzt auf nem sehr hohen Niveau sind, sondern auch so das wirklich da ne möglichst breite Schicht direkt angesprochen wird.“ (AKE L, Z. 144–146) „aber wichtig ist für uns, wir sollen hier oder möchten Möglichkeiten bieten wo man andere Leute kennen lernt ja und das kann man halt über Informationsveranstaltungen, Feste, Kurse, gemütliches Beisammensein, Kaffee trinken“ (IFZ, Z. 563–566)	In Abgrenzung zur Kategorie „Abholen und Begleiten“ meint diese Kategorie Textstellen, die ausdrücken, dass es der Konzeption von Angeboten mit einem sehr geringen Niveau bedarf.
B. Mehrsprachigkeit (deduktive Kategoriebildung aus Kapitel 4.2)	Diese Kategorie erfasst die Berück-sichtigung von sprachlichen Barrieren.	„dass es aufgrund, dass wir nur deutsch gesprochen haben, viele Leute nicht gekommen sind“ (AKE D, Z. 584f.)	Hier ist die Sprache als Zugangshindernis gemeint. Nicht gemeint ist die Mehr-sprachigkeit als Ressource bzw. die Berücksichtigung von sprachlichen Barrieren in Lerngruppen.
B. Öffentlichkeitsarbeit (deduktive Kategoriebildung aus Kapitel 4.2)	Hier geht es um die Öffentlichkeits-arbeit und die Bewerbung der Angebote sowie auf welchen Wegen dies möglich ist. Gemeint ist aber auch die Bekanntheit der Einrichtung und von Weiterbildung selbst.	„Ja machen wir aber eigentlich jeder sagt das kannst du in den Papierkorb werfen, also diese Leute unsere Besucher die erreichen wir damit nicht, mehr so Fachdienste ja, also die können das denen mal so in die Hand geben, aber die Besucher kommen nur über Mund-zu-Mund-Propaganda ja.“ (IFZ, Z. 414–417)	Die Kategorie umfasst jede Form der Kommunikation mit dem Ziel, Menschen mit Migrationshintergrund einen Zugang zu Weiterbildung aufzuzeigen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Kategorie	*Deskriptive Beschreibung Kategorie*	*Ankerbeispiel(e)*	*Kodierregel*
B. Rahmenbedingungen (deduktive Kategoriebildung aus Kapitel 4.2)	Die Kategorie beschäftigt sich mit einer Anpassung der Rahmenbedingungen des Angebots an die Lebenslage und Lebenssituation der Menschen mit Migrationhintergrund. Gemeint ist z.B. die Veranstaltungszeit, die Möglichkeit der Kinderbetreuung, ein vereinfachtes Anmeldeverfahren, aber auch das Essensangebot.	„Ich weiß noch, wir hatten irgendwann einmal vor Jahren das war auch in Zeiten wo es uns finanziell relativ schlecht ging wo wir gedacht haben wir müssen unsere Räume besser nutzen, wir müssen nachmittags Angebote schaffen ja. Das ging leider völlig in die Hose weil das in der Regel so ist, dass gerade in Bezug auf Kinderbetreuung die Kinder vormittags in der Schule sind ja und nicht nachmittags und gerade eben Frauen dann halt nachmittags mit ihren Kindern irgendwie zu gange sind ja oder das auch wollen.“ (beramí, Z. 1230–1237)	Diese Kategorie umfasst alle Textstellen, die sich mit den Rahmenbedingungen von Weiterbildungsangeboten beschäftigen, soweit sie nicht den Ort oder die Teilnahmegebühr betreffen.
C. Vertrauter Ort (deduktive Kategoriebildung aus Kapitel 4.2)	Diese Kategorie befasst sich mit dem Veranstaltungsort und seiner Wirkung.	„eben zu Leuten, die sich nicht zu ner VHS zu nem VHS-Kurs anmelden würden oder auch vielleicht nicht gerade in ne Schule gehen würden zu ner Bildungsveranstaltung sondern lieber in die Vereinsräume die sie kennen, um sie einfach überhaupt erstmal an Bildungsveranstaltungen teilnehmen zulassen“ (AKE L, Z. 137–140)	
C. Teilnahmegebühr (deduktive Kategoriebildung aus Kapitel 4.2)	Die Kategorie beschäftigt sich mit dem Einfluss der Höhe der Teilnahmegebühren auf die Weiterbildungsbeteiligung.	„Ja, das kann schon sein, wenn zum Beispiel Angebote sehr teuer sind, aber das ist keine Voraussetzung, dass Menschen mit Migrationshintergrund jetzt kein Geld haben, das sie bezahlen können, aber es kann dann schon sein, dass Leute dann sagen, ja oder das	

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Kategorie	*Deskriptive Beschreibung Kategorie*	*Ankerbeispiel(e)*	*Kodierregel*
Fortsetzung „Teilnahmegebühr“		war dann schon der Fall, das sie gesagt haben, das ist uns zu teuer, das können wir nicht bezahlen.“ (AKE D, Z. 474–478)	
B. Offene Beratung (deduktive Kategoriebildung aus Kapitel 4.2)	Diese Kategorie erfasst die offene Beratung, ihre Bedeutung für den Zugang der Menschen mit Migrationshintergrund zu Weiterbildung und ihre Aufgaben.	„Also die offene Beratung also ich glaub wenn wir uns noch mal die Zahlen anschauen glaub ich fast irgendwie über fünfzig Prozent die aus der offenen Beratung relativ in die Maßnahmen auch vermittelt werden. Das heißt die kommen erstmal her und sagen ah ich hab eigentlich die und die Frage und sonst irgendwie und dann wird gekuckt in welchem Leistungsbezug sind sie oder nicht also welcher SGB-Träger wäre für sie zuständig, der dann sozusagen auch die Finanzierung, weil es geht ja auch um die Finanzierung sozusagen der Bildungsmaßnahmen ja das ermöglichen würde.“ (beramí, Z. 254–261)	Bei dieser Kategorie geht es um die offene Beratung, gemeint ist nicht die begleitende Beratung.
A. Vertrauen schaffen (überwiegend induktiv gebildete Kategorie)	Diese Kategorie erfasst die Vertrauensarbeit gegenüber den Menschen mit Migrationshintergrund, also alle Maßnahmen, die ergriffen werden, um Vertrauen zu schaffen.	„dass ich die Menschen sehe und auch höre, wenn die mit ihren Anliegen dann auch kommen. Ich glaube, dadurch entsteht dann auch so'ne, dass man angenommen wird und auch noch mal so'ne Vertrauensbasis, die dann auch noch mal dazu führt, dass man eher zum Seminar kommt,“ (AKE D, Z. 22–26)	Diese Kategorie befasst sich mit einer vertrauensvollen Atmosphäre. Die eigentliche Partizipation, das „Auf die Mensch hören“ wird hier nicht kodiert.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Kategorie	*Deskriptive Beschreibung Kategorie*	*Ankerbeispiel(e)*	*Kodierregel*
B. Beziehungsarbeit (induktiv gebildete Kategorie)	Diese Kategorie erfasst die persönliche Ebene zwischen den Akteuren der Organisation und den Teilnehmenden mit Migrationshintergrund, auch unter dem Aspekt Vertrauen zu schaffen.	„und das sind natürlich sehr persönliche Beziehungen sehr langjährige Beziehungen, also man kann nicht drei Monate arbeiten und dann ist man wieder weg das würde nicht soviel bringen, deswegen viele Mitarbeiter hier arbeiten ja zehn, zwanzig, dreißig oder wie viele Jahre, also wir kennen manche Familien über drei Generationen, ja Vertrauen das was ganz wichtiges,“ (IFZ, Z. 60–65)	Von dieser Kategorie werden alle Textstellen erfasst, die sich speziell mit der Wichtigkeit der Beziehungs-arbeit befassen, um das Vertrauen zu erwerben.
B. Atmosphäre des Willkommenseins (deduktive Kategoriebildung aus Kapitel 4.2.2 und 4.2.3)	Diese Kategorie umfasst alle Maßnahmen von Seiten der Weiter-bildungseinrichtung, um die Hemm-schwelle für den Zugang möglichst gering zu halten und die Menschen zu einer Teilnahme einzuladen. Dies umfasst auch die Reflexion der Außenwirkung.	„dass man bereit ist, dass Leute auch einzuladen und sagen, kommt schaut euch das an, das ist jetzt nicht irgendwas ganz abgelegenes sondern ihr könnt herkommen, wir können auch mal hier irgendwie Vortrag gemeinsam machen oder so, das ist, ja.“ (AKE D, Z. 521–524)	Von dieser Kategorie werden alle Textstellen erfasst, die inhaltlich die Menschen zu einem Besuch einladen bzw. die Hemmschwelle eines Besuches verringern.
B. Dahin gehören (deduktive Kategoriebildung aus Kapitel 4.2.2)	Diese Kategorie erfasst alle Maßnahmen, die darauf abzielen, dass die Menschen mit Migrationshinter-grund sich der Einrichtung zugehörig fühlen. Im Fokus steht die Kultur der Einrichtung.	„dass wir erstmal so ein Gefühl vermitteln müssen, dass ist euer Haus, hier seid ihr erwünscht“ (IFZ, Z. 435f.)	Von dieser Kategorie werden alle Textstellen erfasst, die sich mit der Kultur der Einrichtung beschäftigen bzw. mit Identifikationsmöglich-keiten für die Menschen mit Migrationshintergrund.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Kategorie	*Deskriptive Beschreibung Kategorie*	*Ankerbeispiel(e)*	*Kodierregel*
A. Anerkennung des Subjekts (überwiegend induktiv gebildete Kategorie)	Bezieht sich auf die Haltung gegenüber den Menschen mit Migrationshintergrund. Es geht um Anerkennung und Wertschätzung des Menschen in seiner Einzigartigkeit.	„Dahinter ist erstmal ne Haltung die man grundsätzlich haben muss um das überhaupt in irgendeiner Form ja als Kompetenzbegriff irgendwie weiterzuentwickeln. Weil das wäre so die Grundlage und ich glaub die Grundlage die Haltung die bei uns ist ne gewisse Offenheit und ne Wertschätzung gegenüber Menschen, die unterschiedliche Lebensentwürfe haben, Religiosität was auch immer“ (beramí, Z. 559–564) „Und im Bezug auf Menschen mit Migrationshintergrund und ohne Migrationshintergrund ist es auch, bedeutet das ne Gleichwertigkeit“ (AKE D, Z. 169–171)	Anerkennung von Differenz bezieht sich nur auf einen Teilaspekt, insbesondere die Anerkennung und Wertschätzung der anderen Kultur, der anderen kulturellen Identität und der anderen Sprache. Die Kategorie „Anerkennung des Subjekts“ ist umfassender. Hier geht es darum, zunächst den Menschen als Menschen zu sehen und sich nicht von Bildern und Vorurteilen leiten zu lassen.
B. Anerkennung von Differenz (deduktive Kategoriebildung aus Kapitel 4.3.2)	Diese Kategorie bezieht sich auf die Loslösung der Einrichtung von ihrer Monolingualität und ihrer Monokulturalität sowie die Anerkennung der „Differenz“ und ihre Öffnung gegenüber Vielfalt und Heterogenität. Es geht um die Infragestellung der bestehenden Zugehörigkeitsordnung.	„also das heißt es geht uns darum interkulturell so zu arbeiten dass Deutsch die verbindende Sprache ist aber wir wertschätzen die Heimatkultur, also wir sagen jetzt nicht wie manche KITAs das machen ja hier wird nur deutsch gesprochen wir leben hier in Deutschland also das ist natürlich ein Totschlagargument, wenn jemand einen Satz sagen möchte sagt er den,“ (IFZ, Z. 309–314)	Unter diese Kategorie fallen alle Textstellen, die sich mit der Wertschätzung von „Differenz“ und der Öffnung für die „Differenz“ beschäftigen oder die bestehende Zugehörigkeitsordnung in Frage stellen.
B. Heterogenität als Chance (deduktiv gebildete Kategorie aus Kapitel 4.3.3, induktiv weiterentwickelt)	Hier wird Vielfalt als Chance begriffen. Die Heterogenität wird als gegenseitige Bereicherung gesehen und als Chance für das gemeinsame Lernen.	„und also diese Erfahrung auch, dass man das, dass das nicht aber zu so ner, so was destruktives hat, sondern dass das was, dass das was produktives, was konstruktives hat,	In Abgrenzung zur Subkategorie „Heterogenität in Lerngruppen“ ist hier nicht nur die mikrodidaktische Ebene gemeint.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Kategorie	*Deskriptive Beschreibung Kategorie*	*Ankerbeispiel(e)*	*Kodierregel*
Fortsetzung „Heterogenität als Chance“		dass man nach vorne kommt und weiter sich entwickelt und schaut dass man mit gestalten kann. Das wäre so ein Ziel von meiner Arbeit.“ (AKE D, Z. 265–268)	
A. Berücksichtigung der Heterogenität (deduktive Kategoriebildung aus Kapitel 4.3.1)	Diese Kategorie bezieht sich auf die Heterogenität der Menschen mit Migrationshintergrund. Diese umfasst: o verschiedene ethnische Migrations-hintergründe/-geschichten, o verschiedene Bildungshintergründe, o verschiedene deutsche Sprach-kenntnisse, o verschiedene Klassen, o verschiedene Milieus, o verschiedene Generationen, o Einfluss des Geschlechts, o Einfluss der kulturellen Identität.	„Und es ist ja unterschiedlich, es sind ja unterschiedliche Menschen, die da kommen, wir haben halt Leute die eher bildungsfern sind in Anführungs-strichen, dann sind aber auch Leute die eigentlich von Haus aus irgendwie schon 'ne Ausbildung haben aber durch die Sprachprobleme so einfach Zugang hier nicht haben und die haben natürlich 'ne andere Ambition, die sind auch ganz anders engagiert und so und dann muss ich das halt auch noch mal differenzieren ob sie, weil da sind dann auch die Schwerpunkte noch mal anders und auch meine Anforderungen an die Person ist ja dann auch anders. Nicht alle sind gleich“ (AKE D, Z. 47–54)	
B. Vielfalt des Angebots (deduktive Kategoriebildung aus den Kapiteln 4.3.1 und 4.3.4)	Diese Kategorie erfasst die Berücksichtigung der Heterogenität der Menschen mit Migrationshintergrund in der Programmplanung. Hier wird alles erfasst, was sich mit der Vielfalt des Angebots beschäftigt.	„Themen sind sehr Vielfalt. Das alles sind integrationsbezogene Themen in erster Linie aber da kommen auch andere Themen die heimatbezogene Themen Beispiel Menschenrechte in der Türkei oder in Afrika irgendwo das sind andere Themenbereiche, oder jetzt im Moment als Gesellschafts-thema Islam als integrationsfähig grundsatz wie heißt das grundgesetz-	Bei dieser Unterkategorie geht es allein um die Textstellen, die die Vielfalt der Angebote der Best-Practice-Einrich-tungen abbilden. Es geht nicht um den Umgang mit der Heterogenität der Lerngruppen bzw. die Vielfalt der Individuen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Kategorie	*Deskriptive Beschreibung Kategorie*	*Ankerbeispiel(e)*	*Kodierregel*
Fortsetzung „Vielfalt des Angebots“		kompatibel oder nicht der Islam also das sind die Themen, also das sind die Themen, die das auch behandelt werden in der Gesellschaft auch die Kürzungen die sozialen Kürzungen“ (AKE L, Z. 503–510)	
B. Vielfalt der Mitarbeitenden (deduktive Kategoriebildung aus Kapitel 4.3.4)	Hier geht es um den Bezug zwischen der Vielfalt der Teilnehmenden und der Vielfalt der Mitarbeitenden und um die Vorteile, die mit einem Arbeiten in Vielfalt verbunden sind.	„Und auch dieses diese Ausrichtung auf eben vielfältige interkulturelle Teams, das ist was ganz GANZ entscheidendes ne“ (beramí, Z. 1046f.)	Diese Kategorie erfasst alle Textstellen, die generell die Erforderlichkeit eines heterogenen Teams hervorheben.
B. Heterogenität in Lerngruppen (sowohl induktiv als auch deduktiv aus Kapitel 4.3.3 gebildete Kategorie)	Diese Subkategorie umfasst die Anforderungen an den Umgang mit heterogenen Lerngruppen, vor allem innerhalb des Seminarsettings.	„Ja spezifische Ausrichtung im Hinblick auf Didaktik und Methodik also ist mit Sicherheit auch so bei uns ja dass wir also auch unsere Honorarkräfte bestimmte Lehrwerke benutzen, bestimmte Formen von Unterrichtsgestaltung, gut mit heterogenen Gruppen umgehen können (also das ist schon ganz wichtig)“ (beramí, Z. 1213–1217)	In Abgrenzung zur Kategorie „Abholen und Begleiten“ meint diese Kategorie mehr die Gruppenebene, also die Anforderungen an eine erfolgreiche Bildungsarbeit mit heterogenen Gruppen. Die Kategorie „Abholen und Begleiten“ betrifft mehr den einzelnen Teilnehmenden.
C. Alle Seiten auffangen (induktiv gebildete Kategorie)	Bezieht sich auf die mikrodidaktische Ebene im Umgang mit heterogenen Gruppen und meint das Auffangen aller Seiten, also die Berücksichtigung aller Perspektiven der Teilnehmenden durch die Dozent/inn/en.	„ich meine, ich bin schon parteiisch auch einfach, das muss man einfach so sehen, ich bin in meiner Arbeit deswegen um so wichtiger finde ich das dann halt auch mit Menschen zu arbeiten ohne Migrationshintergrund. Dass wir dann wirklich immer so ne Ebene finden, dass man beide Seiten immer (auffangen kann ja)“ (AKE D, Z. 261–265)	Hier ist gerade die mikrodidaktische Ebene gemeint, während Subkategorie „Vielfalt der Mitarbeitenden“ die institutionelle, makro- und mesodidaktischen Ebenen erfasst.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Kategorie	*Deskriptive Beschreibung Kategorie*	*Ankerbeispiel(e)*	*Kodierregel*
C. Beziehungsseite beachten (deduktive Kategoriebildung aus Kapitel 4.3.3)	Hier geht es um die Beachtung der Beziehungsseite in der didaktischen Arbeit mit heterogenen Gruppen. Umfasst wird eine Sensibilität gegenüber Machtungleichheiten in Lerngruppen, die sehr heterogen sind.	„das ist natürlich in diesen Gruppenprozessen so, es gibt immer wieder welche die versuchen sich irgendwie in den Vordergrund zu stellen und irgendwas zu dominieren und andere geraten mehr in den Hintergrund und da so die Balance zu bewahren.“ (IFZ, Z. 984–987)	Im Gegensatz zur Kategorie „alle Seiten auffangen“, die die Kompetenz der Dozent/inn/en und Berater/innen betrachtet, meint diese Kategorie „Beziehungsseite beachten“ die Beziehungsebene der Seminargruppe.
C. Heterogenität ausbalancieren (induktiv gebildete Kategorie)	Hier werden Maßnahmen erfasst, die das Ziel haben, die Heterogenität so auszubalancieren, dass sie für die Dozent/inn/en tragbar ist und gleichzeitig alle Teilnehmenden die gleiche Möglichkeit zum Lernen gibt.	„Wenn ich das jetzt noch mal so im Vergleich sehe, wenn wir Einfluss haben auf die Zusammensetzung der Kurse L: Genau B: läuft das wesentlich besser als wenn das jetzt beispielsweise bei den ESF-BAMF-Kursen mit Deutsch haben wir nicht mehr die Möglichkeiten sozusagen diese Kurse selbst zusammenzusetzen, sondern wir bekommen in der Regel eine FERTige Klasse und das bei den Kollegen das löst wirklich Stress aus, weil die Zusammensetzung das ist zum Beispiel ein Qualitätskriterium, die Zusammensetzung von Kursen.“ (beramí, Z. 744–754)	Hier werden alle Textstellen erfasst, die sich mit der Heterogenität der Seminar-gruppe selbst befassen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Kategorie	*Deskriptive Beschreibung Kategorie*	*Ankerbeispiel(e)*	*Kodierregel*
A. Bedarfsorientierung (induktiv gebildete Kategorie)	Diese Kategorie bezieht sich auf die Ausrichtung des didaktischen Handelns an den Bedarfslagen und Bedürfnissen der Migrant/inn/en.	„Also ich denke was unsere Angebote und unsere Arbeit sicher auszeichnet ist, dass unsere Angebote immer sehr nah an den Bedürfnissen unserer Kunden sind.“ (beramí, Z. 9f.)	Mit dieser Kategorie werden grundsätzliche Anforderungen an eine erfolgreiche Bildungs- und Beratungsarbeit mit Menschen mit Migrations-hintergrund erfasst.
B. Kenntnis des Lebens in Migration (induktiv gebildete Kategorie)	Diese Kategorie greift die Kenntnis und das Wissen um ein Leben in Migration, die Komplexität von Migrations-prozessen und den Wandel von Migration auf und stellt diese in Bezug zur Bildungs- und Beratungsarbeit.	„da haben wir zum Beispiel festgestellt dass was diese Bildung betrifft die Eltern verstehen die Zusammenhänge nicht beziehungsweise sie werden nicht vermittelt,“ (IFZ, Z.138-140)	Diese Kategorie erfasst Textstellen, die sich generell mit Anforderungen an ein Leben in Migration und den Schwierigkeiten durch ein Leben in einem anderen Land beschäftigen
B. Nähe zu den Menschen (induktiv gebildete Kategorie)	Diese Kategorie geht auf die Bedeutung des unmittelbaren Bezugs zu bzw. Kontakts mit den Menschen mit Migrationshintergrund für die Planung der Bildungs- und Beratungsarbeit ein.	„Aber das ist schon wichtig irgendwie zu wissen ja jetzt auf Stadtebene sag ich mal ja also in Anführungsstrichen wie die ticken ja also die Religionsgemeinde Amadia zum Beispiel oder die jüdische Gemeinde also was da los ist und was da für Generationenwechsel stattfinden oder der was weiß ich der türkische Verein xy“ (beramí, Z. 1143–1147)	Bei dieser Kategorie geht es nicht unbedingt darum, dass die Angebote und Inhalte gemeinsam entwickelt werden. Hier geht es mehr darum, dass allein schon der Kontakt, die Nähe es ermöglicht, überhaupt zu beobachten, sensibel zu sein und so einen Bedarf zu erkennen.
B. Lebensweltbezug (deduktive Kategoriebildung aus Kapitel 4.4.2)	Diese Kategorie bezieht sich auf die Verbindung der Bildungs- und Bera-tungsarbeit mit der Lebenswelt der Menschen mit Migrationshintergrund. Erfasst wird das Finden von Lernmotivation in der Lebenswelt aber auch die Ausrichtung der Angebote an der Lebenswelt, also die pädagogische Umsetzung.	„Das ist halt eine ganz andere Art um deutsch zu lernen an den Lebens-welten an der Realität auch angeknüpft.“ (AKE D, Z. 394–396)	

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Kategorie	*Deskriptive Beschreibung Kategorie*	*Ankerbeispiel(e)*	*Kodierregel*
B. Bezug zur Aufnahmegesellschaft (induktiv gebildete Kategorie)	Diese Kategorie bezieht sich auf die Ausrichtung der Bildungs- und Beratungsarbeit an den Erfordernissen der Aufnahmegesellschaft.	„Also ich denke was ganz wichtig ist, sind zwei Seiten zusammenzubringen. Das ist einmal die Bedarfe der Zielgruppe was wir schon gesagt haben, aber man darf auch nicht am Arbeitsmarkt vorbei bilden. Ja also das ist auch ganz wichtig also ich denke es muss auch immer wieder ein Blick dafür da sein, welche Berufe oder welche Branchen haben Zukunft ja und mit welchen Abschlüssen kann man hier im Arbeitsmarkt auch wirklich realistischer Weise einen Job finden ja also andere Sachen machen keinen Sinn, dass muss man schon zusammenbringen.“ (beramí, Z. 273–279)	
B. Zeitgemäß (induktiv gebildete Kategorie)	Diese Kategorie erfasst die dynamische Seite der Bildungs- und Beratungsarbeit, also die Berücksichtigung neuer Entwicklungen, die Veränderungen auf der Seite der Aufnahmegesellschaft und im Bereich Migration. Dies bezieht sich hier vor allem auf die Bedarfsanalyse und Programmplanung.	„was braucht die Zielgruppe noch wie können wir unsere Angebote noch irgendwie ergänzen“ (beramí, Z. 23f.) „Also das heißt über die unterschiedlichen Migrationsströme ja, also wer ist das denn der ins Land ist, da müssen wir natürlich auch immer kucken ja, also welche Angebote brauchen diese Leute ne und das ist schon unsere Aufgabe auch ja.“ (beramí, Z. 953–956)	

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Kategorie	*Deskriptive Beschreibung Kategorie*	*Ankerbeispiel(e)*	*Kodierregel*
B. Ganzheitlicher Ansatz (induktiv gebildete Kategorie)	Hier wird die Ganzheitlichkeit der Bildungsarbeit erfasst. Dies umfasst eine Vielfalt von Leistungen, die auf den Menschen als Ganzes Bezug nehmen.	„unser erster großer Bereich war Migrationsberatung und über den konnten wir dann in Erziehungsberatung gehen oder in Familienbildung oder sagen da gibt es einen Nähkurs oder da gibt es einen Deutschkurs oder so“ (IFZ, Z. 57–59)	Hier ist die Vielfalt der Leistungen der Einrichtung gemeint (z.B. verschiedene Bildungsangebote, Beratungs-angebote in verschiedenen Richtungen und sonstige Unterstützungen).
A. Abholen und Begleiten (induktiv gebildete Kategorie)	Hier geht es um die mikrodidaktische Ebene und den didaktischen Ansatz, die Teilnehmenden dort abzuholen wo sie stehen und sich dann mit ihnen gemeinsam, in Bewegung zu setzen. Das Abholen erfasst sowohl ihre Kompetenzen, ihr Sprachvermögen, ihre Motivation als auch vorhandene Ressourcen. Gemeint ist also die Wahrnehmung und Berücksichtigung der individuellen Stärken und Schwächen in der Bildungs- und Beratungsarbeit.	„Ja, wenn man von A nach B kommt […] Ja also erstmal Zielerreichung also Zielerreichung im Sinne von dass man sagt oh ja wenn man beispielsweise einen Kurs hat und sagt die externe Prüfung das macht die Kollegin die Zielerreichung wäre möglichst viele dahin zu bringen und was bedarf es um möglichst viele Personen dahin zu bringen und dass man seine Arbeit danach ausrichtet, das heißt wirklich wie gesagt an den Anforderungen der Prüfung und gleichzeitig von dem wo stehen die Leute und was brauchen sie und das dann nicht nur minimal sozusagen zu erbringen sondern maximal zu erbringen unter den Rahmenbedingungen,“ (beramí, Z. 623–631)	Mit dieser Kategorie ist die Ebene des einzelnen Teil-nehmenden gemeint.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Kategorie	*Deskriptive Beschreibung Kategorie*	*Ankerbeispiel(e)*	*Kodierregel*
B. Kenntnis des Lebenshintergrundes (induktiv gebildete Kategorie)	Diese Kategorie bezieht sich auf die Kenntnis der ganzen Lebenssituation der Teilnehmenden bzw. Ratsuchenden verbunden mit der Fachlichkeit der Mitarbeitenden, dieses Wissen rechtlich einzuordnen.	„wenn wir nur das Beratungssetting zum Beispiel nehmen würden, dann wäre auf jeden Fall, dass es erstmal eine positive Haltung gegenüber den Ratsuchenden ist, das heißt, dass man erstmal auch die ganze Lebenssituation betrachtet. Grundsätzlich für die Beratung fachlich gilt, dass man sowieso die aufenthaltsrechtliche Perspektive mitbetrachtet wenn es darum geht zu sagen okay welche Zugangsmöglichkeiten hast du denn überhaupt zu Bildungsmaßnahmen also ausgehend davon also sozusagen, dass man die rechtlichen Sachen mitbedenkt. (beramí, Z. 97–104)	In Abgrenzung zur Kategorie „Kenntnis des Lebens in Migration“ ist hier die Kenntnis des Lebenshintergrundes des konkreten Gegenübers gemeint.
B. Begleitende Beratung (induktiv gebildete Kategorie)	Hier geht es um die Erforderlichkeit einer begleitenden Beratung, die den Teilnehmenden in seiner Ganzheit einbezieht.	„damit wird das sozusagen ne Maßnahme zum Erfolg oder die Person erfolgreich das abschließen (kann) dann ist eigentlich eine Begleitung in verschiedenen ja Beratung in unterschiedlichen Richtungen eigentlich einfach auch grundlegend auch“ (beramí, Z. 144–147)	In Abgrenzung zur Kategorie „ganzheitlicher Ansatz“ geht es nicht darum, dass es einer Vielfalt von Leistungen bedarf, sondern dass die Menschen vielfach einer langfristigen, persönlichen Begleitung bedürfen, um Inklusion durch Weiterbildung zu verwirklichen.
B. Lernhilfen (deduktiv gebildete Kategorie aus Kapitel 4.2.3, 4.3.3 und 4.3.4)	Es geht um Lernhilfen zur Unterstützung der Menschen mit Migrationshintergrund für den Erfolg der Bildungsmaßnahmen.	„sondern das ist wirklich auch mit Mehrsprachigkeit ist dieses, wird das dann auch unter unter, untermalt und auch ergänzt, ja.“ (AKE D, Z. 416–418)	In Abgrenzung zur Kategorie „begleitende Beratung“ sind hier sonstige Lernhilfen innerhalb des Bildungsangebots gemeint, wie Rücksichtnahme auf die Zweitsprachigkeit.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Kategorie	*Deskriptive Beschreibung Kategorie*	*Ankerbeispiel(e)*	*Kodierregel*
B. Sensibilität (induktiv gebildete Kategorie)	Die Kategorie bezieht sich auf die Entwicklung einer Sensibilität der Erwachsenenbildner/innen gegenüber emotionalen Barrieren bei den Menschen mit Migrationshintergrund und das Erkennen der Hintergründe und Ursachen. Es geht auch um die Bearbeitung von Barrieren und Hindernissen bei der Bewältigung ihres Lebens in der Aufnahmegesellschaft.	„das wäre für mich wichtig einen Perspektivwechsel vorzunehmen oder warum jemand so ist ja oder (gegenüber) auch sensibel zu sein und dafür auch ne Sensiblität zu haben was jetzt gerade mit der Person passieren kann oder so, oder welche Erfahrungen sie gemacht hat“ (AKE D, Z. 865–869)	In Abgrenzung zur Kategorie „Reflexive interkulturelle Kompetenz“ geht es nicht nur um die Reflexion der eigenen Bilder und Vorurteile in Bezug auf Menschen mit Migrations-hintergrund, sondern um die Notwendigkeit, die Hinter-gründe zu erkennen: Warum verhält sich die Person so? Welche Erfahrungen hat sie gemacht und was macht das mit ihr? Auch geht es hier anders als in der Kategorie „Auseinander-setzung mit der Einwan-derungsgesellschaft“ nicht um die Aufarbeitung von Diskriminierungserfahrungen in speziellen Settings, sondern um diese Hintergründe zu wissen und Perspektiven zu zeigen.
B. Perspektiven geben (induktiv gebildete Kategorie)	Diese Kategorie bezieht sich auf das Aufzeigen und Entwickeln von Perspektiven und Wegen in der Bildungs- und Beratungsarbeit. Erfasst werden auch die Ermutigung der Menschen mit Migrationshintergrund und das Geben von Vorbildern.	„Ja, ich glaube das ist immer ganz wichtig Perspektiven zu entwickeln mit den Menschen also ihnen auch zu zeigen wofür es sich lohnt sich anzustrengen ja, es ist ja auch nicht so einfach ja, wenn jemand neu einreist und kann vielleicht schon zwei oder drei Sprachen merkt aber, dass er damit hier nicht weit kommt, sondern das hier erstmal nur die deutsche	

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Kategorie	*Deskriptive Beschreibung Kategorie*	*Ankerbeispiel(e)*	*Kodierregel*
Fortsetzung „Perspektiven geben“		Sprache zählt so und dann wieder von vorne und ganz schwer anfängt eine neue Sprache zu erlernen. Dass es da ganz wichtig ist auch Perspektiven aufzuzeigen und zu sagen okay es ist jetzt ne große Anstrengung die wir dir abverlangen, aber dafür kannst du auch das und das erreichen damit, das find ich schon auch immer ganz wichtig also klar es ist immer wichtig wenn es jetzt hier um den nächsten Kurs geht oder den Deutschkurs oder den Berufsorientierungskurs erstmal auch kleine Häppchen zu machen und zu sagen okay jetzt ist der Abschnitt von A bis B dran und nachher gehen wir von B nach C. Aber auch dieser große * also diese große Perspektive muss immer auch noch mal mitaufgezeigt werden, denk ich ja. Weil ich denke schon es sind auch viele Leute die zu uns kommen in die Beratung, also ich bin jetzt keine Beraterin aber ich kann es mir gut vorstellen ja und hör es ja auch manchmal, dass es da auch oft drum geht erstmal so Frust wegzuschaufeln.“ (beramí, Z. 827–843)	

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Kategorie	*Deskriptive Beschreibung Kategorie*	*Ankerbeispiel(e)*	*Kodierregel*
A. Erkennen und Einbeziehung von Ressourcen (deduktive Kategoriebildung aus Kapitel 4.4)	Hier geht es um die kompetente Einschätzung und die Einbeziehung der Ressourcen, Kompetenzen, Potenziale und Stärken der Menschen mit Migrationshintergrund in der Bildungs- und Beratungsarbeit durch die Weiterbildungseinrichtungen.	„sondern ich glaube, dass die sehr viel Potenzial haben, unterschiedlich gelagert, und ich müsste als Pädagogin irgendwie kucken okay was ist, wo sind wo sind ihre Stärken und dann noch mal zu kucken, wie können wir damit arbeiten so würde ich das so sehen," (AKE D, Z. 31–34)	Von dieser Hauptkategorie werden alle Textstellen erfasst, die sich auf einer allgemeinen Ebene mit den Potenzialen der Migran/inn/en beschäftigen.
B. Offensichtliche Ressourcen (deduktive Kategoriebildung aus Kapitel 4.4.1)	Offensichtliche Ressourcen umfassen die Bildungs- und Berufsabschlüsse sowie Berufserfahrungen, die im Ausland erworben wurden, in Deutschland aber nicht oder nur teilweise anerkannt werden.	„Ja und überhaupt dass abgefragt wird, ja genau abgefragt wird was jemand kann und mitbringt ja und dass es ein Bewusstsein dafür gibt, dass im Ausland erworbene Qualifikationen oder Berufserfahrungen natürlich von WERT sind, ja das ist ja nicht etwas was automatisch bei Grenzübertritt an Wert verliert, ja." (beramí, Z. 420–423)	
B. Aus der Migrationsgeschichte (deduktive Kategoriebildung aus Kapitel 4.4.1)	Diese Kategorie meint die in der Migrationsgeschichte verankerten Ressourcen, also Zweit- und Mehrsprachigkeit, Migrationserfahrung und die Kenntnis unterschiedlicher Kultur- und Lebensformen.	„und häufig sind die Menschen auch mehrsprachig das ist sowieso" (beramí, Z. 470f.)	
B. Lebensweltexpertise (deduktive Kategoriebildung aus Kapitel 4.4.2)	Die Lebensweltexpertise umfasst die Kompetenzen, die durch die Bewältigung des Lebens in der Aufnahmegesellschaft entstanden sind, durch das Zurechtfinden in der neuen Welt. Migrationsbiographie als Bildungsbiographie.	„Ah was noch wichtig ist, dass diese Personen am Besten lernen von Gleichgesinnten, weil die sagen oft, du hast es ja gut und du hast ja studiert und du hast ja sowieso alles gelernt ja, also sie akzeptieren deswegen das ist so wichtig die Vorschläge am Besten von Personen in der ähnlichen	Bei dieser Kategorie ist die Abgrenzung von der Kategorie „Lebensweltbezug" wesentlich. „Lebensweltbezug" meint, dass die Angebote inhaltlich an der Lebenswelt ansetzen und einen Bezug zur Lebenswelt haben.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Kategorie	*Deskriptive Beschreibung Kategorie*	*Ankerbeispiel(e)*	*Kodierregel*
Fortsetzung „Lebenswelt-expertise“		Situation also von Müttern, die dieselbe Situation haben und deswegen machen wir sehr viele so Sachen Experten untereinander, wir hatten mal so ne schöne Veranstaltung da zum Beispiel die eine hatte sich so nem Altenpflegedienst glaub ich bisschen ähm hatte sie was erarbeitet, die andere war glaub ich Säuglings-pflegeschwester nee oder Arzthelferin also wie gesagt alle praktisch Hausfrau ohne richtigen Beruf, aber jede hat dann einen Nachmittag zur Verfügung bekommen den anderen zu erzählen wie sie das geschafft hat, was sie da jetzt macht und dann hat die Nächste berichtet und das akzeptieren sie natürlich viel viel besser als wenn da jetzt jemand Diplom-Pädagoge oder sonst wer sich hinstellt und erzählt und [lacht], nee weil es darum geht wenn die das geschafft hat schaff ich das auch ja und dann ist das so in erreichbarer also eher möglich ja, also das heißt sehr viel dieses so jeder ist Expertin für seine Situation und jeder ja und dafür auch natürlich Raum geben, also in dem Moment wo ich sage du erzählst und heute was ist sie ja Expertin und Referentin, wenn ich natürlich ihr keine Möglichkeit geben, kann sie nichts berichten ja“ (IFZ, Z. 937–955)	Hier sind nur Textstellen zu erfassen, die explizit auf die Ressource Lebensweltexper-tise und deren Einbeziehung in die Bildungs- und Beratungs-arbeit abstellen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Kategorie	*Deskriptive Beschreibung Kategorie*	*Ankerbeispiel(e)*	*Kodierregel*
B. Empowerment (deduktive Kategoriebildung aus Kapitel 4.4.2)	Gemeint ist die Hilfe zur Selbsthilfe durch Weiterbildung im Sinne der Förderung der Fähigkeit zur eigenständigen Bewältigung des Lebensalltags. Es geht um die Selbstaneignung von Lebenskräften und auch die Sichtbarmachung des Potenzials.	„Menschen mit Migrationshintergrund herauszuholen und zu sagen, ej, was gibt's da noch mal auch, was habt ihr für Stärken und nicht hinter der Nichtsprache oder Sprachlosigkeit sich zu verstecken und herauszukommen“ (AKE D, Z. 236–239)	Von dieser Kategorie werden alle Zitate erfasst, die inhaltlich die Stärkung der Menschen mit Migrationshintergrund und die Sichtbarmachung ihrer Stärken zum Ziel haben. Hier geht es zunächst „nur“ um die selbstständige Bewältigung des Lebensalltags in der Aufnahmegesellschaft. Die Erweiterung von Teilhabe-möglichkeiten wird durch die Kategorie „Partizipation durch Weiterbildung“ erfasst.
A. Berücksichtigung der Interkulturalität (deduktive Kategoriebildung aus Kapitel 4.5)	Hier geht es darum, die Menschen mit Migrationshintergrund nicht auf ihre kulturelle Herkunft festzuschreiben und die kulturelle Identität nicht mit der nationalen und ethnischen Herkunft gleichzusetzen. Kulturelle Identität ist nicht das prägende Merkmal der Person.	„wenn zum Beispiel eine Frau mit Kopftuch drinne sitzt ist es ist es das letzte was ich möchte, dass zum Beispiel diese Frau für alle kopftuchtragenden Frauen dann halt irgendwie dann irgendwie Erklärungen macht oder so,“ (AKE D, Z. 172–175)	Diese Kategorie erfasst übergreifende Aussagen zur Bedeutung von Kultur bzw. Interkulturalität.
B. Reflexive interkulturelle Kompetenz (deduktive Kategoriebildung aus Kapitel 4.5.1)	Diese Kategorie umfasst die kritische Überprüfung der eigenen Bilder und des vermeintlichen Wissens über die Menschen mit Migrationshintergrund sowie eines reflexiven Gebrauchs von Begriffen, die soziale Wirklichkeit erzeugen und damit die Wahrnehmung lenken.	„Das ist sozusagen interkulturelle Kompetenz was auch immer ist in erster Linie die Fähigkeit zur Eigenreflexion von Haltungen und von eigenen Bildern und wenn ich das nicht verstehe oder mich da freispreche von allem, naja dann und DANN damit umzugehen, dass denk ich ist noch mal diese Weiterentwicklung von Kompetenzen sozusagen je nach dem in welchem Setting. In der Beratung ist	Hier werden alle Textstellen erfasst, die sich speziell mit der Kompetenz der Mitarbeitenden beschäftigen, die eigenen Bilder und das eigene Verhalten zu reflektieren.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Kategorie	*Deskriptive Beschreibung Kategorie*	*Ankerbeispiel(e)*	*Kodierregel*
Fortsetzung „reflexive interkulturelle Kompetenz“		das noch mal was anderes, in ner Unterrichtssituation ist das noch mal was anderes, aber ja man muss das ausdifferenzieren.“ (beramí, Z.591-597)	
B. Relevanz der Migrationsgeschichte (induktiv gebildete Kategorie)	Diese Kategorie bezieht sich auf die Bedeutung des Migrationshintergrundes bzw. der Migrationsgeschichte und der kulturellen Identität für die Bildungs- und Beratungsarbeit. Es geht darum, wann eine Einbeziehung von Kultur notwendig ist, um eine Diskriminierung zu vermeiden und wann die Berücksichtigung zu einer Diskriminierung führen würde.	„Das ist, halt mehr Sensibilität dann auch einfach nötig, auch in den bestimmten Bereichen, wo das dann halt auch so geschlossen ist, wo man weiß, okay da kommt, da sieht man niemanden mit Migrationshintergrund. Und wenn man jemanden drinne sieht, der hat sich total verstellt oder sieht, also, weil man nicht bewusst wahrgenommen werden möchte. Das gibt es auch. Und wenn das sich verändern würde, dann fände ich, wären wir auf einem guten Weg, wenn man das einfach, man kann sowohl als auch, ohne dass man das jetzt irgendwie, dass das immer so zum Thema gemacht wird oder auch nicht, also je nachdem dass man einfach so differenzierter „( )“. (AKE D, Z. 772–780)	Hier geht es um Textstellen, die sich mit der Bedeutung der Migrationsgeschichte bzw. der kulturellen Identität für die Bildungsarbeit beschäftigen.
B. Auseinandersetzung mit Einwanderungsgesellschaft (deduktiv gebildete Kategorie aus Kapitel 4.5.3, induktiv ergänzt)	Diese Kategorie erfasst alle Maßnahmen der Best-Practice-Einrichtungen, die die Auseinandersetzung mit der Einwanderungsgesellschaft zum Ziel haben. Erfasst wird die Reflexion von Macht- und Herrschaftsverhältnissen und der Abbau von emotionalen Barrieren,	„nicht mehr in die Assimilation wie auch mal oder Leitkultur das sind nicht mehr die Themen die jetzt einfach diskutiert wird, sondern ob diese Menschen ein Teil der Gesellschaft sind oder nicht und wenn sie ein Teil der Gesellschaft sind wie kann man sie auch ihnen Wert geben und ihre Arbeit als (wertvoll)	

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Kategorie	*Deskriptive Beschreibung Kategorie*	*Ankerbeispiel(e)*	*Kodierregel*
Fortsetzung „Auseinander-setzung mit Einwanderungs-gesellschaft“	aber auch die Aufarbeitung von Diskriminierungserfahrungen und einem Leben in Migration.	einschätzen oder ja an die Gesellschaft mitwirken daher ich denke das ist ein wichtiger Bereich für uns und für unsere Klienten die das unsere Teilnehmerstruktur sehr fest von der Gruppe kommt und daher interkulturelle Themen sind sehr wichtig für uns.“ (AKE L, Z. 550–556)	
C. Barrieren abbauen (deduktiv gebildete Kategorie aus den Kapiteln 4.5.3 und 4.5.4)	Diese Kategorie bezieht sich auf den Abbau von emotionalen Barrieren.	„Also wenn ich jetzt ein spanisches Fest mache als Beispiel und kein Flamenco und keine Paella, würden alle sagen das ist kein spanisches Fest. Also das heißt wir können es ja aufgreifen, aber wir würden es dann so weiterführen diese Fest, dass dann im Prozess oder gegen Ende etwas Gemeinsames entsteht, also die anderen, aus den anderen Kulturen würden dann Elemente aufgreifen, zum Beispiel wenn jetzt türkische Frauen als Beispiel Flamenco mittanzen, dann wäre das ja schon eine Veränderung oder ein Erfolg ja. „ (IFZ, Z. 684–690)	Hier werden alle Textstellen erfasst, die gerade den Abbau von emotionalen Barrieren im interkulturellen Kontakt anstre-ben.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Kategorie	*Deskriptive Beschreibung Kategorie*	*Ankerbeispiel(e)*	*Kodierregel*
C. Begegnungen ermöglichen (induktiv gebildete Kategorie)	Begegnungen ermöglichen bezieht sich hier auf die Begegnung von unterschiedlichen Kulturen.	„Ja genau, ja und das kann aber nur stattfinden in dem man an einem Tisch oder in einem Raum sitzt ja so was und deswegen ist ja unser Ziel eben diese Begegnung zu ermöglichen, weil wenn man sich nicht trifft und das ist ja so ein bisschen das Dilemma jetzt wieder in der neuen Debatte, ja dann weiß man ja nichts von den anderen, ja dann sieht man nur die laufen da auf der Straße rum aber keiner weiß so richtig was und Verbindendes wissen wir noch weniger“ (IFZ, Z. 772–777)	
A. Berücksichtigung der Intersektionalität (deduktiv gebildete Kategorie aus Kapitel 4.5.2)	Hier wird die Berücksichtigung von anderen Differenzkategorien wie Geschlecht und Klassen neben der Differenzkategorie Kultur erfasst. Es geht um die Mehrdimensionalität.	„und da geht es nicht nur um unterschiedliche kulturelle Identitäten oder Religiosität oder so, es geht um sexuelle Orientierung, es geht um Männer und Frauen, um Alte und um Kinder, es geht um Behinderte und Nichtbehinderte. Also die Welt war niemals eindimensional. Ich glaub wir fangen erst jetzt an darüber zu reden, aber ich mein das ist so neu ja nicht.“ (beramí, Z. 612–617)	Erfasst werden von der Kategorie alle Textstellen, die die Erforderlichkeit der Reflexion anderer Differenz-kategorien zum Ausdruck bringen.
A. Partizipation in Weiterbildung (deduktiv gebildete Kategorie aus Kapitel 4.6.1.)	Gemeint ist eine Partizipation in Weiterbildung, alles was auf eine aktive Einbeziehung der Menschen mit Migrationshintergrund in die Weiter-bildungsorganisation verweist.	Dieser Hauptkategorie konnte kein eigenes Ankerbeispiel zugeordnet werden.	Diese Hauptkategorie dient der Systematik des Kategorien-systems, um die Unterkategorien unter einem gemeinsamen Oberpunkt zusammenzufassen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Kategorie	*Deskriptive Beschreibung Kategorie*	*Ankerbeispiel(e)*	*Kodierregel*
B. Auf allen Ebenen (deduktiv gebildete Kategorie aus Kapitel 4.6.1)	Hier geht es um die Einbeziehung von Menschen mit Migrationshintergrund auf allen Ebenen der Weiterbildungs-einrichtung.	„und ja darüber hinaus ist ganz wichtig bei uns natürlich Teamfähigkeit aber eben auch diese SCHÄTZEN von Leben und Arbeiten in VIELFALT. Das ist so also wir haben ein vielfältiges Team ja und das ist ein ganz hoher Wert für uns und das ist nicht nur okay na gut da hab ich eben ein paar ausländische Kolleginnen das werde ich schon irgendwie hinkriegen [B lacht] also genau andersrum ja also das auch zu schätzen und als eine Qualität wahrzunehmen. Da legen wir schon Wert drauf.“ (beramí, Z. 506–512)	Diese Kategorie erfasst die Notwendigkeit einer gleich-berechtigten Beschäftigung von Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund, die Einbeziehung ihrer Potenziale und die Anforderungen an das Arbeiten in einem inter-kulturellen Team.
B. Arbeiten auf gleicher Augenhöhe (resultiert aus Kapitel 4.4.2 und dem gewonnenen Material)	Diese Kategorie bezieht sich auf eine Haltung der Weiterbildungsorgani-sationen, die sich in Arbeiten auf gleicher Augenhöhe ausdrückt. Es geht um die Wahrnehmung der Migrant/inn/en als gleichberechtigte und kompetente Interaktions-partner/innen und ihre aktive Beteiligung.	„und das auf einer Ebene. Und dann ist es für uns auch wichtig, für mich auch, das Arbeiten auf gleicher Augenhöhe, also es sind jetzt nicht unbedingt Leute für mich, das ist ein hilfebedürftiges Klientel sondern ich glaube, dass die sehr viel Potential haben,“ (AKE D, Z. 28–31)	Hier geht es um Textstellen, die diese Haltung der Mitarbeitenden gegenüber den Menschen mit Migrations-hintergrund ausdrücken.
C. Auf die Menschen hören (deduktive Kategoriebildung aus Kapitel 4.6.1)	Bezieht sich auf die Behandlung der Menschen mit Migrationshintergrund als aktive Gestalter von Weiterbildung. Dies erfasst sowohl das Vorbringen von Anliegen durch die Menschen mit Migrationshintergrund, als auch das Aufgreifen der Anliegen und deren pädagogische Umsetzung.	„Also es gibt bei uns regelmäßige Feedbacks beispielsweise also es gibt ne End sozusagen Auswertung der Kurse der Teilnehmer, der Dozenten, zu den Räumen zu sonst wie aber auch zu den Inhalten zu den Dozenten, aber auch dazwischen beispielsweise und dann noch mal zu kucken okay wie läuft das gut, läuft das nicht gut und	Von dieser Kategorie und die ihr zugeordneten Unter-kategorien werden alle Text-stellen erfasst, die in irgendeiner Form die aktive Einbeziehung von Menschen mit Migrationshintergrund an-sprechen. Dabei sind nicht nur die Teilnehmenden selbst

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Kategorie	*Deskriptive Beschreibung Kategorie*	*Ankerbeispiel(e)*	*Kodierregel*
Fortsetzung „auf die Menschen hören“		wenns so dann auch jeweils in ein Gespräch zu kommen, um da ja das möglichst zu verbessern“ (beramí, Z. 736–742)	gemeint, sondern auch Brückenmenschen.
D. Nachfrageorientierung (aus dem Material entwickelte Kategorie, die bereits in den Kapiteln 4.3.1 und 4.6.1 angelegt ist)	Erfasst werden alle Maßnahmen, bei denen die Nachfrage der Menschen mit Migrationshintergrund erhoben wird.	„Ja oder bei uns im Eltern-Kind-Café haben wir unten, da haben sie sich jetzt Kosmetik und Schminken gewünscht und haben das jetzt glaub ich schon dreimal hintereinander gemacht, jetzt hab ichs mal kurz unterbrochen, aber ich will nur sagen also es sind oft ganz andere Bedürfnisse als die die uns einfallen“ (IFZ, Z. 923–926)	
D. Mitgestaltung (aus dem Material entwickelte Kategorie, die bereits in Kapitel 4.6.1 angelegt ist)	Hier geht es um Formen der Mitbestimmung: Mitgestaltung von Veranstaltungen, Mitgestaltung von Räumen, Feedback.	„dass es Möglichkeiten der Mitgestaltung gibt auch von Räumen und zum Teil auch von Unterrichtsinhalten. Es gibt auch Projekte wo sozusagen Teilnehmerinnen mitgestalten, Inhalte mitgestalten. Also das ich finde das was ganz entscheidendes ja so.“ (beramí, Z. 713–717)	
D. Gleichberechtigte Entwicklung (aus dem Material entwickelte Kategorie, die bereits in Kapitel 4.6.1 angelegt ist)	Hier ist die gleichberechtigte Entwicklung von Bildungsformaten mit Teilnehmenden, Brückenmenschen oder Migrantenselbstorganisationen gemeint.	„sie sind mitwirkende Menschen, die mit uns auf gleicher Ebene mitmachen, mitentscheiden, mitkonzipieren, mitplanen und mitdurchführen und das hat dazu geführt, dass wir mehr Menschen erreicht haben mehr Mirgrantengruppen erreicht haben“ (AKE L, Z. 43–47)	

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Kategorie	*Deskriptive Beschreibung Kategorie*	*Ankerbeispiel(e)*	*Kodierregel*
A. Partizipation durch Weiterbildung (sowohl induktiv als auch deduktiv aus Kapitel 4.6.2 gebildete Kategorie)	Diese Kategorie erfasst die Zielstellung der Best Practices, die Teilhabemöglichkeiten der Teilnehmenden zu erhöhen und die verschiedenen Wege, die sie gehen, um dies zu erreichen.	„aber wir versuchen diese Menschen zu befähigen, ihnen Wertschätzung zu geben dass sie was anfangen können nicht in ihrem Beruf sondern auch überhaupt in der Gesellschaft dass sie mitwirken mitsteuern können.“ (AKE L, Z. 472–474)	Hier geht es um Textstellen, die sich mit der Förderung von Partizipation auf einer generellen Ebene beschäftigen.
B. Berufliche Teilhabe voranbringen (induktiv gebildete Kategorie, die aber bereits in den Vorüberlegungen enthalten ist)	Diese Kategorie bezieht sich speziell auf die Förderung der beruflichen Teilhabemöglichkeiten, die gangbaren Wege und die hiermit verbundenen Anforderungen.	„Und ich denke berufliche Teilhabe hat sehr eng etwas mit gesellschaftlicher Teilhabe was zu tun. Ja deswegen ist unser Hauptziel eben Frauen vor allen Dingen in die Lage zu versetzen Zugang zum Arbeitsmarkt und zu den guten Jobs zu finden und darüber dann eben auch sich gesellschaftliche Anerkennung zu erwerben ja“ (beramí, Z. 175–179)	Die Kategorie erfasst alle Textstellen, die auf eine berufliche Teilhabe der Menschen mit Migrationshintergrund ausgerichtet sind.
B. Ermöglichung sozialer Teilhabe (induktiv gebildete Kategorie die aber bereits in den Vorüberlegungen enthalten ist)	Diese Kategorie bezieht sich speziell auf die Erweiterung der sozialen Teilhabemöglichkeiten, die Erforderlichkeit derartiger Angebote und die Umsetzung in der Praxis.	„oder den Bereich ältere Migrantinnen und Migranten also das Projekt Einmischen, Mitmischen das Projekt von der Kollegin wo es drum geht auch Migrantinnen die jetzt nicht mehr im Arbeitsleben stehen oder quasi schon am Ende ihres erwerbstätigen Lebens die Möglichkeit oder Möglichkeiten aufzuzeigen ja und sie zu motivieren weiter an der Gesellschaft regen Anteil zu haben und sich da auch zu vernetzen mit anderen Menschen mit anderen Einrichtungen.“ (beramí, Z. 997–1002)	Hier werden Textstellen erfasst, die sich mit der Ermöglichung und Förderung sozialer Teilhabe beschäftigen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Kategorie	*Deskriptive Beschreibung Kategorie*	*Ankerbeispiel(e)*	*Kodierregel*
B. Förderung politischer Mitgestaltung (deduktive Kategoriebildung aus Kapitel 4.6.2)	Diese Kategorie bezieht sich speziell auf die Förderung der politischen Teilhabe durch Weiterbildung, inwieweit die Best-Practice-Einrichtungen dies praktizieren und umsetzen.	„So das sind die Ziele es meint einfach die Möglichkeit geben sie können mitwirken, sollen sie hier nicht bleiben und die Politik für sie entscheiden, sondern sie können die Politik steuern mit ihren Mitwirkungen und das ist sehr wirkungsvoll dass die Menschen diese Selbstvertrauen, Selbstsicherheit, Selbstwert zu geben.“ (AKE L, Z. 89–93)	Hier geht es um alle Textstellen, die explizit auf die politische Teilhabe ausgerichtet sind bzw. die Zielstellung der Ermöglichung politischer Teilhabe erfassen.
A. Kooperation und Vernetzung (deduktive Kategoriebildung aus Kapitel 4.7)	Diese Kategorie bezieht sich auf vorhandene Kooperationen und Vernetzungen der Best-Practice-Einrichtungen sowie auf die damit verbundenen Vor- und Nachteile.	„Vernetzung und Kooperation ist auch ne wichtige Geschichte. Also wir können auch nicht alles alleine machen, wollen wir auch nicht. Und manchmal ist man in einer Kooperation mit anderen Trägern auch besser ja weil man andere Felder abdecken kann, das find ich auch ne sehr wichtige Sache“ (beramí, Z. 1008–1111)	Diese Kategorie umfasst alle Textstellen, die sich allgemein mit dem Vorhandensein von Kooperationen und Vernetzungen beschäftigen und deren Nutzen im Allgemeinen aufzeigen.
B. Weiterbildungsanbieter (deduktive Kategoriebildung aus Kapitel 4.7.1)	Hier werden speziell Kooperationen und Vernetzungen mit anderen Weiterbildungsanbietern erfasst.	„Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen wie Jugendhof also Zusammenarbeit (auch mit anderen Einrichtungen) also man guckt auch was die anderen planen was gemeinsam machen das stimmt“ (AKE L, Z. 247–249)	
B. Sonstige Institutionen (deduktive Kategoriebildung aus Kapitel 4.7.1)	Hier geht es um Netzwerke mit anderen Institutionen der Region und um deren Nutzen. Gemeint sind staatliche Einrichtungen (z.B. ARGE, Kinderschutzbund und Institutionen des Sozial- und Gesundheitsbereichs).	„das heißt wir haben da eine enge Kooperation mit dem Rhein-Main-Job-Center.“ (beramí, Z. 236f.)	

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Kategorie	*Deskriptive Beschreibung Kategorie*	*Ankerbeispiel(e)*	*Kodierregel*
B. Migrantenselbstorganisationen (deduktive Kategoriebildung aus Kapitel 4.7.2)	Hier geht es um alle Formen der Zusammenarbeit der Best-Pracitce-Einrichtungen mit Migrantenselbstorganisationen. Erfasst werden auch die Anforderungen an die Zusammenarbeit und die Erfolge der Zusammenarbeit.	„Dass wir auch selber durch die Zusammenarbeit mit solchen Gruppen mehr über die Gruppe zu erfahren und dann unsere Angebote auch so richten, dass die PASST oder mehr Leute anspricht dadurch holen wir denke ich das ist eine von die Sachen warum wir noch mehr Leute immer haben.“ (AKE L, Z. 217–220)	
B. Brückenmenschen (induktiv gebildete Kategorie)	Erfasst mit dieser Kategorie wird die Zusammenarbeit der Weiterbildungseinrichtungen oder der Dozent/inn/en mit Vertrauenspersonen/ Multiplikator/inn/en. Hierbei handelt es sich um Einzelpersonen. die in irgendeiner Nähe zu den Menschen mit Migrationshintergrund stehen.	„also man sucht sich irgendwie schon Multiplikatoren, Multiplikatoren von 'ner Gruppe aus, wo man weiß okay das ist jetzt 'ne Person, die hat die Kontakte in die Community und weiß ganz genau, die hat so diese Ansprechpartnerin in dieser Community, hat dann Standing auch oder ist da irgendwie hat auch ein Gesicht und ist da irgendwie auch 'ne kann bestimmte Sachen auch noch mal rüberbringen und das ist dann meine Ansprechperson für mich, und das ist 'ne ganz wichtige Person einfach für mich, weil das ist, mit ihr fällt und steht ganz viel“ (AKE D, Z. 424–431).	

[Legende: Die Großbuchstaben vor der Kategorie sind Ausdruck der Abstufung der Kategorien. A steht für Hauptkategorie, B für Subkategorie der ersten Ebene, etc.]

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Anhang 14: **Überblick über die Validität der Qualitätskriterien**

Qualitäts-kriterium	*Literatur*	*Ebenen des didaktischen Handelns*	*Empirische Validität*	*Erweiterung durch Best Practices*	*Forschungs-bedarf*
Zugänge ermöglichen (Kapitel 4.2 und Kapitel 6.2)	Konzepte der Literatur: o Bremer (2007) o Brüning (2002b) o Gaitanides (2007) o Küchler (2010a) o Nuissl/Heyl (2010) o Prömper (2010) o Steuten (2002) o Straßburger (2009) Ergebnisse empirischer Studien bzw. Empfehlungen aus empirischen Studien: o Bethscheider (2008) o Bethscheider/Troltsch (2007) o Brüning (2002a) o Brüning/Kuwan/Pehl (2002) o Fischer (2008) o Fischer/Krumpholz/ Schmitz (2007) o Schmidt/Tippelt (2006) o Wolf/Reiter (2006)	Ebene B: ➔ Atmosphäre des Willkommenseins: Veränderung des äußeren Erscheinungsbildes ➔ aufsuchende Öffentlichkeitsarbeit ➔ Mitarbeitende mit Migrationshintergrund: o Mehrsprachigkeit o Vertrauensbasis ➔ Ausbau Beratungsangebot: o mehr Information und Orientierung o Abbau von Bildungsbarrieren o Nutzen von Weiterbildung o Coaching	Ebene B: ➔ Atmosphäre des Willkommenseins (siehe Anhang 15 „Vertrauen“) ➔ Öffentlichkeitsarbeit: o aufsuchend o persönlicher Kontakt zu Quartiersautoritäten, Knotenpunktexpert/inn/en, Migranten-Communities, Migrantenselbstorganisationen (MISO) suchen o über Kooperationspartner, die regelmäßig Kontakt zu Migrant/inn/en haben. ➔ Mitarbeitende mit Migrationshintergrund: Mehrsprachige Dozent/inn/en und Berater/innen, aber auch in anderen Bereichen der Organisation (zur Vertrauensbasis siehe Anhang 15) ➔ Offene Beratung: o mehr Information und Orientierung o Abbau Bildungsbarrieren o Nutzen und Aufgabe von Weiterbildung	Ebene B: ➔ Öffentlichkeitsarbeit: o Existenz, Aufgabe und Nutzen von Weiterbildung o eigene Einrichtung und Angebot bekannt machen o Einfluss Generationslagerung beachten ➔ offene Beratung: o als Türöffner o Aufzeigen von Zugangs- und Finanzierungsmöglichkeiten o für Kooperationspartner	➔ Inwieweit ist Menschen mit Migrationshintergrund das Vorhandensein von Weiterbildung und deren Bedeutung bekannt? ➔ Inwieweit ist ein Wissen um den Nutzen von Weiterbildung bei den Menschen mit Migrationshintergrund vorhanden?

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Zugänge ermöglichen (Kapitel 4.2 und Kapitel 6.2)		Ebene C: ➔ niedrigschwellige Angebote und Bildungsformate jenseits klassischer Weiterbildung ➔ mehrsprachige Angebote ➔ Anpassung der Rahmenbedingungen an die Lebenssituation und die Lebenslage: o Anmeldeverfahren o Veranstaltungszeit o Dezentralisierung Veranstaltungsort o niedrige Teilnahmegebühren ➔ aufsuchende und mehrsprachige Werbung: o Face-to-face-Kommunikation o Kontakt mit Multiplikator/inn/en und Migranten-Communities	Ebene C: ➔ niedrigschwellige Angebote und Bildungsformate jenseits klassischer Weiterbildung ➔ mehrsprachige Angebote ➔ Anpassung der Rahmenbedingungen: o ggf. vereinfachtes Anmeldeverfahren o Kinderbetreuung bzw. Räume mit Spielmöglichkeit o Veranstaltungszeit an Lebenssituation orientieren o Berücksichtigung kultureller und religiöser Besonderheiten (z.B. Essensvorschriften, Gebetszeiten) o Quartiersbezug (z.B. Knotenpunkte im Stadtteil, Vereinsräume der Migranten-Community): o niedrige Teilnahmegebühren (Maßstab: Wert von Bildung) ➔ aufsuchende Werbung: o Face-to-face-Kommunikation o über Knotenpunkt-expert/inn/en und Quartiersautoritäten o über Kooperationspartner (Migrantenselbstorganisationen, andere Institutionen)	Ebene C: ➔ muttersprachige Angebote ➔ Rahmenbedingungen: Bedeutung Generationenzugehörigkeit für Gestaltung der Zugangswege (z.B. Werbung, Ort, Zeit)	➔ Welche Bedeutung hat die Generationslagerung für den Zugang zur Weiterbildung? ➔ Wie kann gewährleistet werden, dass materielle Gründe eine Teilnahme nicht verhindern? ➔ Wie können bildungsferne Teilnehmende erfolgreich an klassische Weiterbildungsangebote herangeführt werden?

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Zugänge ermöglichen		Ebenen D und E: ➔ fakultative, begleitende Unterstützungsangebote: o Lernberatung o Lernhilfen ➔ Kompetenz der Dozent/inn/en im Umgang mit Zweitsprach-lern/innen	Ebenen D und E: ➔ die angesprochenen Punkte werden unter der Kategorie „Abholen und Begleiten“ behandelt (vgl. Anhang 15 „Bedarfs- und Lebenswelt-orientierung“)		

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Qualitäts-kriterium	*Literatur*	*Ebenen des didaktischen Handelns*	*Empirische Validität*	*Erweiterung durch Best Practices*	*Forschungs-bedarf*
Berücksichtigung von Vielfalt bei Anerkennung von Differenz (Kapitel 4.3, Kapitel 6.4 und 6.5)	<u>Konzepte der Literatur:</u> o Booth u.a. (2003) o Freise (2006) o Friebe/Küchler/Reutter (2010) o Grünhage-Monetti/Küchler/ Reutter (2008) o Mecheril (2004) o Mecheril (2008a) o Öztürk/Kuper (2008) o Prömper (2010) o Reddy (2010a) o Robak (2008) o Sprung (2006) o Sprung (2008) <u>Ergebnisse empirischer Studien bzw. Empfehlungen aus empirischen Studien:</u> o Bethscheider (2008) o Bethscheider/Troltsch (2007) o Bethscheider/ Schwerin/Settelmeyer (2003) o Brüning/Kuwan/Pehl (2002) o Fischer (2008)	<u>Ebene B:</u> ➔ Öffnung der Einrichtung gegenüber Vielfalt ➔ interkulturelles Team, welches der Vielfalt der potenziellen Adressat/inn/en entspricht ➔ Vielfalt und Offenheit Angebot ➔ Ausweitung der Bedarfsanalyse und Erschließung neuer Informationsquellen: o Migrationshintergrund o Generationslagerung o Mehrfachzugehörigkeit	<u>Ebene B:</u> ➔ Öffnung der Einrichtung gegenüber Vielfalt: o Kulturen o Sprachen o Religionen o Lebensentwürfe ➔ heterogenes Team, welches der Vielfalt der potenziellen Adressat/inn/en entspricht: o mit und ohne Migrationshintergrund o verschiedene Migrationshintergründe o verschiedene Sprachen o je nach Ausrichtung der Einrichtung: verschiedene Generationen und Geschlechter ➔ Vielfalt und Offenheit Angebot, welches an der Pluralität der Migrant/inn/en ausgerichtet ist: o bildungsfern und -nah o verschiedene Bildungs- und Berufsabschlüsse o Bedeutung Generation o Migrationserfahrung o Lebenslage etc.	<u>Ebene B:</u> ➔ Kunden-orientierung und Kundenzufriedenheit als Qualitätsmaßstab von Weiterbildung (Weiterbildung als Dienstleistung) ➔ interkulturelles Team als Chance für Organisation erkennen: o Teamentwicklung o gemeinsames Lernen o Reflexion ➔ Beratung: Akzeptanz, Anerken-nung, Respekt und Wertschätzung gegenüber Ratsuchenden ➔ (Die Bedarfs-analyse wird unter dem Punkt „Bedarfs- und Lebenswelt-orientierung“ beleuchtet, vgl. Anhang 15).	➔ Welche Bedeutung hat die Mehrfach-zugehörigkeit für eine zeitgemäße Erwachsenen-bildung? ➔ Um die Heterogenität der Menschen mit Migrations-hintergrund, den Einfluss des Migrations-hintergrundes und der Generations-lagerung besser einschätzen zu können, bedarf es weiterer Forschung und differenzierter Bedarfs-analysen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Berücksichtigung von Vielfalt bei Anerkennung von Differenz (Kapitel 4.3, Kapitel 6.4 und 6.5)	o Fischer/Krumpholz/ Schmitz (2007) o Mecheril (2003) o SINUS SOCIOVISION (2008)	Ebene C: ➔ Orientierung Angebot an der Vielfalt der Bildungsinteressen und -bedürfnisse (Nachfrageorientierung) ➔ zielgruppenspezifische und zielgruppenübergreifende Angebote: o niedrigschwellig o geschlechtshomogen o kultursensibel o muttersprachig und bilingual o interreligiös o interkulturell o Hinführung zu Regelangebot	Ebene C: ➔ Orientierung Angebot an der Vielfalt der potenziellen Teilnehmenden: o muttersprachig o mehrsprachig o niedrigschwellig o generationsbezogen o politische Themen o berufliche Weiterbildung o kultursensibel o interkulturelle Angebote o interkulturelle Begegnungen o Treffangebote o Deutschkurse o geschlechtsbezogen o religiöse Themen o heimatbezogen o lebensweltbezogen ➔ Die Bedarfsorientierung wird unter dem Kriterium „Bedarfs- und Lebensweltorientierung“ thematisiert (vgl. Anhang 15) und die Nachfrageorientierung unter „Partizipation“.	Ebene C: ➔ Bildungsziel: Selbstverwirklichung und Entfaltung des individuellen Potenzials	➔ Wie können Migrant/inn/en vom Regel-angebot erreicht werden? ➔ Welcher Bildungsbedarf und welche Bildungs-interessen bestehen?

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Berücksichtigung von Vielfalt bei Anerkennung von Differenz (Kapitel 4.3, Kapitel 6.4 und 6.5)		Ebenen D und E: ➔ Umgang mit der Heterogenität in Lerngruppen als Kompetenz der Dozent/inn/en: o Zweit- bzw. Mehrsprachigkeit o Beziehungsseite o kulturelle Besonderheiten ➔ Didaktische und methodische Ausrichtung Seminar an der Heterogenität der Lerngruppe und Berücksichtigung der Heterogenität als konstruktives Element ➔ interkulturelle Lehrteams ➔ Unterstützungsangebote: o Lernhilfen o Lernberatung	Ebenen D und E: ➔ Umgang mit der Heterogenität in Lerngruppen als Kompetenz der Dozent/inn/en: o gruppendynamische Kenntnisse o Methoden der Konfliktbearbeitung o aktivierende Methoden o Beachtung der Beziehungsseite o Ausrichtung Didaktik und Methodik an Heterogenität o Zusammensetzung Seminare bewusst steuern ➔ Heterogenität scheint zurzeit nur in Grenzen als konstruktives Element zur Erreichung des Bildungsziels eingesetzt werden zu können (Heterogenität als Chance). Grund: o fehlende heterogene Teilnehmerstruktur o Vorurteile ➔ interkulturelle bzw. transkulturelle Lehrteams: o Mehrperspektivität o Bearbeitung Machtgefälle ➔ zu Unterstützungsangeboten vgl. Anhang 15 „Bedarfs- und Lebensweltorientierung“	Ebenen D und E: ➔ Raum für Entfaltung der Individualität der Teilnehmenden ➔ Wertschätzung und Ernstnahme der Teilnehmenden ➔ Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung aller Teilnehmenden ➔ Akzeptanz und Offenheit ➔ situative Berücksichtigung kultureller und religiöser Besonderheiten	➔ Welche weiteren Möglichkeiten bestehen für einen didaktisch und methodisch angemessenen Umgang mit heterogenen Lerngruppen? ➔ Wie kann Heterogenität konstruktiv zur Erreichung des Lernziels eingesetzt werden? ➔ Welche Kompetenzen benötigen Dozent/inn/en im Umgang mit heterogenen Gruppen?

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Qualitäts-kriterium	*Literatur*	*Ebenen des didaktischen Handelns*	*Empirische Validität*	*Erweiterung durch Best Practices*	*Forschungs-bedarf*
Potenzial- und Ressourcenorientierung (Kapitel 4.4 und Kapitel 6.8)	Konzepte der Literatur: o Bothmer (2001) o Brüning (2002b) o Dollhausen (2006) o Mecheril (2008a) o Prömper (2010) o Sprung (2006) o Straßburger (2009) o Truman (2007) Ergebnisse empirischer Studien bzw. Empfehlungen aus empirischen Studien: o Bethscheider (2008) o Bethscheider/Troltsch (2007) o Brüning/Kuwan/Pehl (2002) o Fischer (2008) o Fischer/Krumpholz/ Schmitz (2007)	Ebene B: ➔ Subjektorientierung des Angebots (Einbeziehung der Ressourcen und der Lebenswelt in die Bedarfsanalyse): o offensichtliche Ressourcen o Ressourcen aus der Migrationsgeschichte o Lebensweltexpertise ➔ Einbeziehung der vorhandenen Ressourcen in Beratung	Ebene B: ➔ Einbeziehung der vorhandenen Ressourcen und der Lebensweltexpertise in die Bedarfsanalyse und die Angebotsgestaltung: o offensichtliche Ressourcen o Ressourcen aus der Migrationsgeschichte o Lebensweltexpertise (Die „Lebensweltorientierung“ wird in Anhang 15 erfasst.) ➔ Einbeziehung der Ressourcen in Beratung: Kompetenz der Berater/innen, die Ressourcen zu erkennen und richtig einzuschätzen.	Ebene B: ➔ Leistungsmix aus Beratungs- und Bildungsangeboten, um vorhandene Kompetenzen und Potenziale zu erkennen und richtig einzuschätzen sowie um passgenaue Angebote zu den vorhandenen Ressourcen zu finden.	➔ Verfügen Menschen mit Migrations-hintergrund über Kompetenzen und Ressourcen, die bisher noch nicht gesehen werden?
		Ebene C: ➔ Einbeziehung Ressourcen und Lebenswelt in Programmplanung: o von Lebensweltferne zu Quartiersbezug o Empowerment o berufliche Weiterbildung o muttersprachige Angebote o Sensibilisierung Aufnahmegesellschaft ➔Orientierung an Bildungs-interessen	Ebene C: ➔ Einbeziehung Ressourcen in Programmplanung: o berufliche Weiterbildung o Lebensweltexpertise o Biographiearbeit o Empowerment ➔ Orientierung an Bildungsinteressen wird von den Kriterien „Bedarfs- und Lebensweltorientierung“ (vgl. Anhang 15) und „Partizipation“ erfasst.		➔ Welcher Angebote bedarf es, um die Ressourcen angemessen zu fördern?

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Potenzial- und Ressourcenorientierung		Ebenen D und E: ➔ Förderung Empowerment ➔ Förderung Handlungsfähigkeit und Selbstbewusstsein ➔ Teilnehmerorientierung und Einsatz aktivierender Methoden ➔ didaktische und methodische Berücksichtigung der: o offensichtlichen Ressourcen o Ressourcen aus Migrationsgeschichte o Lebensweltexpertise ➔ Förderung Ressourcen	Ebenen D und E: ➔ Förderung Empowerment ➔ Förderung Handlungs-fähigkeit und Selbstbewusstsein ➔ Teilnehmerorientierung und Einsatz aktivierender Methoden: Raum zur Mitgestaltung und zum Austausch der Lebensweltexpertise ➔ didaktische und methodische Berücksichtigung der: o offensichtlichen Ressourcen o Ressourcen aus Migrationsgeschichte o Lebensweltexpertise ➔ Bewusstmachung und Förderung der Ressourcen der Teilnehmenden	Ebenen D und E: ➔ Kompetenz der Dozent/inn/en die Ressourcen zu erkennen und richtig einzuschätzen	➔ Inwieweit können die Ressourcen aus der Migrations-geschichte didaktisch und methodisch einbezogen und weiterentwickelt werden? ➔ Wie kann die Hilfe zur Selbst-hilfe durch Bildungs-angebote gezielt gefördert werden?

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Qualitäts-kriterium	*Literatur*	*Ebenen des didaktischen Handelns*	*Empirische Validität*	*Erweiterung durch Best Practices*	*Forschungs-bedarf*
Reflexion von Interkulturalität und Intersektionalität (Kapitel 4.5, Kapitel 6.9 und 6.10)	<u>Konzepte der Literatur:</u> o Degele/Winker (2007) o Freise (2006) o Grünhage-Monetti/Küchler/Reutter (2008) o Hamburger (1999) o Hamburger (2000) o Hormel/Scherr (2004a) o Hormel/Scherr (2004b) o Hormel/Scherr (2005) o Mecheril (2004) o Mecheril (2008a) o Mecheril (2008b) o Messerschmidt (2006) o Prömper (2010) o Robak (2008) o Sprung (2003) o Sprung (2006) <u>Ergebnisse empirischer Studien bzw. Empfehlungen aus empirischen Studien:</u> o Brüning/Kuwan/Pehl (2002) o Fischer/Krumpholz/Schmitz (2007)	<u>Ebene B:</u> ➔ reflexive interkulturelle und intersektionale Ausrichtung der Organisation (Querschnittsaufgabe, aber keine Institutionalisierung) ➔ reflexive interkulturelle und intersektionale Kompetenz der Mitarbeitenden	<u>Ebene B:</u> ➔ reflexive interkulturelle Ausrichtung der Organisation (Querschnittsaufgabe, aber keine Institutionalisierung) ➔ in Ansätzen auch Intersektionalität erkennbar ➔ reflexive interkulturelle und intersektionale Kompetenz der Mitarbeitenden, Dozent/inn/en und Berater/innen		➔ Welchen Einfluss hat die Zusammensetzung der Mitarbeitenden auf die Weiterbildungsbeteiligung? ➔ Welche Chancen liegen in der Intersektionalität?
		<u>Ebene C:</u> ➔ Reflexion Angebot hinsichtlich Interkulturalität und Intersektionalität ➔ Angebote für Migrant/inn/en: o Diskriminierungserfahrung o kulturhomogen o geschlechtshomogen o interreligös ➔ interkulturelle Angebote auch für Mehrheitsgesellschaft	<u>Ebene C:</u> ➔ Reflexion Angebot hinsichtlich Interkulturalität und Intersektionalität (z.B. Geschlecht, Alter) ➔ Angebote für Migrant/inn/en: o Diskriminierungserfahrung o Leben in Migration o Stellung als Migrant/in o kulturbezogen o kulturhomogen o geschlechtshomogen o interreligös ➔ interkulturelle Angebote für Menschen mit und/oder ohne Migrationshintergrund ➔ interkulturelle Begegnungs- und Treffangebote		➔ Wie verändert sich der Bedarf nach interkulturellen Angeboten mit dem Wechsel der Generationen? ➔ Welchen Bedarf haben männliche Migranten? ➔ Welchen Bedarf haben junge bzw. ältere Migrant/inn/en?

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Reflexion von Interkulturalität und Intersektionalität (Kapitel 4.5 , Kapitel 6.9 und 6.10)		Ebenen D und E: ➔ reflexiver Einsatz von interkultureller und intersektionaler Kompetenz in der Seminarplanung sowie situativ in der konkreten Interaktion und Kommunikation ➔Interkulturalität und Intersektionalität als Lernziel	Ebenen D und E: ➔ reflexiver Einsatz von interkultureller und (zurzeit im Ansatz) intersektionaler Kompetenz in der Seminarplanung sowie situativ in der konkreten Interaktion und Kommunikation: o Vermeidung Kulturalisierung o kulturelle Differenz als Lernpotenzial o situative Berücksichtigung kultureller und religiöser Besonderheiten o differenziertes Eingehen auf den Migrationshintergrund o kulturelle Identität als Anknüpfungspunkt o Aufarbeitung von Konflikten und Vorurteilen ➔ Auseinandersetzung mit der Einwanderungsgesellschaft und Aufarbeitung von Vorurteilen und emotionalen Barrieren		➔ Welche Bedeutung hat der kulturelle Hintergrund für die Konstruktion der Identität? ➔ Welche Rolle spielt die ethnische Herkunft bei der 2. und 3. Generation und inwieweit hat die Bildungs- und Beratungs-arbeit diese zu berücksich-tigen? ➔ Welchen Einfluss hat die kulturelle Identität auf Lernwege und Lernstrategien? ➔ Wie kann eine gemischte Teilnehmer-struktur erreicht werden?

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Qualitäts-kriterium	*Literatur*	*Ebenen des didaktischen Handelns*	*Empirische Validität*	*Erweiterung durch Best Practices*	*Forschungs-bedarf*
Partizipation (Kapitel 4.6, Kapitel 6.11 und 6.12)	Konzepte der Literatur: o Fischer (2008) o Küchler (2010a) o Nohl (2008) o Prömper (2010) o Reddy (2010a) o Sprung (2006) o Steuten (2002) Ergebnisse empirischer Studien bzw. Empfehlungen aus empirischen Studien: o Wolf/Reiter (2006) o Wolf/Reiter (2007)	Ebene B: ➔ Einsatz von Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund auf allen Ebenen (auch in Leitungsfunktion)	Ebene B: ➔ Einsatz von Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund auf allen Ebenen (auch in Leitungs-funktion)	Ebene B: ➔ Beratungs-, Coaching- und Mentoringangebote mit beruflichem Bezug ➔ Leistungsmix	
		Ebene C: ➔ Entwicklung und Mitgestaltung von Bildungsformaten: z.B. Entwicklungsworkshops ➔ politische Weiterbildung für Migrant/inn/en: o Verknüpfung von Inhalten o niedrigschwellige Angebote ➔ Angebote für Migrantenselbst-organisationen (MISO) zur Förderung des bürgerschaftlichen Engagements	Ebene C: ➔ gleichberechtigte Entwicklung von Bildungsformaten ➔ Ausrichtung der Programmplanung an der Nachfrage ➔ politische Weiterbildung für Migrant/inn/en Umfasst auch: o Verknüpfung von Inhalten o niedrigschwellige Angebote ➔ differenziertes Angebot zur beruflichen Weiterbildung für Migrant/inn/en ➔ Verknüpfung von Angeboten mit berufsbezogenen Themen ➔ Angebote für MISO zur Förderung des bürger-schaftlichen Engagements (siehe „Kooperation“)	Ebene C: ➔ Programm-planung: o Wünsche aufnehmen o Wünsche erfragen o Feedback ➔ gleichberechtigte Entwicklung von Bildungsformaten mit Quartiersautoritäten ➔ Angebote zur Förderung der sozialen Teilhabe: o Gemeinschaft erleben o Kontakt zur Aufnahmege-sellschaft	➔ Welche Chancen liegen in der Durch-führung von Entwicklungs-workshops? ➔ Wie kann der Abbau von Vorurteilen bei der Mehrheits-gesellschaft durch Weiterbildung gefördert werden? ➔ Wie kann der Transfer in den Alltag gefördert werden?

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Partizipation (Kapitel 4.6 , 6.11 und 6.12)		Fortsetzung Ebene C: ➔ Angebote an Mehrheits-gesellschaft zum Abbau von Vorurteilen	Fortsetzung Ebene C: ➔ der Abbau von Vorurteilen auf der Seite der Mehrheitsgesellschaft wird in speziellen interkulturellen Angeboten angestrebt und durch die Öffentlichkeitsarbeit der Einrichtungen		
		<u>Ebenen D und E:</u> ➔ Teilnehmerorientierung im Sinne einer gemeinsamen Gestaltung des Lernprozesses: Einsatz aktivierender Methoden oder Formen des selbst-organisierten Lernens ➔ Förderung von Selbstbestimmung und Handlungskompetenz und Förderung gesellschaftlicher Teilhabe als Bildungsziel	<u>Ebenen D und E:</u> ➔ Teilnehmerorientierung ➔ aktive Beteiligung ➔ Mitgestaltung Seminar ➔ selbstorganisiertes Lernen ➔ Dozent/inn/en begrenzen sich auf Rolle Moderation ➔ Begrenzung auf Vorgabe Rahmencurriculum ➔ Förderung von Selbstbestimmung und Handlungskompetenz und Förderung gesellschaftlicher Teilhabe als Bildungsziel	<u>Ebenen D und E:</u> ➔ Teilnehmende sind Expert/inn/en in eigener Sache ➔ gemeinsame inhaltliche Ausgestaltung Seminar mit Quartiersautoritäten	

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Qualitäts-kriterium	*Literatur*	*Ebenen des didaktischen Handelns*	*Empirische Validität*	*Erweiterung durch Best Practices*	*Forschungs-bedarf*
Kooperation und Vernetzung (Kapitel 4.7 und Kapitel 6.13)	<u>Konzepte der Literatur:</u> o Küchler (2010a) o Prömper (2010) <u>Ergebnisse empirischer Studien bzw. Empfehlungen aus empirischen Studien:</u> o Brüning/Kuwan/Pehl (2002) o Fischer/Krumpholz/ Schmitz (2007) o Kocaman/Latorre Pallares/Zitzelsberger (2010) o Wolf/Reiter (2006) o Zitzelsberger/Latorre (2007)	<u>Ebene B:</u> ➔ Kooperation und Vernetzung: o Weiterbildungsanbieter o Institutionen des Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesens o Betriebe o Migrantenselbstorganisationen (MISO) **Genereller Nutzen:** ➔ Unterstützung bei der Öffentlichkeitsarbeit ➔ Unterstützung bei Bedarfsanalyse ➔ Nutzung vorhandenen Wissens und Erfahrungsaustausch **Spezieller Nutzen Kooperation mit Weiterbildungsanbieter:** ➔ Spezialisierung Angebot (z.B. berufl. WB für Neuzugewanderte)	<u>Ebene B:</u> ➔ Kooperation und Vernetzung: o Weiterbildungsanbieter o staatliche und städtische Einrichtungen (insb. im Quartier bzw. Bildungsinstitutionen) o Knotenpunktexpert/inn/en o Stadtteilarbeit o MISO o Quartiersautoritäten **Genereller Nutzen:** ➔ Kooperationspartner unterstützen bei Öffentlichkeitsarbeit ➔ Austausch bei Bedarfsanalyse und Impulse für die Entwicklung passgenauer Angebote: Fachlicher Austausch o mit Weiterbildungsanbietern o in Gremien, auf Kongressen, Fachtagungen o in übergeordneten Zusammenschlüssen		➔Inwieweit können MISO den Prozess der inklusiven Öffnung unterstützen und bei der Reflexion exkludierender Faktoren mitwirken? ➔ Inwieweit können Kooperationen mit anderen Bildungsinstitutionen (z.B. Schule, Kindergarten) zur Teilnehmergewinnung beitragen? ➔ Inwieweit tragen Kooperationen zu einer Spezialisierung der Weiterbildungsanbieter bei?

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Kooperation und Vernetzung (Kapitel 4.7 und Kapitel 6.13)		Fortsetzung Ebene B: **Spezieller Nutzen Kooperation mit MISO:** ➔ Reflexion exkludierender Faktoren und Förderung des Prozess der inklusiven Öffnung ➔ Vertrauensvorschuss ➔ Impulse für Bedarfsanalyse	Fortsetzung Ebene B: **Spezieller Nutzen Kooperation mit MISO und Quartiers-autoritäten:** ➔ Quartiersautoritäten und MISO fördern Bekanntheit der Einrichtung und der Angebote und schaffen Vertrauen (vgl. auch Anhang 15 „Vertrauen und Beziehungs-arbeit“) ➔ Impulse für Bedarfsanalyse		
		Ebene C: **Genereller Nutzen:** ➔ Nutzung bestehender Ressourcen (z.B. Räumlichkeiten) ➔ Unterstützung der Werbung **Spezieller Nutzen Kooperation mit Weiterbildungsanbieter:** ➔ Ergänzung Vielfalt Angebot ➔ gemeinsame Entwicklung von Angeboten **Spezieller Nutzen Kooperation mit MISO:** ➔ Impulse für passgenaue Bildungsangebote ➔ gemeinsame Entwicklung von Angeboten ➔ Unterstützung bei der Ansprache und Werbung	Ebene C: **Genereller Nutzen:** ➔ Nutzung der Infrastruktur der Stadtteile ➔ staatliche und städtische Einrichtungen unterstützen Werbung **Spezieller Nutzen Kooperation mit Weiterbildungsanbieter:** ➔ Ergänzung Vielfalt Angebot ➔ Entwicklung gemeinsamer Angebote **Spezieller Nutzen Kooperation mit MISO und Quartiers-autoritäten:** ➔ Impulsgeber ➔ gemeinsame Entwicklung passgenauer Angebote ➔ Nutzung der Infrastruktur der Migranten-Communities ➔ Unterstützung bei der Ansprache und Werbung	Ebene C: ➔ Weiterbildungs-angebote für MISO zur Förderung bürgerschaftlichen Engagements	➔ Welche Personen kommen als Quartiers-autoritäten in Frage und welche Unterstützung benötigen sie? ➔ Welche Möglichkeiten bestehen, um gemeinsam mit staatlichen Institutionen wie der ARGE Bildungsange-bote zu entwickeln?

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Kooperation und Vernetzung		Ebenen D und E: ➔ gemeinsame Planung, Organisation und Durchführung von Seminaren	Ebenen D und E: ➔ gemeinsame Planung, Organisation und Durchführung von Seminaren mit MISO ➔ Zusammenarbeit mit MISO für stärkere Teilnehmer-orientierung	Ebenen D und E: ➔ Einsatz von Quartiersautoritäten aus den Communities als Dozent/inn/en	

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Anhang 15: **Umsetzung der induktiv entwickelten Qualitätskriterien auf den didaktischen Handlungsebenen**

<table>
<tr><th></th><th>Ebene B:
Institutionsdidaktik</th><th>Ebene C:
Fachbereichsdidaktik</th><th>Ebene D:
Seminarplanung</th><th>Ebene E:
Lehr-Lernsituation</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Vertrauen und Beziehungsarbeit
(vgl. Kapitel 6.3)</td><td rowspan="2">➔ Mitarbeitende mit Migrationshintergrund als Vertrauensbasis:
o muttersprachlich
o ähnliche Erfahrungen, Lebensentwürfe und Lebensziele
➔ Schaffung einer Atmosphäre des Willkommenseins:
o Verzicht auf exkludierende Symbole (Außenwirkung)
o Name der Einrichtung
o Migrant/inn/en aktiv in Einrichtung einladen
➔ Identifikationsmöglichkeiten:
o Symbole, Bilder aus Herkunftsländern
o gemeinsame Gestaltung Räume
➔ Beratung:
o erste Vertrauensbasis
o Aufbau tragfähiger persönlicher Beziehungen
o Kontinuität
o langjährige Beschäftigung der Berater/innen
➔ Kooperation mit MISO und Quartiersautoritäten</td><td>➔ Ansprache potenzieller Adressat/inn/en über Quartiersautoritäten bzw. Knotenpunktexpert/inn/en
➔ Verlagerung Angebot an Knotenpunkte
(z.B. Räumlichkeiten von Migrantenvereinen)</td><td colspan="2">➔ Einsatz von Quartiersautoritäten aus den Communities als Dozent/inn/en
➔ bekannte Dozent/inn/en
➔ kontinuierliche Beziehungsarbeit
➔ Schaffung von Settings mit vertrauten Teilnehmergruppen</td></tr>
<tr><td colspan="3">Forschungsbedarf:

➔ Haben persönliche Beziehungen für Menschen mit Migrationshintergrund in Abhängigkeit von ihrem kulturellen Hintergrund eine andere Bedeutung?
➔ Wie kann es einer Einrichtung gelingen, sowohl Menschen mit als auch ohne Migrationshintergrund außerhalb von interkulturellen Settings durch Bildungsangebote zu erreichen?</td></tr>
</table>

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

	Ebene B: *Institutionsdidaktik* (vgl. Kapitel 6.6)	*Ebene C:* *Fachbereichsdidaktik* (vgl. Kapitel 6.6)	*Ebene D:* *Seminarplanung* (vgl. Kapitel 6.6)	*Ebene E:* *Lehr-Lernsituation* (vgl. Kapitel 6.7)
Bedarfs- und Lebensweltorientierung (vgl. Kapitel 6.6 und 6.7)	➔ Entwicklung eines sich ergänzenden Leistungsmix aus Bildungs- und Beratungsangeboten entsprechend dem Bedarf der Menschen mit Migrationshintergrund ➔ Verbindung von erwachsenen-pädagogischen und sozialpäda-gogischen Angeboten in einem Haus ➔ Vorhandensein einer – von der Teilnahme an Bildungsangeboten – losgelösten offenen Beratung ➔ Erweiterung der Wege der Bedarfsanalyse: o Evaluation Seminare o fachlicher Diskurs o Bewältigung Leben in Migration o Nähe zu den Migrant/inn/en o Bedarf, der aus der Beratung erkannt wird o Berücksichtigung der Perspektive der Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund o Migrantenselbstorganisationen o Quartiersautoritäten o Knotenpunktexpert/inn/en o Anknüpfen an der Lebenswelt o aktuelle Migrationsströme o Veränderung der Generationen	➔ Programmplanung in Ausrichtung am Bedarf der Menschen mit Migrationshintergrund ➔ Orientierung des Angebots an der Lebenswelt ➔ Vielfalt von Angebot entsprechend dem jeweiligen Bedarf ➔ Entwicklung von Veranstaltungen in Zusammenarbeit mit Quartiersautoritäten aus den Migranten-Communities	➔ Anschlusslernen möglich machen ➔ Lebenswelt- und Alltagsbezug ➔ Wissen mit Zukunftsperspektive ➔ Wissen über Leben in der Aufnahmegesellschaft ➔ Handlungskompetenz fördern	➔ Anforderungen an Dozent/inn/en: o Umgang mit Zweitsprachlern/innen o diagnostische Kompetenz o Bildungsbarrieren begegnen o Ängste abbauen o Teilnehmende an Methoden Erwachsenen-bildung heranführen o Kenntnis Lebenshintergrund (Austausch mit begleitender Beratung) o Sensibilität o Perspektiven aufzeigen ➔ Teilnehmerorientierung ➔ begleitende Beratung: o Lernberatung o Lebensberatung o Perspektiven aufzeigen o Begleitung zur Zielerreichung ➔ Lernhilfen

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

	Forschungsbedarf
Bedarfs- und Lebensweltorientierung	➔ Welche Bedeutung hat ein Leistungsmix für den Erfolg von Weiterbildung? ➔ Welcher Bedarf entsteht durch die Bewältigung eines Lebens in Migration und wie kann dieser pädagogisch umgesetzt werden? ➔ Wie verändert sich der Bedarf der Migrant/inn/en im Laufe der Zeit, mit dem Wechsel der Generationen, je nach Migrationsstrom? ➔ Welche Lernhilfen können sich als hilfreich erweisen? ➔ Welche Anforderungen sollte eine begleitende Beratung/Lernberatung erfüllen? ➔ Wie muss Weiterbildung gestaltet sein, damit sie auch zum „Lernen lernen“ beiträgt?

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Anhang 16: **Matrix der Kodierungen**

	AKE Dozentin	AKE Leitung	IFZ	beramí
Inklusive Grundhaltung	2	1	0	3
Inklusive Grundhaltung\Inklusion auf allen Ebenen	0	3	0	4
Inklusive Grundhaltung\Verlernen Lernen	2	1	2	4
Zugänge ermöglichen	1	4	0	2
Zugänge ermöglichen\Niedrigschwelligkeit	1	4	2	0
Zugänge ermöglichen\Mehrsprachigkeit	1	1	1	0
Zugänge ermöglichen\Öffentlichkeitsarbeit	5	6	2	1
Zugänge ermöglichen\Rahmenbedingungen	3	4	0	2
Zugänge ermöglichen\Rahmenbedingungen\Vertrauter Ort	1	4	1	0
Zugänge ermöglichen\Rahmenbedingungen\Teilnahmegebühr	4	3	0	1
Zugänge ermöglichen\Offene Beratung	2	0	2	4
Vertrauen schaffen	4	4	3	0
Vertrauen schaffen\Beziehungsarbeit	1	0	3	3
Vertrauen schaffen\Atmosphäre des Willkommenseins	1	0	3	0
Vertrauen schaffen\dahin gehören	2	5	4	0
Anerkennung des Subjekts	6	0	4	4
Anerkennung des Subjekts\Anerkennung Differenz	1	0	6	3
Anerkennung des Subjekts\Heterogenität als Chance	2	5	0	3
Berücksichtigung der Heterogenität	4	2	0	3
Berücksichtigung der Heterogenität\Vielfalt des Angebots	2	6	4	3
Berücksichtigung der Heterogenität\Vielfalt der Mitarbeitenden	1	3	5	3
Berücksichtigung der Heterogenität\Heterogenität in Lerngruppen	1	0	0	2
Berücksichtigung der Heterogenität\Heterogenität in Lerngruppen\alle Seiten auffangen	1	1	0	0
Berücksichtigung der Heterogenität\Heterogenität in Lerngruppen\Beziehungsseite beachten	1	0	2	1
Berücksichtigung der Heterogenität\Heterogenität in Lerngruppen\Heterogenität ausbalancieren	2	0	5	4
Bedarfsorientierung	3	2	5	5
Bedarfsorientierung\Kenntnis des Lebens in Migration	0	3	9	3
Bedarfsorientierung\Nähe zu den Menschen	3	5	0	8
Bedarfsorientierung\Lebensweltbezug	2	2	7	0
Bedarfsorientierung\Bezug zur Aufnahmegesellschaft	0	0	4	3
Bedarfsorientierung\zeitgemäß	0	0	3	4
Bedarfsorientierung\Ganzheitlicher Ansatz	0	0	3	4
Abholen und Begleiten	4	2	4	4
Abholen und Begleiten\Kenntnis Lebenshintergrund	1	0	1	4
Abholen und Begleiten\Begleitende Beratung	0	0	0	6
Abholen und Begleiten\Lernhilfen	1	0	2	1
Abholen und Begleiten\Sensibilität	5	0	3	3
Abholen und Begleiten\Perspektiven geben	2	0	3	5
Erkennen und Einbeziehung der Ressourcen	3	1	1	4
Erkennen und Einbeziehung der Ressourcen\Offensichtliche Ressourcen	0	1	0	5
Erkennen und Einbeziehung der Ressourcen\aus der Migrationsgeschichte	2	1	0	2
Erkennen und Einbeziehung der Ressourcen\Lebensweltexpertise	0	0	5	3
Erkennen und Einbeziehung der Ressourcen\Empowerment	4	0	2	2
Berücksichtigung der Interkulturalität	1	0	0	0
Berücksichtigung der Interkulturalität\Reflexive interkulturelle Kompetenz	6	0	6	3
Berücksichtigung der Interkulturalität\Relevanz Migrationsgeschichte	4	0	8	0
Berücksichtigung der Interkulturalität\Auseinandersetzung mit Einwanderungsgesellschaft	3	3	1	1
Berücksichtigung der Interkulturalität\Auseinandersetzung mit Einwanderungsgesell.\Barrieren abbauen	2	0	5	1
Berücksichtigung der Interkulturalität\Auseinandersetzung mit Einwanderungsgesell.\Begegnungen ermöglichen	0	1	3	0
Berücksichtigung der Intersektionalität	0	1	1	2
Partizipation in Weiterbildung	0	0	0	0
Partizipation in Weiterbildung\auf allen Ebenen	3	1	0	4
Partizipation in Weiterbildung\Arbeiten auf gleicher Augenhöhe	5	2	4	0
Partizipation in Weiterbildung\Auf die Menschen hören	4	4	0	1
Partizipation in Weiterbildung\Auf die Menschen hören\Nachfrageorientierung	2	3	2	0
Partizipation in Weiterbildung\Auf die Menschen hören\Mitgestaltung	3	0	4	2
Partizipation in Weiterbildung\Auf die Menschen hören\gleichberechtigte Entwicklung	2	5	0	0
Partizipation durch Weiterbildung	2	3	1	2
Partizipation durch Weiterbildung\berufliche Teilhabe voranbringen	0	1	1	8
Partizipation durch Weiterbildung\Ermöglichung sozialer Teilhabe	2	0	3	2
Partizipation durch Weiterbildung\Förderung politischer Mitgestaltung	3	3	1	0
Kooperation und Vernetzung	2	2	4	1
Kooperation und Vernetzung\Weiterbildungsanbieter	0	1	2	1
Kooperation und Vernetzung\Sonstige Institutionen	0	0	3	1
Kooperation und Vernetzung\Migrantenselbstorganisationen	6	4	1	5
Kooperation und Vernetzung\Brückenmenschen	2	2	0	0

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Anhang 17: **Umsetzung der validierten Qualitätskriterien auf den didaktischen Handlungsebenen**

Qualitätskriterium	*Ebene B: Institutionsdidaktik*	*Ebene C: Fachbereichsdidaktik*	*Ebene D: Seminarplanung*	*Ebene E: Lehr-Lernsituation*
➔ Entwicklung eines inklusiven Selbstverständnisses auf der Ebene der Organisation, welches die Qualitätskriterien einrahmt				
Zugänge ermöglichen	➔ Öffentlichkeitsarbeit: o aufsuchend o Kooperationspartner o Quartiersautoritäten/MISO ➔ interkulturelles, mehrsprachiges Team ➔ offene Beratung	➔ niedrigschwellige Angebote ➔ Bildungsformate jenseits klassischer Weiterbildung ➔ mehrsprachige, muttersprachige Angebote ➔Anpassung Rahmen-bedingungen: o Veranstaltungszeit o Veranstaltungsort o Teilnahmegebühren o Anmeldeverfahren o Kinderbetreuung o Berücksichtigung kultureller und religiöser Besonder-heiten ➔ Werbung: o aufsuchend o persönlicher Kontakt o Quartiersautoritäten/MISO o Kooperationspartner		
Vertrauen und Beziehungsarbeit	➔ Mitarbeitende mit Migrationshintergrund ➔ Atmosphäre des Willkommenseins ➔ „Zugehörigkeit“ fördern ➔ offene Beratung ➔ Kooperation mit MISO und Quartiersautoritäten	➔ Ansprache über Quartiersautoritäten bzw. Knotenpunktexpert/inn/en ➔ Verlagerung Angebot ins Quartier	➔ Einsatz von Quartiersautoritäten aus den Communities als Dozent/inn/en ➔ Dozent/inn/en mit Migrationshintergrund ➔ bekannte Dozent/inn/en ➔ kontinuierliche Beziehungsarbeit ➔ Schaffung von Settings mit vertrauten Teilnehmergruppen	

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Qualitätskriterium	*Ebene B: Institutionsdidaktik*	*Ebene C: Fachbereichsdidaktik*	*Ebene D: Seminarplanung*	*Ebene E: Lehr-Lernsituation*
Anerkennung und Berücksichtigung von Vielfalt	➔ Öffnung der Einrichtung gegenüber Vielfalt ➔ heterogenes Team ➔ Vielfalt und Offenheit Angebot	➔ Orientierung Angebot an der Vielfalt der potenziellen Adressat/inn/en, ihres Bedarfs und ihrer Wünsche	➔ Umgang mit der Heterogenität in Lerngruppen als Kompetenz der Dozent/inn/en ➔ Heterogenität als konstruktives Element didaktisch und methodisch zur Erreichung des Bildungsziels einsetzen ➔ interkulturelle bzw. transkulturelle Lehrteams ➔ Raum für Entfaltung der Individualität des einzelnen Teilnehmenden ➔ Wertschätzung der Teilnehmenden	
Bedarfs- und Lebensweltorientierung	➔ Leistungsmix aus Bildungs- und Beratungsangeboten ➔ Verbindung von erwachsenenpädagogischen und sozialpädagogischen Angeboten ➔ differenzierte Bedarfsanalyse ➔ Professionalität der Berater/innen	➔ Orientierung des Angebots am Bedarf und an der Lebenswelt ➔ Vielfalt von Angebot entsprechend dem jeweiligen Bedarf	➔ Lebenswelt- und Alltagsbezug ➔ Vermittlung Wissen über Leben in Aufnahmegesellschaft ➔ Handlungskompetenz fördern ➔ Anschlusslernen möglich machen	➔ Professionalität der Dozent/inn/en ➔ Teilnehmerorientierung ➔ begleitende Beratung ➔ Lernhilfen
Potenzial- und Ressourcenorientierung	➔ Einbeziehung der Ressourcen und der Lebensweltexpertise in die Bedarfsanalyse und die Angebotsgestaltung ➔ Leistungsmix aus Bildungs- und Beratungsangeboten ➔ Einbeziehung der Ressourcen in Beratung ➔ diagnostische Kompetenz der Berater/innen	➔ Einbeziehung der Ressourcen und der Lebensweltexpertise in die Programmplanung	➔ diagnostische Kompetenz Dozent/inn/en ➔ Förderung Empowerment ➔ Förderung Handlungsfähigkeit und Selbstbewusstsein ➔ Teilnehmerorientierung und Einsatz aktivierender Methoden ➔ didaktischer und methodischer Einbeziehung der Ressourcen ➔ Bewusstmachung und Förderung der Ressourcen der Teilnehmenden	

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

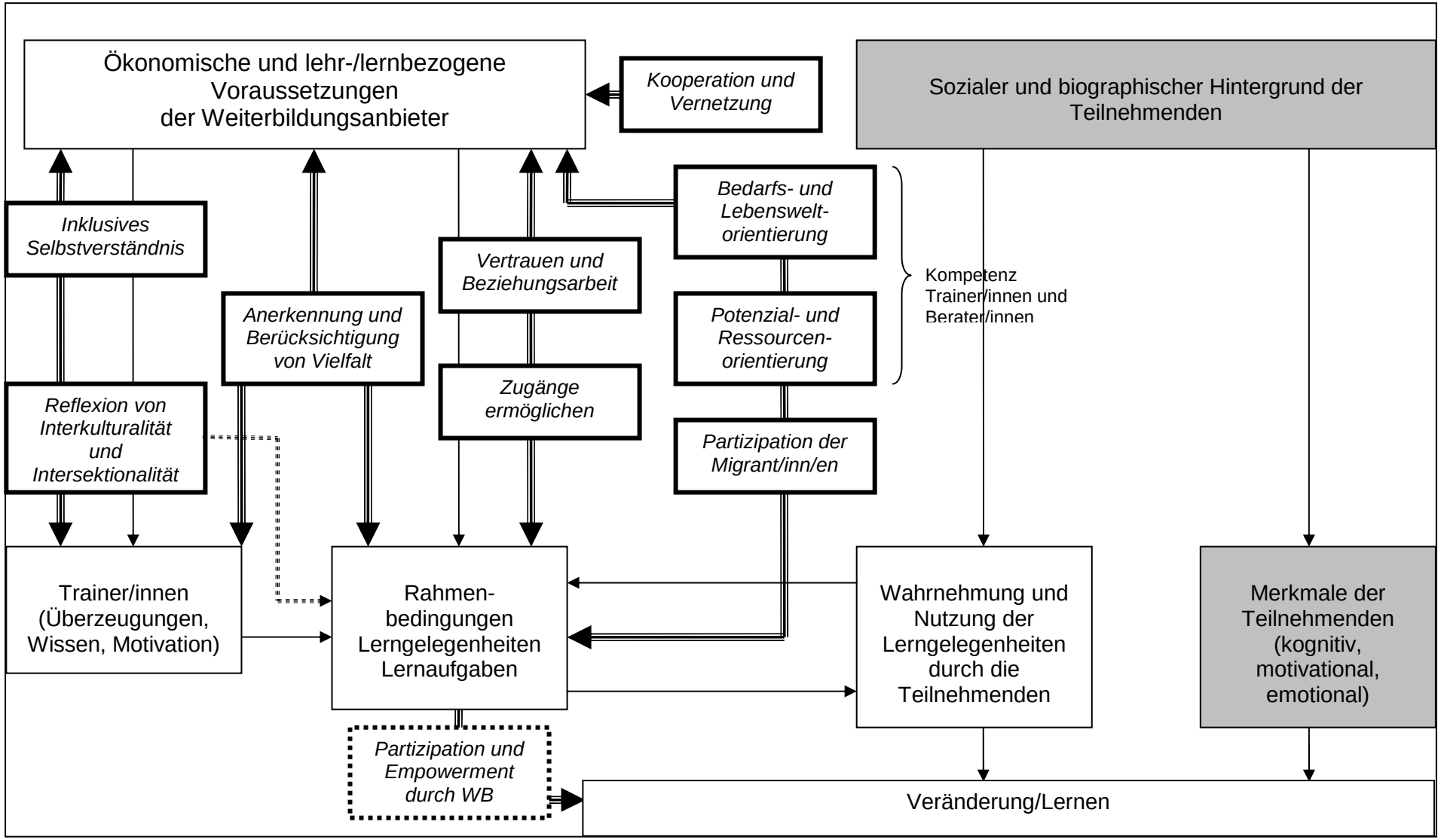
Qualitätskriterium	*Ebene B: Institutionsdidaktik*	*Ebene C: Fachbereichsdidaktik*	*Ebene D: Seminarplanung*	*Ebene E: Lehr-Lernsituation*
Reflexion von Interkulturalität und Intersektionalität	➔ reflexive interkulturelle und intersektionale Ausrichtung der Organisation (Querschnittsaufgabe, aber keine Institutionalisierung) ➔ reflexive interkulturelle und intersektionale Kompetenz der Mitarbeitenden (vom organisatorischen Bereich bis zu den Dozent/inn/en und Beratern/innen)	➔ Reflexion Angebot hinsichtlich Interkulturalität und Intersektionalität (z.B. Geschlecht, Alter) ➔ spezielle Angebote für Migrant/inn/en ➔ interkulturelle Angebote für Menschen mit und/oder ohne Migrationshintergrund ➔ interkulturelle Begegnungs- und Treffangebote	➔ reflexiver Einsatz von interkultureller und intersektionaler Kompetenz der Dozent/inn/en ➔ Auseinandersetzung mit der Einwanderungsgesellschaft und Aufarbeitung von Vorurteilen und emotionalen Barrieren	
Partizipation	➔ Einsatz von Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund auf allen Ebenen (auch in Leitungsfunktion) ➔ Beratungs-, Coaching- und Mentoringangebote ➔ Leistungsmix	➔ Nachfrageorientierung ➔ gleichberechtigte Entwicklung von Bildungsformaten: o Weiterbildungsanbieter o MISO o Quartiersautoritäten ➔ politische Weiterbildung für Migrant/inn/en ➔ berufliche Weiterbildung für Migrant/inn/en ➔ Angebote zur Förderung der sozialen Teilhabe ➔ Angebote für MISO zur Förderung bürgerschaftlichen Engagements ➔ spezielle Angebote zum Abbau von emotionalen Barrieren bei der Aufnahmegesellschaft	➔ Teilnehmerorientierung ➔ partizipative Methoden ➔ Teilnehmende sind Expert/inn/en in eigener Sache ➔ selbstorganisiertes Lernen ➔ Förderung von Selbstbestimmung und Handlungskompetenz und Förderung gesellschaftlicher Teilhabe ➔ gemeinsame inhaltliche Ausgestaltung Seminar mit Quartiersautoritäten	

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Qualitätskriterium	*Ebene B: Institutionsdidaktik*	*Ebene C: Fachbereichsdidaktik*	*Ebene D: Seminarplanung*	*Ebene E: Lehr-Lernsituation*
Kooperation und Vernetzung	➔ Kooperation und Vernetzung: o Weiterbildungsanbieter o staatliche und städtische Einrichtungen o Stadtteilarbeit o MISO o Quartiersautoritäten o Knotenpunktexpert/inn/en ➔ Unterstützung bei Öffentlichkeitsarbeit ➔ Austausch bei Bedarfsanalyse und Impulse für die Entwicklung passgenauer Angebote o Weiterbildungsanbieter o in Gremien, Fachtagungen o MISO o Quartiersautoritäten ➔ ergänzende Ausgestaltung des Angebots in Abstimmung mit anderen Bildungsinstitutionen	➔ Nutzung der Infrastruktur der Stadtteile und Migranten-Communities ➔ Ansprache und Werbung für Angebote: o staatliche und städtische Einrichtungen o MISO o Quartiersautoritäten o Knotenpunktexpert/inn/en ➔ Entwicklung gemeinsamer Angebote: o Weiterbildungsanbieter o andere Bildungsein-richtungen (z.B. Kindergarten, Kindertages-stätten, Schulen, Senioreneinrichtungen) o MISO o Quartiersautoritäten ➔ Weiterbildungsangebote für MISO zur Förderung bürgerschaftlichen Engagements	➔ gemeinsame Planung, Organisation und Durchführung von Seminaren mit Bildungseinrichtungen, MISO bzw. Quartiersautoritäten ➔ Zusammenarbeit mit MISO für stärkere Teilnehmerorientierung ➔ Einsatz von Quartiersautoritäten aus den Communities als Dozent/inn/en	

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf

Anhang 18: **Angebots-Nutzenmodell für die Weiterbildung**



Quelle: Eigenes Schaubild auf der Grundlage des Angebots-Nutzenmodell für die Weiterbildung nach Kil (2009, S. 38)

Online: http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf