DIE open access

»Wir sind alle Flüchtlinge.« Mit diesem Zitat von Hannah Arendt eröffnet Michaela Stoffels den Schwerpunkt des vorliegenden Hefts – und stellt klar, dass das Flüchtlingsthema gesellschaftsweit wie auch in der Erwachsenen- und Weiterbildung weiterhin relevant ist. Für die EB/WB betrifft dies vor allem die Sprach- und Integrationskurse, die, so Rainer Ohliger im Gespräch, einem folgenreichen Geburtsfehler unterliegen. Dass sie aber dennoch sinnvoll sind und für die Teilnehmenden wie auch für die Lehrenden eine Bereicherung sein können, darauf verweist Barbara Beyer in der »Nachfrage«. Warum Grundbildung ein wichtiges Thema im Fluchtkontext ist (Silvester Popescu-Willigmann/Bernd Remmele) und dass man Integration und Teilhabe in Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung quer denken muss (Michaela Stoffels), zeigt diese Ausgabe von weiter bilden.

weiter bilden
DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

Heft: 3/2018

Flucht ... und der Blick nach vorn

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (Hrsg.)

ISSN: 2568-9436
Seiten: 60
Erschienen: September 2018
(Bielefeld: wbv Publikation)
Erschienen Open Access:
1. September 2020 (Bonn: DIE)
Zeitschriftenausgabe
deutsch

Schlagwörter
Flüchtling, Gesellschaft, Integration, Weiterbildung, Weiterbildungseinrichtung, Bildungsangebot, Sprachkurs, Berufliche Integration

Zitierempfehlung
Schrader, J. & Brandt, P. (Hrsg.). (2018). Flucht ... und der Blick nach vorn [Themenheft]. weiter bilden – DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 25 (3).
https://www.die-bonn.de/id/36885

Lizenz
CC- Lizenz BY-SA 3.0/4.0 deutsch

Identifier
https://www.die-bonn.de/id/36885

Leibniz Gemeinschaft

weiter bilden

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

FLUCHT

FLUCHT

FLUCHT

FLUCHT

FLUCHT

FLUCHT

FLUCHT

FLUCHT

FLUCHT

Integration durch Sprache?
Gespräch mit Christel Griepenburg und Rainer Ohliger

Grundbildung als Einstieg
Lernen im Kontext von Flucht und Ankommen

Integration quer gedacht
Verschränkung von Integrations- und Teilhabeangeboten

AUSGABE 3 — 2018

Erasmus+ Erwachsenenbildung

Achtung Horizonterweiterung!

Jetzt beste Förderchancen.

Machen Sie sich und Ihre Einrichtung fit für Europa. Nutzen Sie die Förderung von Lernaufenthalten für Bildungspersonal im Ausland und von Projekten mit europäischen Partnern. Sie haben Projektideen? Sprechen Sie mit uns: Hotline 0228 107 1300 / Mail: mobilitaet-erwachsenenbildung@bibb.de oder: partnerschaften-erwachsenenbildung@bibb.de

www.na-bibb.de/erasmus-foerderchancen

www.go-blueberry.de

GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium für Bildung und Forschung

Nationale Agentur beim Bundesinstitut für Berufsbildung
NABIBB
BILDUNG FÜR EUROPA

PETER BRANDT

Herausgeber

Liebe Leserinnen & Leser,

der 21. August beginnt mit einer guten Nachricht: Laut Bundesagentur für Arbeit (BA) gelingt die Integration von Flüchtlingen auf dem deutschen Arbeitsmarkt besser als erwartet. Mehr als 300.000 Menschen aus den acht Haupt-Asylzugangsländern sind im Mai 2018 einer Beschäftigung nachgegangen, mehr als 100.000 mehr als ein Jahr zuvor. Noch positiver hat sich die Zahl der sozialversichert Beschäftigten entwickelt: Sie stieg im gleichen Zeitraum um 88.000 auf knapp 240.000 Personen. Und knapp 28.000 junge Flüchtlinge haben laut BA eine Lehre angefangen. Auf diesen Zahlen lässt sich aufbauen.

Und gleichgültig, in welche Analysen man schaut: Sprachkenntnissen wird eine Schlüsselrolle für die genannten Integrationserfolge beigemessen. Damit haben all die vielen Weiterbildungseinrichtungen mit ihren Sprachkursangeboten für Geflüchtete eine bemerkenswert effektive Leistung vollbracht, genauso die ehrenamtlichen Deutsch-Lehrenden, Dozentinnen und Dozenten der Alphabetisierung und Grundbildung, Profis in der Bildungsberatung; auch all jene, die Konzepte entwickelt und erprobt und dicke Bretter in politischen Gremien und Behörden gebohrt haben.

Drei Jahre nach dem Höhepunkt der Wanderungsbewegung ist die Nachricht der BA auch Ermutigung und Mahnung, beim Engagement um Integration nicht nachzulassen. So sieht sich auch das vorliegende Heft. Es will zunächst eine Zwischenbilanz ziehen, dabei aber nicht ausufernd zurückblicken. Vielmehr werden die mit der Flüchtlingsbewegung einhergegangenen gravierenden Veränderungen immer unter dem Aspekt bearbeitet, wie es jetzt sinnvoll in der Weiterbildung weitergehen könnte. (Daran erinnert ja auch der Hefttitel.)

Denn zweifellos bleibt viel zu tun. Anregungen im Heft finden sich z.B. zu den Integrationskurskonzepten (siehe das Interview ab S. 12), zu verschiedenen Grundbildungstypen (S. 17ff.) oder zu Verfahren der Beratung und Kompetenzanerkennung (siehe die Beiträge S. 26ff. und 35ff.).

Das Heft wäre bestens verstanden, wenn Sie, liebe Leserinnen und Leser, den zu meisternden Herausforderungen mit »Wie-könnten-wir«-Fragen begegnen. Sie würden damit dem Ansatz des *Design Thinking* folgen, der in unserem Impuls-Beitrag vorgestellt wird (siehe S. 53ff.). Zum Beispiel so: Wie könnten wir interkulturelle Öffnung zu einer gut umsetzbaren Management-Aufgabe machen (siehe Beitrag S. 25ff.)? Wie könnten wir die Erfahrungen der letzten drei Jahre in die Arbeit mit Migrantengruppen insgesamt übertragen (vgl. den Beitrag S. 32ff.)? Wie könnten wir die massiven Veränderungen im Programmangebot so ausbalancieren, dass sie nicht zu einem Bumerang werden, wenn Sprachkurse nicht mehr im selben Umfang benötigt werden wie heute (siehe das Tafelbild S. 30f.)?

Erste Antworten auf die Fragen finden Sie in den Beiträgen, zu denen ich Ihnen eine anregende Lektüre wünsche. Dabei möchte ich nicht versäumen, Dr. Michaela Stoffels vom Deutschen Volkshochschul-Verband zu danken für konzeptionelle und schreibende Mitarbeit an diesem Heft.

Flucht

»Wir sind alle Flüchtlinge.« Mit diesem Zitat von Hannah Arendt eröffnet Michaela Stoffels den Schwerpunkt des vorliegenden Hefts – und stellt klar, dass das Flüchtlingsthema gesellschaftsweit wie auch in der Erwachsenen- und Weiterbildung weiterhin relevant ist. Für die EB/WB betrifft dies vor allem die Sprach- und Integrationskurse, die, so Rainer Ohliger im Gespräch, einem folgenreichen Geburtsfehler unterliegen. Dass sie aber dennoch sinnvoll sind und für die Teilnehmenden wie auch für die Lehrenden eine Bereicherung sein können, darauf verweist Barbara Beyer in der »Nachfrage«. Warum Grundbildung ein wichtiges Thema im Fluchtkontext ist (Silvester Popescu-Willigmann/Bernd Remmele) und dass man Integration und Teilhabe in Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung quer denken muss (Michaela Stoffels), zeigt diese Ausgabe von WEITER BILDEN.

ANBLICK

8–9

STICHWORT

10–11

Wir Flüchtlinge

MICHAELA STOFFELS

GESPRÄCH

12–16

»Integration ist nicht ›Malen nach Zahlen‹!«

MIT CHRISTEL GRIEPENBURG & RAINER OHLIGER

TAFELBILD

30–31

BEITRÄGE

17–21

Lernen im Kontext von Flucht und Ankommen

Grundbildung als Einstieg in die neue Lebenswelt

SILVESTER POPESCU-WILLIGMANN
BERND REMMELE

22–25

Integration und Teilhabe quer gedacht

Ein neues Organisationsprinzip der Erwachsenenbildung

MICHAELA STOFFELS

26–29

Gut vernetzt – gut beraten

Neue Wege in der Bildungsberatung zugewanderter Menschen

KAI STERZENBACH

32–34

Nach den Fluchtbewegungen ist vor den Fluchtbewegungen

Neue und alte Herausforderungen für die Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft

WIEBKE WABURG

35–37

Zwischen *employability* und *empowerment*

Der Einsatz des ProfilPASS in der Berufsorientierung von Geflüchteten

KATRIN HÜLSMANN
LAURA NAGELSCHMIDT

EINBLICK

38–39

Wenn Menschen wandern, darf die Bildung nicht stehen bleiben

SUSANNE MAY

Volkshochschulen und DVV International bauen Bildungsbrücken

STEPHANIE BECKER
SASCHA REX

NACHFRAGE

40

Barbara Beyer

VORSÄTZE
3

TICKER
6—7

LERNORT
43

Lernwerkstatt Halle 36

TAGUNGSMAPPE
44—45

VHS in der Migrationsgesellschaft, Hannover

9. Werkstatt Kritische Bildungstheorie

Internationale Science-Lit-Abschlusskonferenz, Barcelona

AUSLESE
46

Länger lernen – länger leben

NEUE MEDIEN
47—49

KALENDER
49

HAUSPOST
50—52

IMPULS
53—56

***Design Thinking* in der Erwachsenenbildung**

Programmplanung als Anwendungsbeispiel

IRIS SCHMIDBERGER
SVEN WIPPERMANN

FINGERÜBUNG
57

Richard Stang

FUNDSTÜCK
58

weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung
25. Jahrgang • € 15,90
www.die-bonn.de/weiter-bilden
Begründet 1993 als DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung von Prof. Dr. Ekkehard Nuissl.

HERAUSGEBER
PROF. DR. JOSEF SCHRADER
DR. PETER BRANDT
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE)

REDAKTION
JAN ROHWERDER (JR, verantw. Redakteur)
JULIA LYSS (JL, Redaktionsassistenz)
Mitarbeit an dieser Ausgabe:
DR. MICHAELA STOFFELS (Deutscher Volkshochschul-Verband)

REDAKTIONSGRUPPE
DR. MARIE BATZEL (VHS Neuss)
PROF. DR. ELISABETH M. KREKEL (Bundesinstitut für Berufsbildung Bonn)
PROF. DR. HENNING PÄTZOLD (Universität Koblenz-Landau)
DR. JOHANNES SABEL (Katholisches Bildungswerk Bonn)
WALTER WÜRFEL (Bundesverband der Träger beruflicher Bildung)

REDAKTIONSANSCHRIFT
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.
Heinemannstr. 12–14, 53175 Bonn
www.die-bonn.de
weiter-bilden@die-bonn.de

GESTALTUNG & LAYOUT
CHRISTINE LANGE Visuelle Kommunikation, Berlin
www.christinelange.com

BEZUGSBEDINGUNGEN
Abonnement (4 Ausgaben jährlich): € 49,– ermäßigtes Abonnement für Studierende: € 39,– (jew. zzgl. Versandkosten), bitte gültige Studienbescheinigung beilegen. Das Abonnement verlängert sich automatisch um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis zum 15. November des Jahres gekündigt wird.

ANZEIGEN
sales friendly Verlagsdienstleistungen, Bettina Roos
Pfaffenweg 15, 53227 Bonn
Tel. 0228 97 898-0, info@sales-friendly.de

HERSTELLUNG, VERLAG UND VERTRIEB
wbv Media GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
service@wbv.de
www.wbv.de/weiter-bilden

Best.-Nr. WBDIE1803, ISSN 2568-9436
DOI 10.3278/WBDIE1803W
© 2018 WBV MEDIA
Nachdruck nur mit Genehmigung durch den Verlag.
Mit Namen gekennzeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder.

Schulenberg-Preis 2018

Der Niedersächsische Bund für freie Erwachsenenbildung e.V. (nbeb) hat mit dem Wolfgang-Schulenberg-Preis in diesem Jahr die Dissertation von Dr. Claudia Pohlmann mit dem Titel »Bildungsurlaub – Vom gesellschaftspolitischen Anliegen zum Instrument beruflicher Qualifizierung? Eine Analyse der Bildungsdiskurse in der Weiterbildung« ausgezeichnet. Die Autorin zeigt darin u.a. auf, dass der Diskurs zum Bildungsurlaub nicht einheitlich, sondern träger- und fachbereichsspezifisch geführt wird und diese Diskurse im Spannungsfeld von gesellschaftspolitischen Ansprüchen, pädagogischen Prinzipien und ökonomischen Kriterien stattfinden.

→ HTTP://BIT.DO/SCHULENBERG

»Zukunftsgestalter in Bibliotheken 2018«

Auf dem 107. Bibliothekartag in Berlin wurden die Gewinner des vom De-Gruyter-Verlag gestifteten Preises »Zukunftsgestalter in Bibliotheken 2018« verkündet. Ausgezeichnet wurden Prof. Dr. Richard Stang von der Hochschule der Medien in Stuttgart mit seinem Projekt »Lernwelten in Bibliotheken« und Tessa Sauerwein von der Universitätsbibliothek in Bamberg mit ihrem Kurskonzept »FILL – Framework Information Literacy Lessons«. Richard Stang begann Ende der 1990 Jahre, Lernarrangements für Bibliotheken zu entwickeln, und erforscht aktuell, wie die Raumnutzung so flexibel gestaltet werden kann, dass sich u.a. durch mobile Möblierung gut nutzbare Lernareale ergeben. Tessa Sauerwein entwickelte mit FILL ein innovatives Konzept für das forschende Lernen. Beide Projekte, so die Laudatoren, seien beispielhaft und zukunftsorientiert.

→ HTTP://BIT.DO/ZUKUNFTSGESTALTER

Ehrenamtsportal des DVV

Um das Engagement von Ehrenamtlichen in der Flüchtlingsarbeit aufrechtzuerhalten und ihre Arbeit zu unterstützen, hat der Deutsche Volkshochschul-Verband (DVV) gemeinsam mit dem Learning Lab der Universität Duisburg-Essen ein vom BMBF gefördertes Online-Portal entwickelt, das die bundesweite Vernetzung der Ehrenamtlichen ermöglicht. Hier können Engagierte relevante Informationen für die Begleitung von Geflüchteten erhalten und finden Unterstützung für die Sprachbegleitung in Form von Lerneinheiten zu bestimmten Themen. Die im Portal bereitgestellten Themenwelten, wie z.B. rechtliche Informationen und den Umgang mit Behörden, Wissen über Herkunftsländer, interkulturelle Kommunikation, werden stetig weiterentwickelt und sind an den Bedürfnissen orientiert, denen Ehrenamtliche im Kontakt mit Geflüchteten begegnen.

→ HTTPS://VHS-EHRENAMTSPORTAL.DE

Volkshochschulen stärken Präventionsarbeit gegen religiöse Radikalisierung

Um religiös motivierten Radikalisierungstendenzen entgegenzuwirken, hat der Deutsche Volkshochschul-Verband (DVV) ein neues Projekt aufgelegt, das mit Fördermitteln des BMFSFJ finanziert wird. Das Projekt »Prävention und Gesellschaftlicher Zusammenhalt (PGZ)« qualifiziert Mitarbeitende und Lehrende der Volkshochschulen und in der Kinder-/Jugendhilfe für die Präventionsarbeit. Ziel ist es, wirksame Überzeugungsarbeit für Jugendliche und junge Erwachsene zu leisten, damit diese radikale Ideologien erkennen und ihnen widerstehen können. Der DVV sieht gerade über die Arbeit der Volkshochschulen einen guten Zugang zu dieser Zielgruppe, da es hier ein umfangreiches Angebot an Sprach- und Integrationskursen und an Lehrgängen zum Nachholen von Schulabschlüssen gibt.

→ HTTPS://WWW.POLITISCHEJUGENDBILDUNG.DE/PGZ

IW-Studie zur Weiterbildungsbeteiligung

Keine Ausbildung – keine Weiterbildung? Unter dieser Fragestellung untersuchte das Institut der deutschen Wirtschaft (IW), welche Einflussfaktoren es auf die Weiterbildungsbeteiligung bei an- und ungelernten Arbeitskräften gibt. Denn obwohl die Weiterbildungsbeteiligung von Geringqualifizierten in den letzten Jahren überproportional gestiegen ist, nehmen sie nach wie vor seltener an Wei-

terbildungen teil als Erwerbstätige mit höher qualifizierenden Abschlüssen. Untersuchungen zeigen, dass es einen gestiegenen Anteil an Einfacharbeit (Routineaufgaben, klare Vorgaben bei der Vorgehensweise und Produktionsmenge) gibt, der sich negativ auf die Weiterbildungswahrscheinlichkeit auswirkt. Von diesem Befund ausgehend wurde getestet, welchen Einfluss die Faktoren Arbeitsanforderungen, Arbeitsbedingungen und Veränderungen im Arbeitsumfeld haben. Es zeigte sich, dass der Anstieg der Weiterbildungsbeteiligung vor allem auf Veränderungen bei den Arbeitsanforderungen und im Arbeitsumfeld zurückzuführen ist, der den Einfluss der Einfacharbeit zu kompensieren vermag. Um die Weiterbildungsbeteiligung der Geringqualifizierten weiter zu erhöhen, sollten Angebote wie etwa Weiterbildungsgutscheine oder Beratungsangebote geschaffen werden.

→ HTTP://BIT.DO/IW-STUDIE

Lampedusa calling

Das kunstpädagogische Integrationsprojekt »Lampedusa calling« möchte den Austausch zwischen Geflüchteten und Einheimischen ermöglichen. Ziel ist es, allen Menschen mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen die Gelegenheit zu geben, am gesellschaftlichen Diskurs teilzunehmen und diesen mitzugestalten. In drei Frachtcontainern haben die Initiatorinnen und Initiatoren des Projekts gemeinsam mit einer interkulturellen Jugendgruppe eine Wanderausstellung zum Thema Flucht und Integration erstellt. Darüber hinaus werden Möglichkeiten für Begegnungen in Form von Workshops, Schulungen für Ehrenamtliche und Fachkräfte sowie Beratungsmöglichkeiten für Vereine geschaffen.

→ HTTPS://LAMPEDUSA-CALLING.DE

Personalia

Auf der Mitgliederversammlung des Deutschen Verbandes für Coaching und Training e.V. (DVCT) wurde BIRGIT THEDENS zur neuen Vorstandsvorsitzenden gewählt. Ebenfalls neu im Vorstand sind GIANNI LISCIA (Stellvertretender Vorsitzender) sowie SEBASTIAN MAURITZ. RAIMUND PAUGSTADT (Finanzvorstand) wurde in seiner Position bestätigt.

Der Weiterbildungsverband Gabal e.V. hat auf der Mitgliederversammlung im Mai 2018 ERNA SCHÄFER (Regionalgruppen), MARCUS SPERLICH (Finanzvorstand) und KAI BÜHLER (im neugeschaffenen Ressort »KMU«) in den Vorstand gewählt. Wiedergewählt wurden BETTINA WALKER (Strategie), ANDRÉ JÜNGER (Koordination Gabal Verlag) und HANS-PETER REITER (Vorstandssprecher).

PROF. DR. GERHARD WEGNER wurde auf der Mitgliederversammlung des Niedersächsischen Bundes für freie Erwachsenenbildung e.V. (nbeb) in seinem Amt als Vorstandsvorsitzender für zwei weitere Jahre bestätigt. Stellvertretende Vorsitzende wurden BERBEL UNRUH (LV VHS) und CARSTEN MEYER (LEB).

Der Ministerialrat des baden-württembergischen Kultusministeriums, DR. NORBERT LURZ, übernimmt das Bildungsressort der Württembergischen Landeskirche. Oberkirchenrat WERNER BAUR, der das Amt davor innehatte, ist Ende Mai in den Ruhestand gegangen.

Der Landtagspräsident HENDRIK HERING wurde im April zum neuen Vorsitzenden des VHS-Landesverbands Rheinland-Pfalz gewählt. Er übernimmt damit die Nachfolge von JOACHIM MERTES, der zuvor das Amt 22 Jahre innehatte und im Herbst 2017 verstarb.

Bildungsverband BBB vernetzt sich neu

Für den Bundesverband der Träger beruflicher Bildung e.V. (BBB) haben sich neue Möglichkeiten der Zusammenarbeit und Vernetzung ergeben. So hat sich der Bildungsverband einerseits der Mittelstandsallianz des Bundesverbands mittelständischer Wirtschaft (BVMW) angeschlossen, die sich als Dachverband mit ihren Branchenverbänden für eine mittelstandsförderliche Gesetzgebung einsetzt. Ein gemeinsames Ziel des Bildungsverbands und der Mittelstandsallianz ist es, vor allem der Digitalisierung sowie dem damit verbundenen Strukturwandel am Arbeitsplatz zu begegnen. Darüber hinaus wird der Bildungsverband zukünftig noch enger mit den drei großen Verbänden Evangelischer Fachverband für Arbeit und Soziale Integration (EFAS), Verband deutscher Privatschulverbände (VdP) und BAG Arbeit zusammenarbeiten. In der Vergangenheit gab es bereits gemeinsame Veranstaltungen, u.a. zum Thema Geflüchtete. Nun soll es neben Fachveranstaltungen auch ein Positionspapier der vier Verbände sowie ein geschlossenes Auftreten nach außen geben. Die Verbände erhoffen sich von diesem Zusammenschluss mehr Schlagkraft bei der Durchsetzung ihrer Interessen in Politik und Administration.

→ HTTPS://BILDUNGSVERBAND.INFO

Aufgabe

Der geflüchtete Mohamed Idriss beim Besuch eines Workshops von Arrivo Berlin, 2016 © Maria Vittoria Trovato/OSTKREUZ

Man möchte meinen, es sei schön, wenn mit der Ankunft im neuen Land nach den Erfahrungen von Krieg und Verfolgung zum ersten Mal seit längerer Zeit Ruhe in das Leben der Geflüchteten einkehrt. Doch zum einen ist es keine angenehme Ruhe, solange der eigene Status ungeklärt und damit die eigene Zukunft unsicher ist. Zum anderen wird die Ruhe bald verdrängt von ihrer unangenehmen Stiefschwester, der Untätigkeit: Lange Frei-Zeiten, die täglich zu überbrücken sind, lange, zum Teil Jahre andauernde Phasen des verordneten Nichtstuns, in denen Arbeit und die Sorge um den eigenen Unterhalt verboten sind.

Doch jeder braucht eine Aufgabe, eine Tätigkeit, denn erst durch »diesen produktiven Prozeß verwirklicht der Mensch sein eigenes Wesen, er kehrt zu seinem eigenen Wesen zurück« (Erich Fromm). Ohne also eine gerade in der Politik verbreitete Verkürzung von Integration auf Sprache und Beruf unterstützen zu wollen: Eine Aufgabe, eine Tätigkeit (und das bedeutet in unserer Gesellschaft nun mal in der Regel: eine berufliche Tätigkeit) ist außerordentlich wichtig – nicht nur, um in Deutschland »anzukommen«, nicht nur, um sich zu »integrieren«, sondern um Mensch zu bleiben. Aufgabe der Erwachsenenbildung ist es, die Menschen genau dabei zu unterstützen. Denn wie heißt es auf dem Plakat? »Flüchtling ist kein Beruf.« (JR)

Stichwort
Wir Flüchtlinge

MICHAELA STOFFELS

»Vor allen Dingen mögen wir es nicht, wenn man uns ›Flüchtlinge‹ nennt«, schreibt Hannah Arendt (1989, S. 7) im Jahr 1943 in ihrem Essay »Wir Flüchtlinge« und legt so die ganze Problematik des Begriffes frei. Bereits im Zweiten Weltkrieg war klar, dass der »Flüchtling« als Anderer, als Outlaw, einen permanenten Gegensatz hervorbringt. Im Zentrum steht die Auseinandersetzung zwischen dem »humanen Imperativ«, der, von der Not der Geflüchteten ausgehend, sie als Opfer begreift, somit für einen gesellschaftlichen Einschluss plädiert, und dem »territorialen Imperativ«, der an die Souveränität der Staaten appelliert und eher ausschließende Kräfte entfaltet. Es ist der – scheinbar unlösbare – Antagonismus zwischen einer individuell als ausweglos empfundenen Fluchtsituation sowie einer Staatsraison, die das Elend des Einzelnen letzten Endes kategorisiert, um eine gesellschaftliche Destabilisierung zu verhindern (Menke, 2016). Dieser Widerspruch hat bis heute nichts von seiner Schärfe verloren.

Das Thema Flucht wirft einen Schatten auf die Handlungsmacht von Einzelstaaten im Zeitalter der Globalisierung. Seit Jahrzehnten werden die Länder des globalen Nordens und Westens zur Hauptdestination Geflüchteter. Bereits seit Ende der 1970er Jahre veränderte sich die Struktur der Zuwanderung tiefgreifend. Aus einer geografischen Bewegung von Arbeitern, begrenzt auf Europas Binnengrenzen, wurde zunehmend eine internationale Migrationsbewegung (Herbert, 2003). Gleichwohl führte dies hierzulande lange nicht zu der Erkenntnis, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist. Noch Anfang der 1990er Jahre, während der Bosnienkriege, wurden die Neuzugewanderten vielfach als kulturell nicht assimilierbar wahrgenommen. In die gesellschaftliche Debatte schlichen sich die bekannten Krisen- und Wassermetaphern ein, wie die »Flüchtlingswelle«, der »Flüchtlingsstrom« oder gar der »Flüchtlingstsunami«. Im September 2015, mit dem Grenzübertritt hunderttausender Geflüchteter, schien dieser ausgrenzende Diskurs gebannt. Ein neuer Begriff beschwor eine neue Realität: die deutsche »Willkommenskultur«. Und doch stand am Ende ein kollektives Gefühl der Ernüchterung. Was war geschehen? Als Auslöser erscheinen insbesondere die Ereignisse in der »Kölner Silves-

DR. MICHAELA STOFFELS

ist Grundsatzreferentin (Schwerpunkte Integration und Sprachen) beim Deutschen Volkshochschul-Verband Bonn.

stoffels@dvv-vhs.de

U C H T

ternacht« 2015. Sie machten erstmals die tiefgreifenden sozialen Herausforderungen deutlich, die mit der Fluchtmigration verbunden sind.

»In der Flüchtlingskrise zerfällt die politische Einheit, weil sich erweist, dass die normative Grundlage nicht nur gänzlich unklar, sondern völlig strittig ist«, kommentiert der Sozialphilosoph Christoph Menke (2016, S. 49) die Ereignisse von 2015. Tatsächlich vollzieht sich zusehends eine Spaltung zwischen Menschen, die den Geflüchteten positiv gegenüberstehen, und solchen, die Ängste und Bedenken gegen Zuwanderung hegen. Zugleich zeigt sich der Flüchtlingsdiskurs immer stärker von ökonomischen sowie ausschließenden Tendenzen dominiert: »Obergrenze«, »Fachkräftemigration« und in jüngster Zeit auch »Grenzkontrollen« sind zentrale Schlagwörter der aktuellen Debatte. Dies ist aus innenpolitischen Gründen heraus unvermeidlich. Allerdings muss klar sein, dass solche Konzepte das Grundproblem von Fluchtbewegungen nicht lösen werden und vollständige Steuerbarkeit lediglich suggerieren.

Die Ereignisse des Sommers 2015 haben auch die Erwachsenenbildung nachhaltig geprägt. Deutlich wurde: Geflüchteten eine sprachlich-berufliche Perspektive zu geben, sie möglichst auf Augenhöhe an der Gesellschaft partizipieren zu lassen, ist wesentlich für eine gelingende Integration. Dies ist die eine, wichtige Seite der Medaille. Wesentlich erscheint allerdings auch, Bildungsprogramme für benachteiligte einheimische Gruppen zu entwickeln. Zur Unterstützung des – latent bedrohten – sozialen Zusammenhalts sind offene, pluralistische Integrationskonzepte vonnöten (Pries, 2017, S. 10).

Ein Teil der Einrichtungen hat mittlerweile begonnen, sich diesen Herausforderungen zu stellen. Neben sprachlich-beruflichen Maßnahmen zur Integration werden – durch ein verstärktes Crossing-Over zwischen den verschiedenen Programmbereichen – sukzessive teilhabeorientierte Programme im offenen Angebot etabliert. Das Thema »Integration durch Teilhabe« wird immer stärker quer zu den Programmbereichen verhandelt. Zugleich gibt es erste Anzeichen für eine verstärkte institutionelle bzw. interkulturelle Öffnung der Einrichtungen, die mit der Gestaltung von Vielfalt eng verbunden ist. Deren Kernanliegen sind das Akzeptieren von Fremdheit sowie die Fähigkeit, selbstreflexiv mit kultureller Andersartigkeit umzugehen (Heinemann/Stoffels/Wachter, 2018).

Flucht und Migration stellen uns vor tiefgreifende Fragen: In was für einer Gesellschaft wollen wir leben? Welches sind die zentralen Bausteine unserer kollektiven Identität? Und wie können wir unterschiedliche Deutungen des »Deutschseins« immer wieder neu ausbalancieren? Dies sind Themen, die uns alle betreffen – und nicht nur jene, die als »Flüchtlinge« zu uns gekommen sind. »Wir sind alle Geflüchtete«, so lautete kürzlich ein Beitrag auf ZEIT Online (Braslavski, 2018). Auch deshalb tat Hannah Arendt bereits vor 75 Jahren gut daran, das Thema zu nostrifizieren – und zu einem Thema zu machen, das uns alle betrifft.

Arendt, H. (1989). Wir Flüchtlinge. In M.-L. Knott (Hrsg.), Hannah Arendt: *Zur Zeit. Politische Essays* (S. 7–22). München: dtv.

Braslavsky, E. (2018). *Die Vorfahren aus Afrika, die Tochter semmelblond. Wir sind alle Geflüchtete.* www.zeit.de/freitext/2018/02/11/migration-speicheltest-braslavsky.

Heinemann, A. M. B., Stoffels, M. & Wachter, S. (Hrsg.). (2018). *Erwachsenenbildung für die Migrationsgesellschaft. Institutionelle Öffnung als diskriminierungskritische Organisationsentwicklung.* Bielefeld: W. Bertelsmann.

Herbert, U. (2003). *Geschichte der Ausländerpolitik in Deutschland. Saisonarbeiter, Zwangsarbeiter, Gastarbeiter, Flüchtlinge.* Bonn: Beck.

Menke, C. (2016). *Philosophiekolumne: Zurück zu Hannah Arendt – die Flüchtlinge und die Krise der Menschenrechte.* Merkur 70 (806), 49–58.

Pries, L. (2017). *Teilhabe in der Migrationsgesellschaft: Zwischen Assimilation und Abschaffung des Integrationsbegriffs.* IMIS-Beiträge (47), 7–35.

»Integration ist nicht ›Malen nach Zahlen‹!«

Integrationskurs, Berlin, 2016 © Jordis Antonia Schlösser/OSTKREUZ

WEITER BILDEN spricht mit
CHRISTEL GRIEPENBURG und RAINER OHLIGER

»Integration durch Sprache« ist das politisch ausgerufene Ziel, das vor allem über die vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) koordinierten und kontrollierten Integrationskurse erreicht werden soll. Inwiefern die Schwerpunktsetzung auf Sprache eine integrationspolitische Verkürzung darstellt und welche Schwierigkeiten das aktuelle Integrationskurssystem aufweist, aber auch, welche Erfolge zu verzeichnen sind, darüber sprach Redakteur Jan Rohwerder mit Christel Griepenburg und Rainer Ohliger. Das BAMF wurde ebenfalls zu dem Gespräch eingeladen, hat aber keinen Vertreter entsendet.

WEITER BILDEN: Beginnen möchte ich unser Gespräch über das Integrationskurssystem mit einer allgemeinen Frage: Was bedeutet Integration für Sie?

CHRISTEL GRIEPENBURG: Integration bedeutet für mich Teilhabe an allen gesellschaftlichen Bereichen, im lebensweltlichen Raum, an Bildung, an Arbeit. Eine Gesellschaft vorzufinden, die so offen ist, dass sie die Menschen aufnimmt. Integration bedeutet für mich nicht, dass es ein festes Gefüge gibt, in das sich alle zugewanderten Menschen einbinden lassen müssen, sondern dass sich das gesellschaftliche Gefüge durch die Mitgestaltung der Menschen verändert.

RAINER OHLIGER: Im politischen Raum ist Integration verbunden mit einer Sollensaussage: »Die« sollen sich integrieren, und das ist verbunden mit einer Zielvorgabe – für unser Thema beispielsweise Integration durch Sprache. Der analytische Integrationsbegriff ist prozessorientiert, und damit ist man dann bei Teilhabe und Teilhabechancen in einer Gesellschaft, die nicht statisch ist, sondern sich – nicht nur durch Migration – verändert. Die Prozesshaftigkeit von Integration anzuerkennen, ist mir wichtig, zugespitzt würde ich sagen: Integration ist ein Weg und kein Ziel!

Überwiegt nicht in den letzten Jahren ein eher enges, deterministisches Integrationsverständnis: erst Sprache, dann Arbeit, und dann ist man integriert?

OHLIGER: Ja, die Themen Sprache und Arbeit dominieren die Debatte. Ganz falsch ist das auch nicht: Sprachfähigkeit ermöglicht Teilhabe. Und in einer Gesellschaft wie der unseren, die sich über Arbeit definiert und darüber Statuszuweisungen vornimmt, gibt es ohne Arbeit und Einkommen auch keine Teilhabe. So gesehen sind das schon zwei wichtige Bedingungen. Und doch ist es eine Verengung. Im akademisch-intellektuellen Bereich und auch in der praktischen Politik waren wir in den späten 1990er und frühen 2000er Jahren schon weiter. Damals ging es um Öffnung, Anerkennung und Teilhabe – und nicht um Integration als Hürde, über die man springen muss, um einen Status zu erlangen.

»Die Wertedebatte ist normatives Gesumse.«

GRIEPENBURG: Meines Erachtens kommt da noch etwas dazu, was ich vor allem in den letzten, politisch ja doch sehr aufgeheizten Wochen wahrnehme, nämlich eine Debatte um Werte. Diejenigen gelten als integriert, die sich mit unseren deutschen, europäischen, westlichen Werten identifizieren. Da geht es dann doch ein wenig weg vom Arbeitsmarkt. Aber das ist eine ganz subtile, emotionale Ebene, auf der das geschieht.

OHLIGER: Die Wertedebatte ist normatives Gesumse. Sie ist angstgetrieben. Es hat mit den Auswirkungen von 9/11, dem Islamismus und dem IS zu tun. Dagegen positioniert man das Abendland, neuerdings das christlich-jüdische Abendland, als Wertegemeinschaft. Das ist nicht integrationsfördernd, sondern schafft neue kulturell-religiöse Grenzen.

Beim Integrationskurs geht es auch um Wertevermittlung – oder zumindest um ein Verständnis davon, wie unsere Gesellschaft, wie unsere Demokratie funktionieren. Kann man Integration lernen?

GRIEPENBURG: Nein, so kann man das auf keinen Fall sagen. Bezogen auf die Integrationskurse könnte man vielleicht argumentieren, dass man dort etwas lernt, was die Integration in diese Gesellschaft erleichtert. Es ist ja im Übrigen so, dass die Zielvorgaben, die für den Integrationskurs festgelegt sind, ein Sprachniveau darstellen und nicht die Integration selbst.

OHLIGER: Dann muss man sich aber fragen, warum diese Kurse Integrationskurse heißen und nicht einfach Sprachkurse!

GRIEPENBURG: Ja, das kann man sich sehr gut fragen. Das gleichzusetzen und zu sagen, wer den Integrationskurs erfolgreich absolviert hat, ist integriert, das ist unrealistisch. Die Voraussetzungen dafür werden besser, mehr aber auch nicht.

OHLIGER: Wenn ich die Frage ernst nehme, sind wir schnell bei einer satirischen Veranstaltung, mit einer Bedienungsanleitung für Integration, mit einer Checkliste und mit Integrationsindikatoren – was man auf politischer Ebene ja sogar macht mit dem Integrationsmonitoring. Das für Individuen zu machen, die eine Lebensspanne haben – und Leben ist ein Prozess –, ist Quatsch! Lernen und Integration sind Praxis, nicht Theorie im Kurs, und auch nicht »Malen nach Zahlen«! Dieses Mantra von Integration durch Sprache ist einseitig, das ist wishful thinking der politischen Klasse. Eigentlich ist es interdependent: Sprache durch Integration und Integration durch Sprache.

Kann man die Integrationskurse dennoch als »erfolgreich« bezeichnen?

GRIEPENBURG: Da müssten wir erstmal schauen, was denn »Erfolg« sein soll. Gemessen an den Zielvorgaben des BAMF ist es natürlich für jeden Teilnehmenden, der das Sprachniveau B1 erreicht, ein Erfolg. Nimmt man die Gesamtzahlen …

… ca. 40 Prozent schließen den auf den Kurs folgenden Deutsch-Test für Zuwanderer (DTZ) mit B1 ab …

GRIEPENBURG: … ist das zu wenig, also nicht erfolgreich.

OHLIGER: Ich denke auch, dass es sehr auf die Kriterien ankommt. Wenn man es auf erworbene Sprachkenntnisse bezieht, kann man es quantifizieren und an den Statistiken ablesen, die das BAMF zur Verfügung stellt – und dann muss man sagen, dass die Integrationskurse seit 2005 kein durchgehender Erfolg sind. Das ist die negative Lesart, der ich mich so nicht anschließen würde. Ich finde, man muss differenzieren: Allein dass es diese Kurse gibt, ist ein politischer Erfolg – gemessen an dem, was der Status quo ante war. Aber es ist nur ein Zwischenerfolg: Gut, dass es sie gibt, nach oben ist aber noch Luft. Das Potenzial der Kurse wird m.E. nicht ausgeschöpft, da gibt es strukturelle Probleme, die die Kurszusammensetzung, die Rahmenbedingungen, die Finanzierung, die Organisation und die Kontrolle betreffen.

GRIEPENBURG: Ich würde das auch nicht so stehen lassen, dass die Integrationskurse nicht erfolgreich sind. Ich denke, dass sie für sehr viele Teilnehmende ein guter Meilenstein sind, sich sprachlich weiterzuentwickeln, und die Kursteilnahme kann ein guter Start für einen gelungenen Migrationsprozess sein. Letztlich kommt es immer auf die Ausgangssituation an. Wenn es um einen primären Analphabeten geht, der sowohl Deutsch als auch Lesen und Schreiben lernen muss, kann ein schwaches A2-Niveau ein großer Erfolg sein. Deswegen ist es für mich auch so müßig, diese generelle Frage nach dem Erfolg zu beantworten.

Das heißt, man sollte viel stärker auf die individuelle Ebene schauen?

GRIEPENBURG: Das gilt m.E. für die gesamte Integrationsfrage. Muss das auf Sprache reduziert werden? Ich kenne einen Menschen aus Sri Lanka, der hier in Bielefeld auf dem Markt arbeitet und mehrfach durch die DTZ-Prüfung gefallen ist. Der ist aber in der Marktgemeinschaft so gut integriert, dass ihm dort alle immer wieder Nachhilfe gegeben und sogar Geld gesammelt haben, um die Wiederholung der Prüfung zu bezahlen. Ich finde, dieser Mann war in der Community angekommen, der gehörte dazu – und hat trotzdem die Prüfung nicht geschafft. Es gibt so viele Beispiele, die zeigen, dass alleine das Sprachniveau keine Messlatte für gelungene Integration ist.

CHRISTEL GRIEPENBURG

ist pädagogische Mitarbeiterin beim Internationalen Bund – Freier Träger der Jugend-, Sozial- und Bildungsarbeit e.V.

christel.griepenburg@ib.de

Das heißt, die Konzentration auf das Sprachniveau ist falsch?

GRIEPENBURG: Meines Erachtens ja, wenn es in der vorliegenden Ausschließlichkeit geschieht. Leider zeichnet es sich ab, dass der Fokus immer enger auf Sprachniveaus gelegt wird. Wir haben gute Erfahrungen gemacht mit den ESF-BAMF-Kursen, die geöffnet wurden für Menschen, die B1 nicht geschafft haben. Dort wurden Praktika angeboten, und wir haben danach sehr gute Vermittlungsquoten gehabt – aus dem Praktikum heraus erheblich höher als bei den Hochqualifizierten. Die sind mit dem geringeren Sprachniveau auf dem Arbeitsmarkt gut klargekommen! Es müsste mehr Kurse oder Maßnahmen geben, die sich genau darauf einstellen, nicht noch mehr Bildungskurse, die dann immer wieder zu Misserfolg und Frustration bei allen führen, sondern andere, praktische Wege.

OHLIGER: Sie setzen gerade die Axt an das bestehende System an – zu Recht, wie ich finde. Wenn wir die zugespitzten Aussagen von »Integration durch Sprache« und »Sprache durch Integration« ernst nehmen, bedeutet dies die Verschränkung von Lebenswelt, Beruf, Spracherwerb und Sprachpraxis. Doch in der gegenwärtigen Struktur fällt die angewandte Praxis aus: Die Verzahnung von Sprachvermittlung und beruflicher Qualifikation über Praktika plus X, über andere Ausbildungsorte, Teilqualifikationen und Anerkennung ist in diesem hermetisch abgeriegelten System nicht vorgesehen. Hier wird das deutsche schulische Bildungssystem auf das Integrationskurssystem übertragen, obwohl die Teilnehmenden allesamt Erwachsene sind, von denen die meisten schon berufliche Erfahrungen haben – das funktioniert nur ungenügend, da die Zielgruppe anders strukturiert ist.

Was müsste man verändern?

OHLIGER: Wir haben noch zu wenig Binnendifferenzierung nach Leistung in den Kursen. Das, was in Schulen inzwischen gang und gäbe ist, wird bei den Integrationskursen nicht realisiert. Gerade auf dem Land kann es passieren, dass Leute, die keine Fremdsprachenkenntnisse besitzen und nicht lateinisch alphabetisiert sind, in demselben Kurs sitzen wie Leute, die einen akademischen Abschluss haben, fast perfektes Englisch mitbringen und wissen, wie man Fremdsprachen erwirbt. Das ist so, als ob der Viertklässler, der gerade Division lernt, im selben Kurs mit Leistungskursschülern sitzt, die sich an Analysis versuchen. Und wir brauchen mehr Flexibilität in spezifischen Gegenden und bei den Kursträgern. Das zu ändern, geht im nationalstaatlichen Rahmen nur ganz schwer.

GRIEPENBURG: Im Moment geht ja auch das in eine gegenteilige Richtung. Aktuell will das BAMF ein neues, zentralisiertes Zusteuerungssystem implementieren, bei dem genau die Strukturen wieder zerstört werden, die in Richtung Kooperation zwischen Trägern, Flexibilität in der Zuteilung, Absprachen über den Kursbeginn usw. gingen.

OHLIGER: Und damit sind wir beim Geburtsfehler der Integrationskurse: der nationalstaatlichen Setzung des Rahmens. Als die Integrationskurse im Jahr 2005 mit der Diskussion um ein Zuwanderungsgesetz ins Leben gerufen wurden, waren die Asylbewerberzahlen sehr niedrig. Und in der Vorgängerbehörde des BAMF, dem Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge, saßen 3.000 überwiegend Volljuristen, die keine Asylverfahren mehr zu entscheiden hatten und beschäftigt werden mussten. Da gab es dann die Überlegung im Bundesministerium des Innern (BMI), denen eine neue Aufgabe zu geben: Integration, und schon damals verbunden mit der Idee »Integration durch Sprache«. Der Preis dafür, das beim BMI anzusiedeln und nicht beim Bundesministerium für Arbeit und Soziales, beim Bundesministerium für Bildung und Forschung oder noch besser den Kultusministerien der Länder, ist die Durchdringung der Integrationsfrage mit ordnungs- und sicherheitspolitischem Denken. Es wurden Verwaltungsjuristen zuständig, die Migration und Integration in einer Matrix von Sicherheit und Ordnung verstehen.

Wie wirkt sich das auf die Integrationskurse aus?

GRIEPENBURG: Eigentlich entscheidet das BAMF über ganz existenzielle Fragen auf der Detailebene – also beispielsweise über den Aufenthaltsstatus, und gleichzeitig wollen sie nun im pädagogischen Raum ...

OHLIGER: ... ohne Pädagogen ...

GRIEPENBURG: ... genau, mit ganz wenigen Pädagogen, als Integrationsförderer agieren. Dieser Widerspruch stört den pädagogischen Auftrag. Es wird in den Kursen sehr deutlich, dass die Teilnehmenden stark von Angst vor Abschiebung betroffen sind und oftmals nicht gut lernen können. Und wenn mal jemand vom BAMF zur Kontrolle in den Kursen auftaucht, sind die Teilnehmenden stark verunsichert bis verängstigt. Das ist eine ungute Atmosphäre, nicht lernförderlich.

RAINER OHLIGER

ist Vorstandmitglied des Netzwerks Migration in Europa e.V. und freier Berater und Autor in den Themenbereichen Migration und Integration.

ohliger@network-migration.org

OHLIGER: Man muss sich auch mal fragen, was für ein Menschenbild eigentlich hinter dem ganzen System steht. Da steckt ja ein großes Misstrauen dahinter: Wir müssen sie kontrollieren, und wenn wir sie kontrolliert haben und ein Fehlverhalten feststellen, müssen wir sie disziplinieren. Wir-Sie-Gegensätze sind nicht integrativ. Dort zeigt sich der gute, alte Obrigkeitsstaat. Es ist nicht das Bild einer freien Gesellschaft mit demokratischen Bürgern, die teilhaben. Es basiert auf Misstrauen und Angst. Haben Sie schon in den Masterplan Migration von Innenminister Seehofer reingeschaut? Er umfasst eine gute Seite zum Thema Integration: Von neun Punkten beziehen sich acht auf die Integrationskurse, davon sechs Daumenschrauben für Kursträger und -teilnehmer. »Verschärfung«, »Sanktionen« und »Erhöhung der Kontrolldichte« sind die Leitvokabeln. Hier zeigt sich ein Problem des BAMF: Es ist sehr stark an politische Vorgaben gebunden. BAMF-Bashing ist heutzutage ja leicht, aber es ist auch unfair. Letztlich ist das Bundesinnenministerium politisch verantwortlich, nicht die nachgeordnete Behörde.

GRIEPENBURG: Im Grunde genommen ist das BAMF eine Behörde, die vom politischen Willen getrieben wird. Der Integrationskurs ist ein Bildungsangebot der Erwachsenenbildung, das von den politischen Verhältnissen getrieben ist. Und wenn es einen neuen obersten Dienstherrn gibt, der noch einmal ganz andere Saiten aufzieht, dann ist die praktische Arbeit davon weithin betroffen. Ich habe grundsätzlich den Eindruck, dass es beim BAMF große Bemühungen gibt, auf unterschiedliche Bedarfe zu reagieren, und dass es auch gute Ansätze gibt, am System etwas zu verändern. Schauen Sie nur auf die Alphabetisierungskurse oder die Kurse für Zweitschriftlerner. Da haben sie reagiert. Dann wird es aber durch organisatorische Vorgaben bis zur Unkenntlichkeit, wie soll ich sagen, verbürokratisiert, so dass wirklich gute Ansätze immer wieder ad absurdum geführt werden. Und ich habe das Gefühl, dass viele Bemühungen ins Leere laufen, weil alles überprüfbar sein muss.

Aber die Überprüfbarkeit gilt doch auch für andere Mittelgeber?

GRIEPENBURG: Ja, selbstverständlich muss man auch für andere Maßnahmen, Mittelgeber oder Ministerien Verwendungsnachweise schreiben, Belegführung machen usw., aber während der Maßnahme lässt man die Leute erstmal machen. Und das ist bei den Integrationskursen anders. Wie viele Trägerrundschreiben gab es, die so stark eingegriffen haben in die Organisation, die die Vorgaben so stark verändert haben – und das für laufende Maßnahmen! Das

ist einzigartig. Das gibt es im Bildungssystem sonst nirgendwo.

OHLIGER: Das produziert Unsicherheit und Angst. Und es bindet Ressourcen bei den Kursträgern. Überdies werden, wenn zum Beispiel kurzfristig die Mindestteilnehmendenzahlen hochgesetzt werden, Lerngemeinschaften zerrissen, weil einzelne Kurse aufgeteilt und neu zusammengelegt werden müssen. Das ist nicht lernförderlich.

Widerspricht das nicht dem eigentlichen Ziel? Wenn möglichst alle B1 erreichen sollen, muss ich doch auch auf pädagogischer Ebene alles dafür tun, dass dieses Ziel erreicht wird.

GRIEPENBURG: Das geschieht im Moment eher mit Druck. Und zwar Druck, der ausgeübt wird auf die Kursträger, indem beispielsweise Fehlzeiten nicht refinanziert werden. Der Träger gibt dann den Druck an die Teilnehmenden weiter – Ihr müsst kommen! –, aber ob die Teilnehmenden dann besser lernen, das sei dahingestellt. Vielleicht sitzen sie da, aber es bleibt nichts hängen.

Stehen die Kursleiter auch unter einem besonderen Druck?

GRIEPENBURG: Ich würde sagen, ja. Die Kursleitenden, mit denen ich Kontakt habe, sagen, dass sich das ganze System in den letzten Jahren massiv verändert hat. Auch die Stimmung in den Kursen hat sich massiv verändert. Seit 2015 sind mehr und mehr Teilnehmende in die Kurse gekommen, die mit Fluchterfahrungen oder Kriegserfahrungen zu kämpfen haben. Da war die Lehrerschaft durchaus sehr engagiert, gerade am Anfang, aber sie wurde auch ziemlich alleingelassen mit den tieferen Problemen, die das mit sich gebracht hat. Inzwischen sagen viele: Ich würde gerne wieder weniger verdienen, wenn die Kurse dafür besser wären, wenn die Gruppen kleiner wären, wenn die Bedingungen besser wären.

Was bräuchten die Lehrkräfte denn?

GRIEPENBURG: Sie bräuchten kleinere Kurse, aber sie bräuchten auch generell mehr Unterstützung. Auch da gibt es seitens des BAMF gute Ansätze, zum Beispiel die sogenannte »soziale Begleitung« der Kurse. Aber die ist wiederum nur für bestimmte Module zu erhalten und so schwierig abzurechnen, dass man dafür eigentlich keine Leute einstellen kann. Was die Lehrkräfte aber eigentlich bräuchten, wäre eine kontinuierliche soziale Begleitung, zum Beispiel mehr Team-Teaching, um auch innerhalb der Kurse differenzieren zu können. Und sie bräuchten mehr – und vor allem: kontinuierliche – Weiterbildung. Dann könnte man beispielsweise auch besser auf veränderte Zielgruppen reagieren, indem man spezifische Weiterbildungen für die Lehrkräfte dazu anbietet. Und an der Stelle passiert gar nichts.

OHLIGER: Die Grundfrage ist doch, was es für ein gutes pädagogisches Setting braucht. Das sind Kontinuität, Sicherheit, Planbarkeit, Ruhe – und nicht alle sechs Monate oder gar sechs Wochen Trägerrundschreiben mit zum Teil gravierenden Änderungen. Und zu lehren, ohne sich fortzubilden, ist schwierig.

> »Da steht nicht der Erfolg im Vordergrund, sondern die Kontrolle.«

Wie könnte man ein solches Setting für das Integrationskurssystem schaffen?

OHLIGER: Man könnte beispielsweise vonseiten der Politik oder des BAMF sagen, wir geben den Trägern Planungssicherheit für zwei oder drei Jahre. Die Gelder werden budgetiert, die Träger können für diesen Zeitraum Dozierende fest anstellen. Wenn nicht alles abgefragt wird, kann man kleinere Kurse anbieten.

GRIEPENBURG: Dann könnte man auch regional flexibler agieren. Warum zahlt das BAMF beispielsweise in den ländlichen Regionen, in denen eine Kursdifferenzierung schwierig ist, nicht kleinere Kurse?

Ein solcher Wandel wäre teuer, und das finanzielle Risiko, das jetzt bei den Trägern liegt, würde auf das BAMF übergehen.

OHLIGER: Das stimmt, aber es gäbe einen guten Grund für eine solche Änderung: den Erfolg.

GRIEPENBURG: Das sehe ich auch so. Es müsste mindestens eine Garantieförderung geben von, sagen wir mal, 15 Teilnehmenden. Und wenn dann nur acht kommen oder auch nur sechs, wird trotzdem die volle Garantiesumme ausbezahlt. Wenn sie wirklich Erfolg haben wollen, dann müssen sie das tun. Das wird letztlich volkswirtschaftlich nicht teurer werden, wenn die Alternative ist, dass die Leute die Sprachprüfungen aufgrund erschwerter Lernbedingungen nicht schaffen oder im schlechtesten Fall gar nicht erst beschult werden. Aber zu so einer generösen Geste ist das BAMF nicht in der Lage – ich glaube, weil sie Betrug fürchten, weil sie unterstellen, dass Träger sich eine goldene Nase verdienen wollen. Da steht nicht der Erfolg im Vordergrund, sondern die Kontrolle. Und das widerspricht dem pädagogischen Anspruch absolut.

Ich danke Ihnen für das Gespräch!

Grundbildung als Einstieg in die neue Lebenswelt

Lernen im Kontext von Flucht und Ankommen

SILVESTER POPESCU-WILLIGMANN • BERND REMMELE

Was gilt es bei der Programmerstellung für Geflüchtete zu berücksichtigen? Die Autoren nehmen Geflüchtete als Adressaten von Maßnahmen der Erwachsenenbildung in den Blick und stellen aus einer Bildungsplanungssicht Spezifika der Lernvoraussetzungen und der Lernbedarfe der Adressatengruppe vor.

Bildungsprogramme für Geflüchtete haben – wie jede Bildungsmaßnahme – Charakteristika der Adressaten, ihre Lernvoraussetzungen und Lernbedarfe bei der Planung, Durchführung und Evaluation zu berücksichtigen, wenn sie einen Nutzwert haben sollen. »Didaktische bzw. methodische Überlegungen und Verfahrensweisen müssen (...) die Lernenden und ihre kollektiven und individuellen Erfahrungen und Lernbedingungen in den Mittelpunkt stellen und von ihrem Blickwinkel aus beurteilt werden. (...) es muss bei der Planung von Unterricht also von Problemen des Lernens, nicht von Problemen des Lehrens (Lehrkraftorientierung) ausgegangen werden« (Lutz & Popescu-Willigmann, 2015, S. 60, Hervorh. im Orig.). Lernvoraussetzungen und Lernbedarfe Geflüchteter sind besonders relevant im Zusammenhang mit Bereichen der Erwachsenenbildung, die Geflüchtete ausdrücklich in ihrer »Eigenschaft« als Menschen mit Fluchthintergrund adressieren. Neben den allgemein- und berufsbildenden Bildungsangeboten, die Erwachsenen unabhängig von einer eventuellen Fluchtgeschichte offenstehen, adressieren vor allem Erstorientierungsmaßnahmen und Integrationskurse spezifisch neu angekommene Menschen mit Fluchtbiografie.

Erstorientierungsmaßnahmen sind Kurse und Trainingsmaßnahmen, die darauf zielen, dass Geflüchtete sich Wissen zur unmittelbaren Orientierung im Lebensumfeld und in »typischen« Alltagssituationen aneignen, in denen sie zudem lernen sollen, sich in solchen Situationen auf Deutsch verständlich zu machen (StMAS & BAMF, 2016, S. 4). Gesetzlich geregelt sind die Integrationskurse, die nach § 43 Aufenthaltsgesetz der »Integration von rechtmäßig auf Dauer im Bundesgebiet lebenden Ausländern in das wirtschaftliche, kulturelle und gesellschaftliche Leben in der Bundesrepublik Deutschland« dienen und die aus einem Basis- und einem Aufbausprachkurs sowie einem Orientierungskurs »zur Vermittlung von Kenntnissen der Rechtsordnung, der Kultur und der Geschichte in Deutschland« bestehen.

Erstorientierungs- und Integrationskurse werden staatlich subventioniert und von privaten Trägern und Anbietern durchgeführt. Unabhängig davon sind Maßnahmen gestaltbar, die hinsichtlich der Intention, der Inhalte und Methoden sowie organisatorischer Faktoren anders gestaltet sein können, als es staatlich subventionierte Programme erfordern. Beispiele für solche staatsunabhängigen autonomen Angebote finden

»Ziele, Inhalte, Zielgruppen oder Formate von Grundbildung sind Gegenstand permanenter gesellschaftlicher Aushandlungen.«

sich nicht erst seit der »Willkommensoffensive« der Jahre 2015 und 2016 zuhauf und werden vorwiegend – aufgrund der nicht vorhandenen finanziellen Förderung durch staatliche Regelsysteme – von Ehrenamtlichen geleistet. Hier bestehen für Anbieter Chancen, professionelle Bildungsmaßnahmen zu gestalten, die grundlegend pädagogisch ausgerichtet sind, also auch von der Zielrichtung her unabhängig Bildungsdesiderate bedienen.

Solche Maßnahmen verfolgen häufig Grundbildungsintentionen. Grundbildung soll weiterreichende Veränderungen in den Lebensdispositionen Lernender bewirken, indem sie »Kompetenzen in den Grunddimensionen kultureller und gesellschaftlicher Teilhabe« (BMBF & KMK, 2012, S. 1) herauszubilden hilft. Dabei sind die konkreten Ziele, Inhalte, Zielgruppen oder Formate von Grundbildung Gegenstand permanenter gesellschaftlicher Aushandlungen (Euringer, 2016; Tröster, 2000). Aufgrund der sehr unterschiedlichen Lernerfahrungen Geflüchteter (Stoewe, 2017) und aufgrund ihrer häufig erforderlichen Eingewöhnung in einen umfänglich neuen Lebens-, Kultur- und Gesellschaftskontext begegnen Grundbildungsmaßnahmen bei vielen Menschen der Zielgruppe einem manifesten Bildungsbedarf.

Geflüchtete als Adressaten der Erwachsenenbildung

Wie jede andere Adressatengruppe in der Erwachsenenbildung sind auch Geflüchtete keine einheitliche Lerngruppe. Das Merkmal »Flucht« steht in keinem zwangsläufigen Zusammenhang mit lernrelevanten Faktoren wie dem Bildungsstand, den Lernerfahrungen, den Sprach- und anderen Kenntnissen oder Kompetenzen. Geflüchtete teilen dennoch ähnliche Erfahrungen, die mit dem Lebensereignis »Flucht« einhergehen, sie haben Ähnliches erlebt bzw. durchlitten. Sie haben Familienanschluss, Familienmitglieder, oft Materielles und meistens den erreichten Status und die Position in der Gesellschaft verloren, sich Gebrechen und körperliche wie seelische Wunden auf der Flucht zugezogen. Und Menschen mit einem Fluchthintergrund haben einander ähnelnde Lebensumstände als Geflüchtete in der Aufnahmegesellschaft. Als Asylbegehrende haben sie viele unbekannte und von zahlreichen Restriktionen geprägte Lebensbedingungen in der fremden Ferne zu bewältigen sowie Prüfungen zu absolvieren.

Adressatenorientierte Lehre für Geflüchtete richtet sich also an Menschen, deren Lebenserfahrungen und Lebenslagen sich ähneln. Darüber hinaus sind die Adressaten aber heterogen, da sie aus vielfältigen nationalen, ethnischen, Bildungs- und Berufs- sowie Gesellschafts- und Kulturräumen kommen, und sie sind – wie jeder und jede Lernende – heterogen als Persönlichkeit, als soziales Wesen und als Biografieträger, der oder die individuell und mehr oder minder stark begabungsrealisierend im Leben unterwegs ist.

Den nicht fluchtspezifischen Besonderheiten geflüchteter Lernender in pädagogischer Weise zu begegnen, ist Kern jeder interkulturell gekonnt ausgerichteten Lehre – und daher nicht Gegenstand der folgenden Ausführungen, in denen die Spezifika Geflüchteter als Adressatinnen und Adressaten von Erwachsenenbildung überblicksweise vorgestellt werden. Dabei geht es zunächst um spezifische Lernvoraussetzungen und danach um spezifische Lernbedarfe, dargestellt als Grundbildungsbedarfe. Abschließend geben wir Hinweise zum methodischen Spektrum im Hinblick auf die Art der formellen Lernorganisation.

Lernvoraussetzungen Geflüchteter

Lernvoraussetzungen beschreiben die Eignung einer Person, einen Lernprozess erfolgreich zu durchlaufen. Sie umfassen die individuellen Voraussetzungen, das Können und Wollen, sowie lernrelevante Umfeldbedingungen.

Können: Die individuellen Lernvoraussetzungen sind bei Geflüchteten so vielfältig wie bei jeder anderen Personengruppe. Im Vordergrund stehen hier die Sprachkenntnisse, oftmals verstärkt durch einen vergleichsweise hohen Anteil an nicht oder nicht in lateinischer Schrift Alphabetisierten. Zum Erreichen jeder Form von selbstbestimmter und von Hilfe unabhängiger Teilhabe in der Gesellschaft muss die Sprachbarriere überwunden werden. Zu beachten sind die mitunter unterschiedlichen Bildungs- und Lernerfahrungen der Adressaten gegenüber dem deutschen formalen Schulwesen, die Tatsache, dass viele der nicht hochqualifizierten unter den Geflüchteten gering ausgebildete Schreib-, Rechen- und Lernkompetenzen und kaum jemand berufliche Ausbildungserfahrungen in einem formalisierten und strukturierten System wie der dualen Ausbildung besitzt (Stoewe, 2017). Es besteht von daher bei einer hohen Zahl von Geflüchteten die Notwendigkeit, grundlegende Lernkompetenzen und Kulturtechniken zu erlernen,

um zur Teilnahme an weiterführenden Bildungsmaßnahmen qualifiziert zu sein. Gleichzeitig können weit entwickelte praktische wie handwerkliche Fertigkeiten bei nonformal ausgebildeten Personen vorhanden sein, gepaart mit Geschicklichkeit und Lösungsfindigkeit, da in früheren beruflichen Kontexten oftmals ohne zeitgemäße und aufwändige Hilfs- und Arbeitsmittel Lösungen für Arbeits- und Lebensanforderungen und letztlich auch für komplexe, mit der Flucht einhergehende Aufgaben gefunden werden mussten.

Wollen: Was die Lernbereitschaft betrifft, so weisen Geflüchtete grundsätzlich eine große Motivation auf, »sich in den Arbeitsmarkt, das Bildungssystem und viele andere Bereiche der Gesellschaft zu integrieren« (Brücker, Rother & Schupp, 2016, S. 37). Gleichwohl empfiehlt es sich, das zeigt die langjährige Beratungspraxis mit Geflüchteten, die Ziele und Inhalte von Lernvorhaben, deren Sinn sich ohne eine Kenntnis des deutschen Bildungssystems und Arbeitsmarktes nicht ohne Weiteres erschließt, plausibel zu begründen, um so die Notwendigkeit und den Nutzen der Lernbeteiligung für die Teilnehmenden transparent zu machen (Stichwort: Investition in niedrig entlohnte Ausbildungszeit anstelle der sofortigen Aufnahme einer demgegenüber höher entlohnten Aushilfstätigkeit).

Umfeldbedingungen: Die das Lernen Geflüchteter bestimmenden Lebensbedingungen unterscheiden sich wesentlich von denen anderer Bildungsadressaten, auch solcher mit Migrationshintergrund. So ist das Leben Asylbegehrender von der permanenten Ungewissheit über den Ausgang des Asylverfahrens geprägt. Da vom Aufenthaltsstatus so gut wie alle Rechte abhängen, verursacht die diesbezügliche Unsicherheit Stress. Gesteigert wird dieser durch die in der Regel nicht selbstbestimmte Unterbringung in Sammelunterkünften, durch die Ungewissheit ob des Verbleibs von Familienangehörigen im Kriegsgebiet oder im Transitland. Unerkannte und unbehandelte Traumata können als weiterer Faktor das Lernen-Können und -Wollen beeinflussen: z. B. Schlafstörungen und Konzentrationsschwierigkeiten (s. zu den Umfeldbedingungen Popescu-Willigmann & Remmele, 2018, Kap. 2).

Grundbildungsbedarfe Geflüchteter

Die Lernbedürfnisse und Lernbedarfe Geflüchteter hängen auf der einen Seite von den individuellen Zielen jeder und jedes Einzelnen ab, also etwa davon, ob die Aufnahme einer Ausbildung, einer Arbeitsstelle oder eines Studiums angestrebt wird, ferner davon, welche lebenslagenbezogenen Herausforderungen bestehen, und des Weiteren auch, welche Auflagen den Personen infolge des Aufenthaltsrechts in Bezug auf zu Erlernendes auferlegt sind. Auf der anderen Seite ergeben sich die Lernbedarfe aus den Lernvoraussetzungen der Personen, was vor allem unterschiedliche Ansprüche an Lernniveaus und Anspruchsgrade für die Gestaltung von Bildungsprogrammen nach sich zieht und mitunter eine genauere Profilierung der Lernangebote erfordert.

Unabhängig von den Lernzielkatalogen staatlich subventionierter Erstorientierungs- und Integrationskursmaßnahmen können Eckpunkte aus dem Grundbildungsbereich eine Orientierung für die Bildungsprogrammplanung für Geflüchtete bieten, da über sie Lernbedarfe systematisiert werden können (Popescu-Willigmann & Remmele, 2018, Kap. 2,; Kattwinkel & Petzi, 2018). Folgende Grundbildungsbedarfe lassen sich identifizieren:

Lernen lernen: Grundbildung ist nur sehr bedingt in der Lage, einen Zustand der Teilhabebefähigung herzustellen. Zum einen ist die Komplexität der Anforderungen der modernen Gesellschaft curricular im engen Rahmen von Grundbildungsmaßnahmen nicht abzubilden, und zum anderen verändern sich ihre kommunikativen und medialen Hervorbringungen und auch Institutionen und Prozesse permanent. Wissen und Können bedürfen mit anderen Worten einer permanenten Revision und Aktualisierung. Andererseits gibt es bestimmte, für die Gesellschaft typische Formen und Medien der Kommunikation und Kulturtechniken zu deren Erschließung, welche von den Gewohnheiten und Wissensbeständen vieler Geflüchteter abweichen. Als Manifestation des Lebenslangen Lernens ist daher eine entsprechende Lernkompetenz erforderlich, deren Aneignung Bestandteil der Grundbildung Geflüchteter sein sollte.

Sprache – Literalität: Der Themenbereich Sprache umfasst neben einer alltagsdienlichen Kompetenz der deutschen Sprache auch die Beherrschung wesentlicher Kulturtechniken, die für gesellschaftliche Teilhabe unerlässlich sind, also Schreiben und Rechnen. Alphabetisierung oder Zweitschrifterwerb sind für nicht oder nicht lateinisch alphabetisierte Geflüchtete daher zwingende Lern-Desiderate.

Sozio-kulturelle Grundbildung: Die europäische Gesellschaft, die deutsche Gesellschaft und der lokale Sozialraum sind durch geteilte und ganz eigene Normen und Werte, Verhaltensregeln und Konventionen, behördliche und andere Institutionen wie die Medien und geschichtliche Entwicklungen charakterisiert, die das Leben in Europa, in Deutschland und in der Stadt oder der Gemeinde regeln. Fragen des mitmenschlichen Miteinanders und des Umgangs mit Institutionen, Organisationen und anderen gesellschaftlichen Einrichtungen wie Supermärkten, öffentlichem Nahverkehr, Telekommunikations- und anderen Dienstleistern sind hier ebenso angesprochen wie lebensweltliche Fragen der Freizeitgestaltung privat oder im Verein, oder auch grundlegende Orientierungen an respektvollem Umgang und Toleranz. Orientierung in diesem Bereich ermöglicht das Teilnehmen und Teilhaben an sowie das Mitgestalten von Gesellschaft.

Politisch-administrative Grundbildung: Demokratie und Meinungsfreiheit, Menschen- und Grundrechte, persönliche Rechte und Pflichten, Institutionen und andere Akteure sowie politische Partizipation schaffen die Grundlage für politische Mündigkeit und Demokratiefähigkeit in der neuen Lebenswelt.

Verbrauchergrundbildung: Verbraucherrechte und -pflichten, Chancen und Risiken des traditionellen und des Internethandels, Bank- und Versicherungsgeschäfte, Vorteile und Nachteile von Verbraucherkrediten und unbarer Bezahlung oder auch die Prävention von Suchtverhalten und maßlosem Konsum sind ebenso denkbare Aspekte einer Verbrauchergrundbildung wie umweltschonendes Verbraucherverhalten. Sie befähigt zur aufgeklärten Teilhabe am Wirtschaftskreislauf, bewahrt vor der Überforderung angesichts der Warenfülle und des leichten Zugangs und lädt zu einer nachhaltigen Wahrnehmung der Verbraucherrolle ein.

Arbeitnehmergrundbildung: Die Rechte und Pflichten als Arbeitnehmer sind in Deutschland spezifisch und in der Regel grundlegend anders als in den meisten Herkunftsländern. Fragen zum Arbeitsvertrag, zum Arbeitszeitrecht, zum Mutterschutz, zum Schutz vor Diskriminierung, zu Schutzrechten bei Kündigung, zu Zugangswegen in Arbeit sowie zur Unterscheidung zwischen ungelernter, angelernter oder qualifizierter Arbeit, zum Sinn von Ausbildung und Studium, zur Altersvorsorge und zum Sozialversicherungsschutz, aber auch zum Verständnis der eigenen Lohnabrechnung ergeben eine Fülle an Themen, die für mündige Arbeitnehmer besonders wichtig sind.

Lernformen

Bei Bildungsprogrammen, die sich speziell an Geflüchtete richten, geht es um die Orientierung der Teilnehmenden im neuen Lebensraum. Sie zielen auf die Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe und Empowerment (Petzi, 2018). Zwar greifen die Maßnahmen unterschiedlich weit in ihrem Befähigungsansatz, doch zielen sie insgesamt auf das Handeln-Können im Sozialraum. Dies und die Spezifika des Adressatenkreises legen eine variationsreiche und praktisch orientierte Hinführung der Lernenden an die Lernziele nahe und damit einen hohen Grad an Handlungsorientierung. Zur Binnendifferenzierung empfiehlt es sich, ein breites methodisches Spektrum anzuwenden (Popescu-Willigmann, 2018) und dieses an die formelle Lernorganisation anzupassen:

1. Geflüchtete haben Zugang zu formalen Bildungssettings, insofern sie die aufenthaltsrechtlichen Voraussetzungen erfüllen. Ohne Vorbereitung werden Lernerfolge vermutlich ausbleiben, und ein vorzeitiger Abbruch droht, sofern Geflüchtete nicht an die für sie häufig ungewohnten Lernumgebungen und -formen herangeführt und dafür qualifiziert werden.

2. Ohne die Abhängigkeit von Curricula, die auf formale Abschlüsse ausgerichtet sind, können über Maßnahmen der nonformalen Bildung besonders wirksame absichtsgeleitete Lerngelegenheiten für Geflüchtete entwickelt werden, die adressatenorientiert, nachhaltig und umfassend die Entwicklung von Kompetenzen, Einstellungen und Verhaltensweisen für eine fruchtbare gesellschaftliche Teilhabe zum Gegenstand haben.

»Eine variationsreiche und praktisch orientierte Hinführung an die Lernziele.«

3. Informelle Lernprozesse haben gerade auch in der Bildungsarbeit mit Geflüchteten ein großes Bildungspotenzial. Zum einen bietet die Förderung informeller Lernanlässe Möglichkeiten zu niedrigschwelligem Lernen und einen relativ diskriminierungsfreien Bildungszugang, auch und gerade für Menschen, die aufgrund der Bildungssysteme in ihren Herkunftsstaaten grundsätzlich viel durch die »Schule des Lebens« gelernt haben. Bildungsanbieter können zum anderen durch eine gezielte Aktivierung und Einbindung des Sozialraums Lerngelegenheiten fördern, die zugleich einen integrativen Effekt besitzen, da Lernende im Leben lernen und durch die Teilhabe zu Akteuren der Sozialräume und zu Mitgliedern für sie neuer sozialer Netzwerke werden (Kattwinkel, Petzi & Wein, 2018; Petzi & Wein, 2018). Problematisch ist die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen, um sie im weiteren Bildungsverlauf und im Beruf verwerten zu können, weswegen die Entwicklung geeigneter Diagnostikmethoden ein europaweit hoch bewertetes Desiderat ist. Es empfiehlt sich, Beziehungen und Netzwerkpartner-

schaften zu sozialräumlichen Akteuren, aber auch zu Beratungsstellen und anderen Dienstleistern für Geflüchtete zu unterhalten, um über die Herstellung von Förderketten möglichst nachhaltige, handlungswirksame Lernergebnisse mit den Geflüchteten zu erzielen.

SILVESTER POPESCU-WILLIGMANN

ist Produktmanager beim Verlag SKV AG in Zürich und Publizist; bis Frühjahr 2018 war er Geschäftsführer des Flüchtlingszentrums Hamburg.

pub@sp-edu.net

BERND REMMELE

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Abteilung Wirtschaftslehre an der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

bernd.remmele@ph-freiburg.de

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2018). *Spezielle Kursarten.* www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen/Integrationskurse/SpezielleKursarten/speziellekursarten-node.html

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung & KMK – Kultusministerkonferenz (2012). *Vereinbarung über eine gemeinsame nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland 2012–2016.* https://www.bmbf.de/files/NEU_strategiepapier_nationale_alphabetisierung.pdf

Brücker, H., Rother, N. & Schupp, J. (Hrsg.). (2016). *IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten: Überblick und erste Ergebnisse. Forschungsbericht 29.* https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb29-iab-bamf-soep-befragung-gefluechtete.pdf?__blob=publicationFile

Euringer, C. (2016). Grundbildung im Spannungsfeld bildungspolitischer Ein- und Abgrenzungsinteressen. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* – Report, 39 (2), 241–254.

Kattwinkel, S. &, Petzi, M. (2018, i.E.): Ziele, Rahmen und Konzepte der Erstorientierung aus pädagogischer Sicht. In S. Popescu-Willigmann, S. Ebbeler & B. Remmele (Hrsg.), *Erstorientierung für Geflüchtete. Eine Handreichung für die Praxis.* Opladen: Budrich.

Kattwinkel, S., Petzi, M. & Wein, C. (2018, i.E.). Adaption des Sozialraumes für die Soziale Arbeit mit Geflüchteten. In S. Popescu-Willigmann, S. Ebbeler & B. Remmele (Hrsg.), *Erstorientierung für Geflüchtete. Eine Handreichung für die Praxis*. Opladen: Budrich.

Lutz, L. & Popescu-Willigmann, S. (2015). Instrumente und Methoden der Unterrichtsplanung. In M. Klebl & S. Popescu-Willigmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsplanung. Ziele und Inhalte beruflicher Bildung auf unterrichtlicher, organisationaler und politischer Ebene* (S. 47–74). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Petzi, M. (2018, i.E.). Empowerment-Potenzial von Erstorientierung. In S. Popescu-Willigmann, S. Ebbeler & B. Remmele (Hrsg.), *Erstorientierung für Geflüchtete. Eine Handreichung für die Praxis* Opladen: Budrich.

Petzi, M. & Wein, C. (2018, i.E.). Nutzbarmachung und Aktivierung des Sozialraumes für die Erstorientierung. In S. Popescu-Willigmann, S. Ebbeler & B. Remmele (Hrsg.), *Erstorientierung für Geflüchtete. Eine Handreichung für die Praxis* Opladen: Budrich.

Popescu-Willigmann, S. (2018, i.E.). Didaktische und methodische Grundlagen. In S. Popescu-Willigmann, S. Ebbeler & B. Remmele (Hrsg.), *Erstorientierung für Geflüchtete. Eine Handreichung für die Praxis* Opladen: Budrich.

Popescu-Willigmann, S. & Remmele, B. (2018, i.E.). *»Refugees Welcome« in der Erwachsenenbildung.* Bielefeld: W. Bertelsmann.

StMAS – Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration & BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.) (2016). *Erstorientierung und Deutsch Lernen für Asylbewerber in Bayern*. www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integration/Sonstiges/konzept-kurse-asylbewerber.pdf?__blob=publicationFile

Stoewe, K. (2017). Bildungsstand von Geflüchteten: Bildung und Ausbildung in den Hauptherkunftsländern. *IW-Report, 37.* https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Report/PDF/2017/IW-Report_2017_37_Bildungssysteme_in_den_Herkunftslaendern_Gefluechteter.pdf

Tröster, M. (2000). Grundbildung – Begriffe, Fakten, Orientierungen. In M. Tröster (Hrsg.), *Spannungsfeld Grundbildung* (S. 12–27). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Ein neues Organisationsprinzip der Erwachsenenbildung

Integration und Teilhabe quer gedacht

MICHAELA STOFFELS

»Integration« und »Teilhabe« sind Pole einer Einheit. Während Integration die Bedingungen und Chancen für die gesellschaftliche Teilhabe maßgeblich bestimmt, haben – vice versa – soziale Partizipationschancen einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf positive Integrationsverläufe. Die Autorin plädiert dafür, das enge Wechselverhältnis zwischen den beiden Kernbegriffen der (bildungs-)politischen Debatte endgültig anzuerkennen und auf der organisatorischen Ebene durch entsprechende Maßnahmen zu spiegeln.

Integrationsdiskurse unterliegen einem permanenten Deutungswandel, der wesentlich durch gesamtgesellschaftliche Entwicklungsprozesse bestimmt wird. Das betrifft auch das Verständnis von Migration und Integration in der Erwachsenenbildung. Über Jahrzehnte verstanden sich die Einrichtungen als Motoren sozialer Eingliederung durch sprachlich-beruflichen Kompetenzerwerb. Durch die Unterstützung dieses Kernziels nationaler Integrationspolitik wurden sie für Bund und Kommunen zu unentbehrlichen Partnern. Ab dem Jahr 2005 wurden im Zuge der Debatten um das Zuwanderungsgesetz Stimmen laut, die eine Neujustierung dieses Integrationsverständnisses einforderten. »Integration ist die möglichst gleichberechtigte Teilhabe an allen gesellschaftlichen Teilbereichen«, so führte der Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) im Jahr 2010 aus (S. 13). Dieser sich langsam vollziehende gesellschaftspolitische Paradigmenwechsel machte die neue Leitmaxime »Integration durch Teilhabe« auch für Organisationen der Erwachsenenbildung hoffähig.

»Integration« und »Teilhabe« als Pole einer Einheit

»Teilhabe« ist ein durchaus ambivalenter Begriff. Seine Mehrdeutigkeit speist sich aus dem engen Wechselverhältnis zur sozialen Schließung (Faist, 2014, S. 4). Dies zeigen die Entwicklungen der letzten Jahre paradigmatisch auf. Während die Geflüchteten noch in 2015 zu einer breiten gesellschaftlichen Teilhabe eingeladen wurden, ihnen eine solche gar zugesagt wurde, wurde diese Einladung bereits im Folgejahr an bestimmte Forderungen geknüpft, wie beispielhaft an der Verpflichtung – und gegebenenfalls Sanktionierung – der Teilnahme am Integrationskurs deutlich wird.[1] Dieser »shift« – vom Angebot zum Zwang, von einer zunächst überwiegend inkludierenden hin zu einer mehr exkludierend wirkenden Flüchtlingspolitik – ist für Einrichtungen der Erwachsenenbildung auch mit der Ge-

1 Dies steht in engem Zusammenhang mit der intensiven, meist restriktiven Gesetzgebungstätigkeit im Bereich des Asyl- und Aufenthaltsrechts insb. mit dem am 06.08.2016 in Kraft getretenen Integrationsgesetz (Schneider, 2017).

fahr verbunden, dass das Ziel der Teilhabe wiederum in den Hintergrund rückt und zugleich der gesellschaftliche Partizipationswille (Neu-)Zugewanderter letztendlich einer ökonomischen Verwertungslogik untergeordnet wird.

Die eine, vordergründig am Aspekt sozialer Assimilation orientierte, derzeit im politischen Diskurs wiederum favorisierte Haltung lautet: Der Erwerb sprachlich-beruflicher Kompetenzen ist Kerninstrument gelingender Integration. Der scheinbare Gegenpart, der stärker zu einer gesellschaftlichen Öffnung tendiert, heißt: Viel mehr als reine »Integrations«-Maßnahmen brauchen (Neu-)Zugewanderte eine umfassende Möglichkeit sozialer Teilhabe. Dieser Beitrag argumentiert, dass die Wahrheit wie so oft in der Mitte liegt. Integration und Teilhabe als zentrale Schlagworte der bildungs- und migrationspolitischen Debatte stehen in einem engen Wechselverhältnis zueinander. Denn die vermeintlich gegensätzlichen Begriffe sind tatsächlich Pole einer Einheit (Pries, 2015, S. 8).[2]

Gesamtgesellschaftliche Öffnungs- und Schließungsprozesse definieren die Rahmenbedingungen teilhabeorientierter Integration wesentlich mit. Seit 2015 führt die Konkurrenz um knappe finanzielle Ressourcen zunehmend zu Grenzziehungen von Personen, die in Sorge um ihren sozialen Status sind.[3] Gerade politische Krisen – und als Krise wird das Flüchtlingsthema debattiert – bieten einen fruchtbaren Boden für einen Populismus, der kulturelle Differenzen betont. Will man den gesellschaftlichen Zusammenhalt in dieser Situation bewahren, ist es wichtig, dass sich Maßnahmen der Bildungsteilhabe auch an die einheimische Bevölkerung richten. Die Entwicklung eines neuen, gesamtgesellschaftlichen Teilhabeverständnisses ist geboten (SVR, 2018, S. 1). Zugleich muss verhindert werden, dass durch das permanente Postulieren rein formaler Gleichheit – im Sinne der bekannten Leitmaxime einer »Teilhabe für alle« – die existierenden Ungleichheiten im Bereich der Erwachsenenbildung im Hinblick auf Migrantinnen und Migranten verschleiert werden (Burghardt, 2017, S. 192).

Gerade in den Bildungsbiografien (Neu-)Zugewanderter, die von einer erfolgreichen sprachlich-beruflichen Assimilation erzählen, sind nicht selten zugleich Erfahrungen von Ausgrenzung enthalten (Schwendowius, 2015, S. 32). Der Umstand, es zunächst einmal »geschafft« zu haben, beruflich oder sprachlich angekommen zu sein, schützt keineswegs vor Diskriminierung. Umgekehrt können positive Teilhabeerfahrungen einen nicht zu überschätzenden Einfluss auf integrative Prozesse – auch in den Arbeitsmarkt – nehmen. Deshalb sollten Organisationen der Erwachsenenbildung insbesondere das enge Wechselverhältnis zwischen Integrations- und Teilhabemaßnahmen im Auge behalten. Eine zentrale Frage in diesem Zusammenhang lautet, »bis zu welchem Grad und unter welchen Bedingungen allen im Land lebenden Menschen die Möglichkeit gegeben wird, sich (...) durch die Mobilisierung ihrer Fähigkeiten (...) aktiv einzubringen und am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben« (Pries, 2015, S. 30–31). Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung sind aufgefordert, sich dieser Herausforderung zu stellen und (Neu-)Zugewanderten breite Zugangswege in ihre Organisationen zu eröffnen.

> »Die Entwicklung eines neuen, gesamtgesellschaftlichen Teilhabeverständnisses ist geboten.«

Programmatische Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung

Eine gelungene Integrations- und Teilhabepolitik versucht, das notwendige Spannungsfeld der Teilhabe aller bei gleichzeitiger Bearbeitung der spezifischen Teilhabebarrieren einzelner Gruppen oder Individuen konstruktiv zu reflektieren und zu bearbeiten. Dem systematischen Abbau solcher Benachteiligungen von Zugewanderten trägt die Erwachsenenbildung in den letzten Jahren durch eine dynamische Weiterentwicklung ihrer Programmatik Rechnung. Mehr und mehr Angebote werden entwickelt, die Integration und Teilhabe als Querschnittsthema ansehen und einen fachbereichsübergreifenden Ansatz wagen. Ausgangspunkt der Überlegung ist, dass Migrantinnen und Migranten vom offenen Angebot in der Erwachsenenbildung nur unzureichend erreicht werden. Zumeist verliert sich die Spur der (Neu-)Zugewanderten und Geflüchteten nach dem Integrations- oder Deutschkurs. Es gelingt nicht, sie für eine Teilnahme am weiteren Kursangebot zu interessieren.

2 Dieser Umstand wird insbesondere auf sozialhistorischer Ebene in der Pendelbewegung zwischen Vergemeinschaftung und Vergesellschaftung deutlich. Während die großen politischen Kollektive, wie das Nationale, als nicht mehr zeitgemäß gelten, sei die Sehnsucht nach Vergesellschaftung angestiegen (Faist, 2014, S. 4–8).

3 Die Ungleichheitsforschung betont, dass gerade die Konkurrenz um knappe Ressourcen zu Grenzziehungen zwischen Gruppen und sozialen Schließungen führt; in erster Linie bestimmt somit der soziale Status darüber, wie Angehörige bestimmter Ethnien sozial anerkannt und somit kategorisiert werden (Faist, 2014, S. 24).

Zahlreiche Einrichtungen wählen deshalb als Grundlage ihrer programmatischen Weiterentwicklung das seit Jahren stark ansteigende Sprachkursangebot. Durch Etablierung sogenannter »Crossing-Over«-Strategien, also von Brückenangeboten, die integrations- mit teilhabeorientierten Formaten verbinden, werden die Teilnehmer gezielt dazu angeregt, Kurse in anderen Programmteilen auszuprobieren (Endrias & Weiß, 2018). So soll dazu beigetragen werden, dass die Angebotsbereichsgrenze zwischen den Integrationskursen und dem offenen Angebot fließender wird.

Verschiedene Volkshochschulen haben bereits Wege beschritten, um die notwendigen Entwicklungsprozesse im Bereich des Crossing-Over systematisch anzugehen.[4] Dazu gehört zum einen, sowohl Lehrkräfte als auch Teilnehmende als Experten eines neuartigen Entwicklungsprozesses zu gewinnen. Sie können beispielsweise regelmäßig Kurse des offenen Programms in ihren Integrations-/Deutschkursen präsentieren oder im Rahmen von »Native Speaker's Nights« für einige Wochen selbst zu Dozierenden werden. Zum anderen werden auch Programmbereichsleitende zu Experten – dort, wo es ihnen gelingt, neue Kursleitende zu gewinnen, die gezielt Angebote für Lernende aus Deutsch-/Integrationskursen planen. Zusätzlich besteht die Möglichkeit, Programmangebote zu schaffen, in denen die Kurssprache Deutsch punktuell aufgehoben wird.

»Wesentlich ist, Teilnehmende als Individuen anzusprechen.«

Daneben bereiten Volkshochschulen auch den nachhaltigen Übergang aus den Integrationskursen in kulturelle Bildungsangebote vor. Hier steht nicht die bloße Kursteilnahme, sondern die tatsächliche Erhöhung soziokultureller Teilhabe in der Stadtgesellschaft im Mittelpunkt. Dies gilt ebenso für Angebote im Sinne eines konsequenten Crossing-Over von sprachlichen und (gesellschafts-)politischen Programmen, die sich explizit mit den Spannungen und Konflikten von Flucht und Migration, mit Fragen der Menschenrechte und der Antidiskriminierung beschäftigen. Wesentlich ist, auf kommunaler Ebene Dialoge zu initiieren und Austauschforen anzubieten, wo Zugewanderte, Migrantenorganisationen und Netzwerke die Möglichkeit erhalten, teilzuhaben und in einen offenen Diskurs mit Vertretern aus Politik und Öffentlichkeit zu treten.

Ebenen und Prozesse der Organisation neu denken

Die engere Verschränkung von Integrations- und Teilhabeangeboten darf allerdings nicht auf den Bereich des Programmangebots reduziert werden. Vielmehr sollten durch organisationale Weiterentwicklung möglichst breite Zugänge für Migrantinnen und Migranten, aber auch für andere benachteiligte Gruppen, in die Gesamtorganisation Volkshochschule geschaffen werden. Solche institutionellen Öffnungsprozesse stellen die Beteiligten derzeit vor zahlreiche Herausforderungen (Heinemann, Stoffels & Wachter, 2018a). Sie kulminieren darin, diskriminierende und rassistische Strukturen in der eigenen Organisation, die wesentlich zur Teilhabenachteilen beitragen, zu erkennen und offen zu thematisieren (Heinemann, 2018).

Welches sind konkrete Gelingensbedingungen für institutionelle Öffnungsprozesse, die zugleich der Intervention gegen mögliche Diskriminierungen dienen? Wesentlich ist zum einen, dass Teilnehmende als – lerninteressierte – Individuen angesprochen werden, denen prinzipiell nicht nur jedes Kursangebot, sondern die Organisation im Ganzen offensteht. Sie dürfen dabei keineswegs auf ihre ethnische Herkunft oder ihre Sprache reduziert werden. Zum anderen sollten sich die Einrichtungen auf den Weg zu machen, neben ihrem Angebot auch das jeweilige Leitbild, Personalgewinnungs- und Entwicklungsstrategien, Lernräume, Formen der Öffentlichkeitsarbeit sowie strategische Kooperationen im Hinblick auf den Abbau von Zugangsbarrieren weiterzuentwickeln (Heinemann, Stoffels & Wachter, 2018b).

Deutlich wird, dass Integration und Teilhabe somit stärker als bisher auf Ebene der Organisation als Pole einer Einheit gedacht werden sollten. Maßnahmen sprachlich-beruflichen Kompetenzerwerbs bleiben wichtig, auch weil sie Bedingungen und Chancen gesellschaftlicher Teilhabe mitdefinieren. Gleichzeitig sollte jedoch versucht werden, Teilhabeprozesse in Organisationen der Erwachsenenbildung explizit zu fördern – und zwar nicht nur durch eine Öffnung des Programmangebots, sondern der Gesamteinrichtungen selbst. Erst wenn sich ein teilhabeorientiertes Integrationsverständnis schrittweise auf *allen* Feldern der Organisation etabliert, können sich die Einrichtungen der Erwachsenenbildung tatsächlich

4 Hier wären beispielsweise die Volkshochschulen Berlin-Mitte, Hanau und Karlsruhe zu nennen.

in der Migrationsgesellschaft (neu) positionieren. Zugleich werden so die vorhandenen Bildungsnachteile im Hinblick auf Neuzugewanderte und Geflüchtete wirksam beseitigt.

»Es sollte versucht werden, Teilhabeprozesse in Organisationen der Erwachsenenbildung explizit zu fördern.«

DR. MICHAELA STOFFELS

ist Grundsatzreferentin (Schwerpunkte Integration und Sprachen) beim Deutschen Volkshochschul-Verband Bonn.

stoffels@dvv-vhs.de

Burghardt, D. (2017). Partizipationskapitalismus. In I. Miethe, A. Tervooren & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung* (S. 179–196). Wiesbaden: Springer VS.

Endrias, Y. & Weiß, M. (2018). Institutionelle Öffnungs- und Leitbildprozesse in Volkshochschulen – Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft neu positionieren. In A. M. B. Heinemann, M. Stoffels & S. Wachter (Hrsg.), *Erwachsenenbildung für die Migrationsgesellschaft* (S. 53–57). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Faist, T. (2014). Von der Integration zur Teilhabe? Anmerkungen zum Verhältnis von Vergemeinschaftung und Vergesellschaftung. *COMCAD Arbeitspapiere,* (130), 4–8.

Heinemann, A. M. B. (2018). Institutionelle Öffnung und Migrationsgesellschaft – einige rahmende Anmerkungen. In A. M. B. Heinemann, M. Stoffels & S. Wachter (Hrsg.), *Erwachsenenbildung für die Migrationsgesellschaft* (S. 33–39). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Heinemann, A. M. B., Stoffels, M. & Wachter, S. (Hrsg.) (2018a). *Erwachsenenbildung für die Migrationsgesellschaft. Institutionelle Öffnung als diskriminierungskritische Organisationsentwicklung.* Bielefeld: W. Bertelsmann.

Heinemann, A. M. B., Stoffels, M. & Wachter, S. (2018b). Fazit. In A. M.B. Heinemann, M. Stoffels & S. Wachter (Hrsg.), *Erwachsenenbildung für die Migrationsgesellschaft* (S. 136–139). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Pries, L. (2015). Teilhabe in der Migrationsgesellschaft. Zwischen Assimilation und Abschaffung des Integrationsbegriffs. *IMIS-Beiträge* (47), 7–35.

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (Hrsg.) (2010). *Einwanderungsgesellschaft 2010. Jahresgutachten mit Integrationsbarometer* (S. 13). Berlin.

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (Hrsg.) (2018). *Stellungnahme zum Entwurf des Koalitionsvertrags vom 08.03.2018* (S. 1). Berlin.

Schneider, J. (2017). *Ein Jahr Integrationsgesetz: Haben sich die Teilhabechancen der Flüchtlinge verbessert?* www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/258527/ein-jahr-integrationsgesetz

Schwendowius, D. (2015). *Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft.* Essen: transkript.

Neue Wege in der Bildungsberatung zugewanderter Menschen

Gut vernetzt – gut beraten

KAI STERZENBACH

Nicht erst in den vergangenen drei Jahren ist die Arbeitsmarktintegration (neu-)zugewanderter Menschen ein politisches wie gesellschaftliches Kernziel. Die Angebote dazu sind vielfältig und gleichzeitig oft unübersichtlich. Nicht nur deshalb kommt der (Bildungs-)Beratung eine große Bedeutung zu. Die Vernetzung und Kooperation verschiedener lokaler Akteure, so zeigt der Autor anhand zweier Fallbeispiele, kann dazu beitragen, Synergien freizusetzen und erfolgreiche, niedrigschwellige Beratungsangebote zu schaffen.

Das derzeitige Unterstützungssystem für Arbeitsmarktintegration ist gekennzeichnet durch umfangreiche Regelangebote nach SGB II und III wie auch durch viele unterschiedliche (Beratungs-)Projekte, die es selbst Expertinnen und Experten nicht immer leicht machen, den Überblick über Angebote zu behalten – seien sie verfügbar, in Planung oder gerade ausgelaufen. Aufgrund dieser Strukturen erweist sich die Orientierung von Ratsuchenden als schwierig. Dies gilt umso mehr, wenn es sich um (neu-)zugewanderte Menschen handelt, die wenig oder keine Erfahrung mit dem deutschen (Berufs-)Bildungssystem besitzen und/oder (noch) nicht über eigenes Orientierungswissen verfügen.

Gerade hier kommt der Beratung eine entscheidende Rolle zu, ist qualitativ hochwertige Bildungsberatung doch eine zentrale Voraussetzung für erfolgreiche gesellschaftliche und Arbeitsmarktintegration. Gleichwohl ist Bildungsberatung ein chronisch unterfinanziertes und häufig unterschätztes Instrument in einer maßnahmengeprägten Projektlandschaft. Der Beitrag will anhand von zwei konkreten Beispielen dazu anregen, neue Wege in der Bildungsberatung unter Nutzung vorhandener Ressourcen zu gehen, um niedrigschwellige Erstanlaufstellen für (neu-)zugewanderte Menschen und damit auch alle Geflüchteten zu schaffen.

Erschwerte Zugänge und arbeitsmarktpolitische Herausforderungen

Vier zentrale Problemlagen kennzeichnen den erschwerten Zugang von Migrantinnen und Migranten in Ausbildung und Arbeit: 1. Obwohl es in den vergangenen Jahren gelungen ist, die Quote der Jugendlichen ohne Schulabschluss zu senken, verlassen überdurchschnittlich viele junge Migrantinnen und Migranten das Schulsystem ohne Abschluss. Zudem sind 2. junge Erwachsene mit Migrationsgeschichte, gemessen an ihrem Bevölkerungsanteil, nach wie vor in der dualen Berufsausbildung unterrepräsentiert. Bei jungen Erwachsenen mit Migrationsgeschichte ist 3. eine deutlich höhere Anzahl von

Ausbildungsabbrüchen und endgültig nicht abgeschlossener Ausbildungsverhältnisse zu verzeichnen. Und 4. haben Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer mit Migrationsgeschichte nach wie vor eine deutlich geringere Beteiligung an beruflicher Aufstiegsfortbildung und Weiterbildung(-sberatung).

»Hochwertige Bildungsberatung ist eine zentrale Voraussetzung für erfolgreiche gesellschaftliche und Arbeitsmarktintegration.«

Infolge dieser Problemlagen ergeben sich soziale und arbeitsmarktpolitische Herausforderungen für die zivilgesellschaftliche und Arbeitsmarktintegration – sowohl auf einer individuellen als auch auf einer strukturellen Ebene: Auf der *individuellen* Ebene muss es prioritär um die Verbesserung der individuellen Ausbildungs- und Beschäftigungschancen der Migrantinnen und Migranten gehen. Ihre Erwerbsbeteiligung muss erhöht und eine erfolgreiche gesellschaftliche Integration durch Arbeitsmarktintegration vorangetrieben werden. Auf der *strukturellen* Ebene geht es mittelfristig um das Ausschöpfen eines zusätzlichen Arbeitsmarktpotenzials für die Wirtschaft zum Ausgleich der Demografiefolgen (Fachkräfteversorgung) und um die Verbesserung der Bildungs- und Sozialstruktur für die Wohnbevölkerung durch dezentrale, vernetzte Versorgungsinfrastrukturen. Darüber hinaus sollten teure Doppelstrukturen im Hilfesystem für Migrantinnen und Migranten reduziert werden. Ein weiteres Ziel sind fiskalische Einspareffekte durch die Vermeidung bzw. Reduzierung von Arbeitslosigkeit und insbesondere Langzeitarbeitslosigkeit.

Die Flucht- und Zuwanderungsbewegungen der vergangenen Jahre haben vielfache Anstrengungen auf lokaler wie gesamtgesellschaftlicher Ebene nach sich gezogen. Die oben ausgeführten Problemlagen verdeutlichen jedoch, dass sich (lokale) Initiativen, Programme und Projekte zur Bildungs- und Arbeitsmarktintegration nicht nur auf die neu Zugewanderten beschränken, sondern sich generell auf diejenigen Menschen mit Migrationshintergrund beziehen sollten, denen die Integration in den (Weiter-)Bildungssektor und den Arbeitsmarkt noch nicht ausreichend gelungen ist *(s. auch den Beitrag von Wiebke Waburg in diesem Heft, die Red.)*. Gute Beratung ist der Schlüssel zu einer gelungenen Bildungs- und Arbeitsmarktintegration, und v.a. auf lokaler Ebene kann durch Vernetzung und Kooperation unterschiedlicher Akteure, die in der einen oder anderen Weise in Beratungsprozesse involviert sind, viel erreicht werden. Im Folgenden soll am Beispiel der Stadt Köln dargestellt werden, mit welchen Strategien die kommunalen Akteure die Herausforderungen der letzten Jahre genutzt haben, um neue Wege in der Bildungsberatung für (neu-)zugewanderte Menschen zu gehen.

Kompetenzzentrum Bildung und Arbeit für Migrantinnen und Migranten (KOBAM)

Auf Initiative des Kommunalen Bündnisses für Arbeit in Köln wurde 2016 das »Kompetenzzentrum Bildung und Arbeit für Migrantinnen und Migranten (KOBAM)« eingerichtet (→ www.kobam.de). Mit dem Kompetenzzentrum wurde erstmals in Köln eine institutionenübergreifende Servicestelle für die Zielgruppe »Menschen mit Migrationshintergrund« geschaffen, in der Ressourcen und Know-how aller beteiligten Akteure »unter einem Dach« gebündelt werden. Träger des Zentrums sind die im Kommunalen Bündnis für Arbeit Köln zusammengeschlossenen Institutionen, namentlich die Agentur für Arbeit Köln, der Verein ARBEITGEBER KÖLN e.V., der DGB Region Köln-Bonn, die Handwerkskammer zu Köln, die Industrie- und Handelskammer zu Köln, das Jobcenter Köln und die Stadt Köln.

Zielgruppen von KOBAM sind Kölnerinnen und Kölner mit Migrationshintergrund, die Fragen zu Bildung und Arbeit haben, die Beratungs- und Unterstützungsstruktur in Köln sowie Betriebe als Arbeitgeber und Arbeitgeberinnen. Die Ziele von KOBAM sind die Verbesserung der individuellen Ausbildungs- und Beschäftigungschancen der Migrantinnen und Migranten, die Erhöhung der Erwerbsbeteiligung und nicht zuletzt die erfolgreiche gesellschaftliche Integration durch Arbeitsmarktintegration.

Schwerpunktmäßig wird beraten zum Übergang Schule–Beruf bzw. –Studium, zur Weiterbildung, zum Arbeitsmarkt und – als Querschnittsaufgabe – zur beruflichen Förderung von Frauen mit Migrationshintergrund. Darüber hinaus sollen alle Angebote in Köln transparent gemacht werden, die darauf ausgerichtet sind, Migrantinnen und Migranten besser in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu integrieren sowie Interesse an Berufsausbildung und Weiterbildung stärken.

Erreicht werden diese Ziele durch den Aufbau einer Orientierungsberatung mit Lotsenfunktion für Menschen mit Migrationshintergrund, die Etablierung einer Unterstützungsstruktur für das Beratungssystem, die Unterstützung von Betrieben als Arbeitgeber dieser Zielgruppe, die gemeinsame Öffentlichkeitsarbeit der Trägerinstitutionen und den Ausbau der bestehenden Netzwerkstrukturen.

Angesiedelt wurde das Kompetenzzentrum in der Geschäftsstelle der Lernenden Region – Netzwerk Köln e.V. Hier wird eine bereits bestehende Vereins- und Büroinfrastruktur, in der alle an der Umsetzung von KOBAM engagierten Akteure bereits Mitglied sind, genutzt. Die Ausstattung mit Ressourcen und die operative Umsetzung des Kompetenzzentrums erfolgt durch alle Partnerinstitutionen gemeinsam durch die Entsendung von Beratungspersonal und die Bereitstellung von Sachmitteln, z.B. für Öffentlichkeitsarbeit.

»Angestrebt wird ein umfassendes Bildungsberatungsangebot entlang der Lebensbiografie.«

KOBAM versteht sich nicht als zeitlich befristetes Projekt, sondern als auf Dauer angelegte Infrastruktur, die primär durch die Ressourcen der Mitglieder getragen wird. Dementsprechend ist das Kompetenzzentrum nicht wettbewerblich tätig, sondern unterstützt vorhandene (projektfinanzierte) Strukturen durch Schaffung von Transparenz und eine Kommunikationsplattform für den Austausch und die Weiterentwicklung von arbeitsmarktlichen Integrationsstrategien.

Eine erste Zwischenbilanz nach zwei Jahren zeigt, dass das KOBAM-Beratungsangebot sehr stark nachgefragt wird, weil Ratsuchende ebenso wie Beratungsstellen Zugriff auf Unterstützungsangebote der Agentur für Arbeit, des Jobcenters, der beiden Kammern und der Kommune aus einer Hand haben. Neben der hohen Nachfrage nach Orientierungsberatung durch die Einwohnerinnen und Einwohner der Stadt fällt auf, dass es seitens anderer Beratungsstellen einen großen Informationsbedarf zu praxisrelevanten Themen wie Integrationskursen, Nachholen von Schulabschlüssen oder Anerkennung ausländischer Qualifikationen gibt.

Bildungsberatungszentrum Mülheim (BBZ)

Das zweite Beispiel für eine Bündelung von Beratungsressourcen richtet den Blick auf die sozialräumlichen Versorgungsstrukturen in einem Stadtteil mit hohem Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund. Im Stadtbezirk Köln-Mülheim leben 144.000 Menschen, davon haben 42 Prozent Migrationshintergrund; der Anteil der Einwohnerinnen und Einwohner mit Migrationshintergrund unter 18 Jahre an allen Einwohnern unter 18 Jahren liegt bei 57 Prozent. Weite Teile des Stadtbezirkes sind von der Stadt Köln ausgewiesene Sozialraumgebiete mit besonderem Unterstützungsbedarf.

Ende 2014 stellte die Stadt Köln der Lernenden Region – Netzwerk Köln e.V. im Bezirksrathaus Mülheim drei Beratungsbüros und einen Seminarraum zur Verfügung, verbunden mit dem Auftrag, ein trägerübergreifendes Bildungsberatungszentrum aufzubauen. Das Bezirksrathaus Mülheim ist in zentraler Lage im Stadtbezirk angesiedelt und wird sehr stark frequentiert. Durch die Anbindung an hier bestehende Infrastrukturen der VHS Köln, des Sozialamtes, des Jugendamtes, der Arbeitsverwaltung und weiterer Dienste werden Synergieeffekte genutzt und eine bestmögliche Erreichbarkeit für die Einwohnerinnen und Einwohner sichergestellt.

Das BBZ ist von seiner Konzeption her als offene Service-Infrastruktur angelegt, in der Beraterinnen und Berater kooperierender Träger eingebunden sind und Beratungsleistungen erbringen, die sie über bestehende Regelfinanzierungen oder Projektfinanzierungen vorhalten. Angestrebt wird, ein umfassendes Bildungsberatungsangebot entlang der Lebensbiografie für alle Menschen in Köln vorzuhalten. Gleichzeitig werden im BBZ Beratungsanfragen an die jeweils fachkompetenten Stellen vor Ort oder auf gesamtstädtischer Ebene weitergeleitet. Das BBZ hat also eine Lotsenfunktion und erfüllt durch die Klärung von Beratungsanliegen auch die Funktion einer Orientierungs- oder Erstberatung.

Beraterinnen und Berater im BBZ sind sowohl städtische Beschäftigte als auch Beratende, die bei freien Trägern und Beratungsstellen beschäftigt sind. Neben Deutsch und Englisch verfügen die Beratenden über Sprachkenntnisse u.a. in Arabisch, Türkisch, Bulgarisch, Rumänisch, Polnisch, Russisch und Italienisch. Arbeitsschwerpunkte sind Integrationskurs- und Sprachkursberatung. Alphabetisierung und Grundbildung, Bildungs-, Sozial- und Arbeitsmarktberatung, Ausbildungs- und Studienberatung, Weiterbildungsberatung, Streetwork, Familienbildung und Vermittlung von ehrenamtlichen Lernpatinnen und -paten.

»Durch kontinuierliche Auswertung der Beratungsanfragen entsteht ein Frühwarnsystem für Bildungsbedarfe und soziale Entwicklungen.«

Die im BBZ tätigen Träger nutzen gemeinsam die räumlichen Infrastrukturen, vermitteln Ratsuchende untereinander und an externe Einrichtungen und nehmen regelmäßig an gemeinsamen Weiterbildungen zu aktuellen Beratungsthemen teil.

Im Gegenzug für die Bereitstellung der Infrastruktur des BBZ und die Teilnahme an den vom BBZ organisierten Weiterbildungen für Beratende erfolgt eine Verpflichtung der Träger, die Beratungspersonal entsenden, zur Einhaltung von Mindest-Qualitätsstandards in der Beratung entsprechend des Kölner Netzwerkes QiB – Qualität in Beratung (→ www.bildung.koeln.de/qib).

Die Arbeit des BBZ ist vernetzt mit den relevanten Akteuren im Einzugsbereich, auf gesamtstädtischer, Landes- und Bundesebene. Beratung ist kostenlos für Ratsuchende, Beratungsformen sind Präsenzberatung, telefonische Beratung, Online-Beratung sowie aufsuchende niedrigschwellige Beratung. Die Beraterinnen und Berater sind fachlich qualifiziert und nehmen an einem Weiterbildungsprogramm teil.

Durch eine kontinuierliche Dokumentation und Auswertung der Beratungsanfragen entsteht ein umfassendes Frühwarnsystem für Bildungsbedarfe und soziale Entwicklungen. So konnte z.B. die steigende Nachfrage nach Anerkennungsberatung im Ausland erworbener Berufsabschlüsse frühzeitig identifiziert und im Rahmen von Fortbildungen für die Beratenden aufgegriffen werden. Ebenso erfolgte durch gemeinsame Fortbildungen eine engere Verzahnung klassischer Bildungsberatungsstellen mit Sozialberatungsstellen, die Themen wie Schulden, Wohnen und Gesundheit abdecken.

Der Versuch, ein umfassendes, trägerübergreifendes Beratungsangebot »unter einem Dach« zu etablieren, hat sich in den zurückliegenden vier Jahren als erfolgreich erwiesen. Auch wenn einzelne projektfinanzierte Beratungsangebote zeitlich befristet und teilweise ausgelaufen sind, schafft die offene Infrastruktur eine deutliche höhere Kontinuität in der Beratungsinfrastruktur des Stadtbezirkes durch neue nachrückende Projekte, die im BBZ eingebunden werden.

Die oben dargestellten Kooperationsbeispiele sind Anregungen dafür, auch ohne umfassende zusätzliche Ressourcen neue Wege in der Bildungsberatung zu gehen – ohne dabei den Anspruch aufzugeben, mittelfristig eine bessere Ausstattung für Bildungsberatungsstellen und -angebote durchzusetzen. Durch eine enge Kooperation zwischen Kommune, Arbeitsverwaltung, Kammern und freien Trägern konnte in Köln eine Struktur geschaffen werden, in der Beratungsressourcen sinnvoll verknüpft und auf Dauer bereitgestellt werden. Gleichzeitig kann diese Struktur zeitlich befristete Beratungsprojekte unterstützen, indem erfolgreiche Ansätze aus der Projektarbeit frühzeitig in Regel(finanzierungs-)strukturen überführt werden können. Auch die Verstärkung der Kooperationsstrukturen zwischen Bildungs- und Sozialberatung, die gerade bei multiplen, komplexen Problemlagen der Ratsuchenden an Bedeutung gewinnt, ist in vernetzten Strukturen einfacher zu bewältigen.

KAI STERZENBACH

ist Geschäftsführer der Lernenden Region – Netzwerk Köln e.V.

kai.sterzenbach@bildung.koeln.de

257,7

Millionen Menschen weltweit lebten im Jahr 2017 außerhalb ihres Heimatlandes. Die meisten Zugewanderten leben jedoch weiterhin in der Region, aus der sie stammen.

* in mio, ausgewählte Daten

Zugewanderte in den Weltregionen nach Herkunft, 2017*

68,5

Millionen Menschen waren im Jahr 2017 auf der Flucht vor Krieg und Gewalt, davon 40 Millionen als sogenannte Binnenflüchtlinge innerhalb ihres jeweiligen Heimatlandes.

QUELLEN

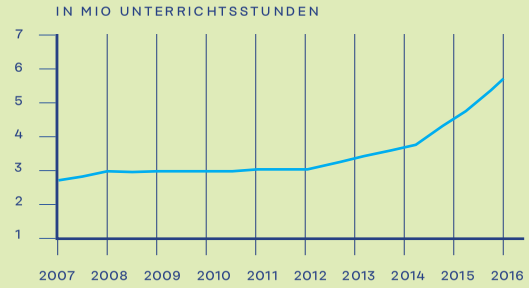
UN Population Division; UNHCR; Asylstatistik des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge; VHS-Statistik des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung

Flucht und Erwachsenenbildung

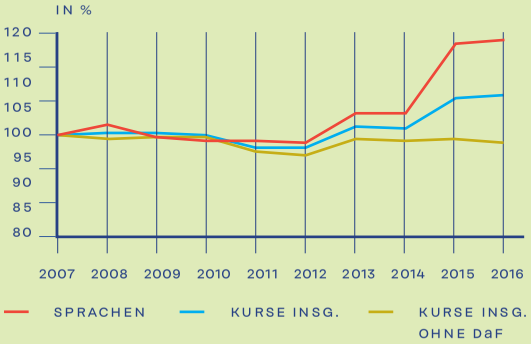
In den vergangenen fünf Jahren sind über 8,2 Millionen Menschen nach Deutschland zugewandert, über 5,2 Millionen Menschen haben Deutschland in dieser Zeit verlassen. Von den 8,2 Millionen Zugewanderten haben über 1,7 Millionen Menschen einen Asylantrag gestellt. Im Fünfjahreszeitraum 2008–2012 waren es 240.638. Dieser Anstieg bei den Flüchtlingszahlen hatte große Auswirkungen auf die Erwachsenenbildung – ausgewählte Ergebnisse aus der VHS-Statistik zeigen dies.

1,7 Millionen Flüchtlinge haben zwischen 2013 und 2017 in Deutschland Asyl beantragt. Zum Vergleich: Im Libanon hielten sich im selben Zeitraum durchschnittlich über eine Million Flüchtlinge auf – bei einer Gesamteinwohnerzahl von knapp über sechs Millionen Menschen.

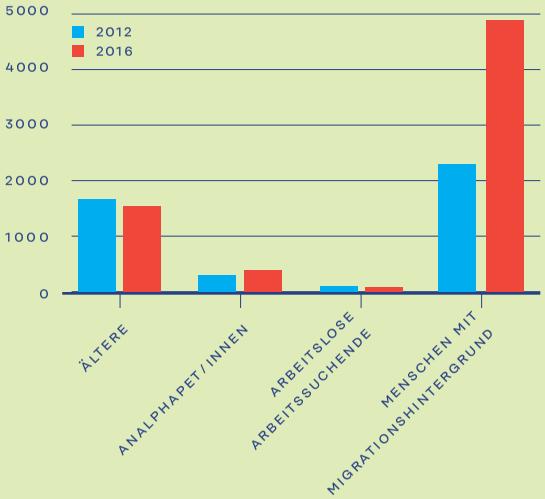
Unterrichtsstunden »Deutsch als Fremdsprache«
in den Volkshochschulen 2007–2016



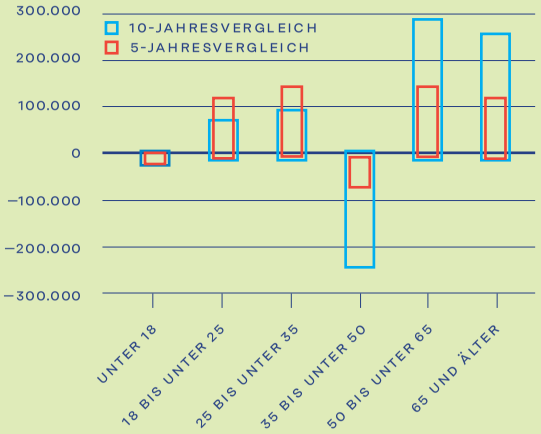
Entwicklung der Unterrichtsstunden
in den Volkshochschulen 2007–2016



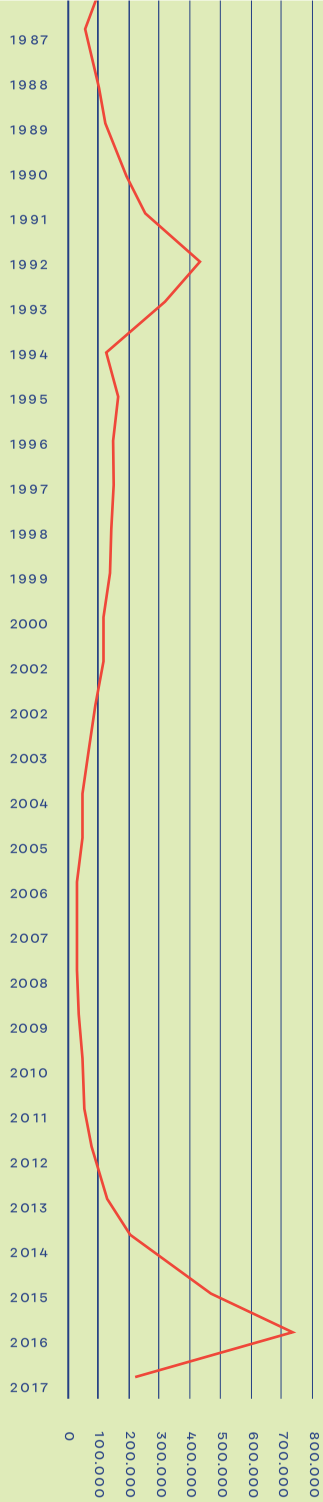
VHS-Kursangebote für Zielgruppen
im Vergleich, 2012 und 2016 (Auswahl)



Veränderungen der Belegungen in VHS-Kursen
nach Alter im Fünf- und Zehnjahresvergleich



Asylanträge in Deutschland 1953–2017



Neue und alte Herausforderungen für die Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft

Nach den Fluchtbewegungen ist vor den Fluchtbewegungen

WIEBKE WABURG

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

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

Aus dieser Zeit der mangelnden Integrationsbemühungen Deutschlands resultieren vielfältige (Bildungs-)Benachteiligungen der Bevölkerung mit Migrationshintergrund, die nach wie vor gegenüber der deutschen Bevölkerung im Durchschnitt geringer qualifizierte Abschlüsse erreicht, häufiger von Arbeitslosigkeit und Armut betroffen und seltener in höheren beruflichen Positionen zu finden ist. Diese Benachteiligungen sind gegenwärtig wirkmächtig und müssen im Sinne der Bildungsgerechtigkeit abgebaut werden.

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

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

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

Migrantinnen und Migranten als Zielgruppe

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

Die Weiterbildungsbeteiligung unterscheidet sich auch zwischen Migrationsgenerationen und danach, ob Personen mit Migrationshintergrund die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen oder nicht: Personen, die bereits in Deutschland geboren wurden, sowie Eingebürgerte weisen eine höhere Weiterbildungsbeteiligung auf als selbst migrierte und nicht eingebürgerte Zuwanderer (ebd.). Für diese Gruppen zeigen sich zudem Unterschiede in der Beteiligung an betrieblicher, individuell berufsbezogener und nicht-berufsbezogener Weiterbildung (BMBF, 2018). Des Weiteren bestehen Differenzen in der Beteiligung nach Herkunftsländern und Alter der Zugewanderten (ebd.). Die vorliegenden empirischen Befunde verweisen auf die Heterogenität der Migrationsbevölkerung und ihrer Weiterbildungsbedürfnisse und -beteiligung, die bei der Entwicklung und Durchführung von Weiterbildungsangeboten immer im Blick behalten werden müssen (ebd.). Bei Personen mit direkter Migrationserfahrung, die im (jungen) Erwachsenenalter nach Deutschland migriert sind, hängt die berufliche Positionierung auch mit Problemen bei der Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen zusammen sowie damit, dass Deutschkenntnisse nicht immer auf fachsprachlichem Niveau vorliegen und deswegen eine Teilnahme an berufsbezogener Weiterbildung (die zumeist in deutscher Sprache erfolgt) nicht – bzw. noch nicht – infrage kommt (Brüning, 2006).

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

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

Interkulturelle Öffnung als Lösung und Ziel

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

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

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

Diese Definition verweist auf Potenziale und Grenzen des Engagements der einzelnen Weiterbildnerinnen und -bildner. Die Aufgabe, den Ausgleich nachteiliger Positionierung im Bildungssystem zu erreichen, kann nicht von pädagogischen Fachkräften oder Einzelinstitutionen allein geleistet werden. Sie bedarf gesamtgesellschaftlicher Anstrengungen. Von großer Bedeutung für die Entwicklung von Weiterbildungsmaßnahmen, die die sehr heterogene Zielgruppe erreichen, ist die Erkenntnis, dass am Abbau von Benachteiligungen von Zugewanderten kontinuierlich gearbeitet werden muss und der diesbezüglich vor den Fluchtbewegungen bestehende Handlungsbedarf nach den Fluchtbewegungen weiterhin besteht bzw. sogar gewachsen ist.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

DR. WIEBKE WABURG

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

waburg@uni-koblenz.de

Der Einsatz des ProfilPASS in der Berufsorientierung von Geflüchteten

Zwischen *employability* und *empowerment*

KATRIN HÜLSMANN • LAURA NAGELSCHMIDT

Die berufliche Integration ist ein wichtiges Ziel für geflüchtete Menschen. Biografieorientierte Kompetenzfeststellungsverfahren, die mit Beratungsangeboten gekoppelt sind, bieten sich für die Unterstützung an. Die Autorinnen reflektieren Erfahrungen aus drei Modellprojekten, die sie wissenschaftlich begleitet haben.

Aktuelle Erfahrungsberichte geben Hinweise darauf, dass die nach Deutschland geflüchteten Menschen einen hohen Unterstützungsbedarf bei ihrer beruflichen Integration haben. Zudem gilt ein Teil der Gruppe als »formal gering-qualifiziert« (Granato & Neises, 2017, S. 74) und hat keine Möglichkeit, über eine Berufsanerkennung im Sinne des Anerkennungsgesetzes Fuß im deutschen Arbeitsmarkt zu fassen. Der Kompetenzfeststellung und der Beratung Geflüchteter kommt deshalb eine besondere Bedeutung zu, um Möglichkeiten der Arbeitsmarktintegration zu eröffnen (Winther & Jordanoski, 2016, S. 36). In den letzten Jahren wurden aufgrund des hohen Bedarfs kurzfristig neue Verfahren entwickelt, vorhandene Instrumente an die Situation von Geflüchteten angepasst sowie ergänzende Hilfsmaterialien erstellt. Angesichts der Heterogenität der Adressatengruppe spricht vieles für den Einsatz von biografieorientierten Verfahren zur Kompetenzfeststellung (ebd., S. 35) und den Verzicht auf eine »schematische Anwendung von Instrumenten« (Granato & Neises, 2017, S. 125).

Zu den bekanntesten für Migrantinnen und Migranten entwickelten Kompetenzfeststellungsverfahren gehören in Deutschland die »KomBI – Laufbahnberatung« und die »Kompetenzbilanz für Migrant/inn/en«.[1] Beide Verfahren stützen sich auf eine begleitende Beratung, die von der Biografie ausgehend die gesamte Entwicklung des Individuums in den Blick nimmt. Ein von der Grundidee und Methode vergleichbares Kompetenzermittlungsverfahren ist der ProfilPASS, der seit über zehn Jahren bundesweit von qualifizierten Beratenden eingesetzt wird. Vor dem Hintergrund des ungebrochen hohen Bedarfs, die Kompetenzen von Zugewanderten zu identifizieren, setzen ProfilPASS-Beratende ihn in verschiedenen Regionen Deutschlands aktuell gezielt in der Beratung von Geflüchteten ein. Drei Modellprojekte zur Berufsorientierung für Geflüchtete aus Bayern, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen zeigen Chancen, aber auch Schwierigkeiten der ProfilPASS-Arbeit mit Geflüchteten auf.

Der Einsatz des ProfilPASS in der Berufsorientierung

Die drei Projekte aus dem Jahr 2017 eint der Anspruch, durch die Feststellung vorhandener Potenziale einen Beitrag zur beruflichen Orientierung von Zugewanderten zu leisten. In allen Projekten waren die Teilnehmenden in Bezug auf soziodemografische Daten wie Alter, Geschlecht und Herkunft äußerst heterogen und brachten teilweise traumatische Fluchterfahrungen in die Kurssituation mit ein. Auch unter sozioökonomischen

1 https://weiterbildungsguide.test.de/infothek/beratung/kompetenzbilanzierung. Trotz des hohen Bekanntheitsgrades sind beide Verfahren bislang auf das Bundesland Bayern beschränkt.

Gesichtspunkten bot sich ein breites Spektrum an (nicht) vorhandener schulischer wie beruflicher Bildung – wobei die bereits vorhandene Berufserfahrung abseits eines organisierten Berufsbildungssystems bei vielen eine Rolle spielte. Die Berufsorientierung fand in Gruppenformaten mit variierender Gruppengröße statt, Voraussetzung für die Teilnahme war das Sprachniveau A2. Der ProfilPASS wurde als zielgruppenoffenes Instrument ausgewählt, weil er als Kombination aus biografischem Ansatz und subjektorientierter Haltung eine möglichst ganzheitliche, individuelle Erfassung der Kompetenzen ermöglicht. Er ist in der Anwendung flexibel, da das Portfolio online kostenlos abrufbar ist und somit situativ angepasst werden kann. Alle Projekte setzten bei der Durchführung der Kompetenzfeststellung auf ProfilPASS-Beratende. Die wesentlichen Unterschiede in den Kurskonzepten ergeben sich bei der Betrachtung des Settings und der jeweiligen Rahmenbedingungen für die Kompetenzfeststellungs- und Beratungsphasen.

Im nordrhein-westfälischen Modellprojekt, das vom Katholischen Bildungswerk Bonn initiiert und durchgeführt wurde, wurde ein einwöchiger Workshop für Integrationskursteilnehmer konzipiert. Das freiwillige, niedrigschwellige Angebot fand zwischen dem Sprachkurs und dem Orientierungskurs statt und verband die Kompetenzfeststellung mit beruflicher Orientierung. Ziel war es, die Teilnehmenden durch biografische Arbeit dabei zu unterstützen, für sich herauszufinden, was sie gerne tun, wo sie arbeiten möchten und wie sie eine Arbeit finden können, die zu ihnen passt.

Das Uelzener Modellprojekt zur Integration von Flüchtlingen und Migranten in den Arbeitsmarkt (Niedersachsen) wurde initiiert und getragen von der Deutschen Angestellten-Akademie Uelzen (DAA), der Kreisvolkshochschule Uelzen/Lüchow-Dannenberg (KVHS) und dem sozialen Dienstleistungszentrum Integration durch Arbeit (IDA/Woltersburger Mühle). Das dreiteilige Projekt umfasste neben der im Rahmen von beruflicher Orientierung und Qualifizierung durchgeführten Kompetenzfeststellung auch Sprachunterricht und Praxisphasen in verschiedenen Unternehmen.

In Bayern banden die Projektverantwortlichen des Landratsamts Ostallgäu den ProfilPASS in Berufsintegrationsklassen ein, die das Land Bayern an öffentlichen Berufsschulen flächendeckend eingerichtet hat. Über ein gesamtes Schuljahr wurden geflüchtete Jugendliche im Landkreis Ostallgäu bei ihrer beruflichen Orientierung durch eine freie ProfilPASS-Beraterin unterstützt. Die Jugendlichen hatten in einem zweiwöchigen Rhythmus abwechselnd Schul- und Praxisphasen in regionalen Unternehmen. Auf Praxis- folgten zeitnahe Reflexionsphasen, die mit dem ProfilPASS angeleitet wurden und das Ziel hatten, die individuellen Interessen und Stärken der Jugendlichen zu erfassen und ihre bisherigen praktischen Erfahrungen zu reflektieren, um anschließend sozialpädagogisch begleitet Praktika und Ausbildungsberufe auszuwählen.

Integration jetzt und vor Ort

Die Projekte verwenden den ProfilPASS je individuell – z.T. fest eingebunden in andere Angebote, z.T. als Zusatzangebote konzipiert, von einem zweitägigen Workshop bis hin zu einer dauerhaften Begleitung über ein ganzes Schuljahr. Alle Projekte eint jedoch das Anliegen, Geflüchtete möglichst kontinuierlich in ihrer Suchbewegung zu begleiten und ein engmaschiges Netz aus Hilfsangeboten, Beratungs- und Unterstützungsstrukturen um sie zu knüpfen. Allerdings gelingt diese Verknüpfungsarbeit mal mehr, mal weniger wirksam. Zu viele Faktoren beeinflussen die praktische Ausgestaltung der Projekte, als dass deutlich herausgestellt werden könnte, welcher Aspekt die Wirksamkeit entscheidend beeinflusst. Es kann jedoch festgehalten werden, dass sich die Organisatoren gerade bei den freiwilligen Angeboten in Bonn und Uelzen mit dem prinzipiellen Problem einer Teilnehmerfluktuation konfrontiert sahen. Auch die derzeitige Lebenslage der Teilnehmenden – bspw. nicht abgeschlossene Asylverfahren – spielt eine Rolle, so dass von einer vollkommenen Freiwilligkeit der Teilnahme nicht immer ausgegangen werden kann. Der Herausstellung der langfristigen Nützlichkeit einer Kompetenzfeststellung und der Schaffung von Anreizstrukturen – so haben bspw. die Teilnehmenden des Bonner Projekts nach Beendigung ein Zertifikat erhalten – kommt deshalb eine besondere Bedeutung zu.

Zudem beeinflussen die Lebensumstände nicht nur die Motivation, sondern auch die zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen sowie die kognitive Aufnahmefähigkeit aufgrund von z.T. belastenden Fluchterfahrungen. Die im ProfilPASS angelegte biografische Betrachtung von Lernprozessen kann an dieser Stelle Hürde und Chance zugleich sein: Der ProfilPASS ist kein therapeutischer Ansatz, kann jedoch unbeabsichtigt eine solche Wirkung entfalten, da belastende Erfahrungen wie zum Beispiel Flucht neben positive Erlebnisse und Gefühle wie Mut und Selbstvertrauen gestellt werden. Die Herausforderung für die Beratung besteht darin, sich aktiv dem Positiven zuzuwenden, um neue Perspektiven zu schaffen.

Beratung und biografische Arbeit benötigen, wollen sie erfolgreich sein, immer ein Vertrauensverhältnis zwischen Beratenden und Beratenen wie auch innerhalb der Gesamtgruppe. Vorteilhaft an allen drei Projekten war deshalb, dass sie alle in für Geflüchtete bereits bekannte Strukturen eingebettet waren, bspw. Räumlichkeiten nutzten, die den Teilnehmenden schon aus dem Integrationskurs bekannt waren oder zu denselben Zeiten stattfanden wie schon absolvierte Kurse.

Jedes der drei Projekte hat individuelle Anschlussperspektiven entwickelt, die den prozessualen Charakter der ProfilPASS-Arbeit mit Geflüchteten aufzeigen und auch dem Aspekt der *Kontinuität* hohe Bedeutung zuweisen.

Das Projekt in Nordrhein-Westfalen entwickelt derzeit praktisch orientierte Ansätze als Anschlüsse an die durchgeführte

Kompetenzermittlung und die damit verbundene Berufsorientierung. Basierend auf dem Ansatz von Life/Work-Planning formulieren die Teilnehmenden ihre berufliche Idee und gehen – mit der »subsidiären« Unterstützung von Jobmentor/inn/en – vornehmlich auf dem »verdeckten Arbeitsmarkt« auf die Suche, um die Arbeit zu finden, die zu ihnen passt.

Für die Teilnehmenden in Niedersachsen wurden zwei Follow-Up-Termine zur Fortführung der im Workshop begonnenen Arbeit durchgeführt. Jedoch wechselte die Mehrzahl der Teilnehmenden das Projekt in der Folge wegen anderer, prioritärer Maßnahmen wie Integrationskurse oder Ähnliches, so dass eine auf der Kompetenzermittlung aufbauende Arbeit für sie nicht stattfinden konnte.

Das bayerische Projekt weist durch seine stärkere institutionelle Einbettung eine gewisse Konstanz auf. In dieser Form läuft das Modellprojekt noch bis zum Ende der Projektlaufzeit – also bis zum Schuljahr 2018/19. Erste Rückmeldungen aus dem vergangenen Schuljahr verweisen auf eine gute Vermittlungsquote – vornehmlich in Ausbildungsberufe.

Zwischen Entwicklung und Anforderung

Es scheint lohnenswert, entwicklungsorientierte Ansätze der Kompetenzfeststellung wie den ProfilPASS in der Arbeit mit Geflüchteten mit anforderungsorientierten Verfahren im Rahmen der Berufsorientierung zu verknüpfen. Ziel dieser Kombination ist es, Potenziale nicht nur zu erkennen, sondern sie zu entwickeln und zu fördern: Je konkreter in den Projekten eine Anforderung herausgearbeitet werden konnte – zum Beispiel für einen bestimmten Beruf –, desto zielgerichteter konnten Personen unter Einbezug ihrer Stärken an die Erfüllung herangeführt werden.

Die Arbeit mit den Geflüchteten bewegte sich konzeptuell zwischen Ansätzen der *employability* und des *empowerment*. Einen wichtigen Baustein für das *empowerment* im Rahmen der Projekte bildete die stetige Abwägung zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung. Die Spiegelung der eigenen Einschätzung entweder durch die Bildungsberatenden oder, im Fall der Berufsintegrationsklassen, durch die Erfahrungen in den Praxisphasen trug zur Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmenden sowie zur kritischen Hinterfragung bisher verfolgter Ziele bei. Das Thema »Arbeitsmarkt in Deutschland« wurde gezielt in die Kursformate eingebettet, um zu verdeutlichen, dass Berufserfahrungen und Kompetenzen nur eine Seite der Medaille sind. Auf der anderen Seite geht es um fundierte Kenntnisse über Zugänge zum Arbeitsmarkt sowie um eine unternehmerische Einstellung zu ebendiesen. Werden Reflexions- und Praxisphasen miteinander verknüpft, dann ergeben sich nicht nur Ideen zur Berufsfindung, sondern bestenfalls konkrete Kontakte in ein bestimmtes Berufsfeld.

Granato, M. & Neises, F. (2017). *Geflüchtete und berufliche Bildung.* Bielefeld: W. Bertelsmann.

Winther, E. & Jordanoski, G. (2016). Was wir haben und was wir brauchen. Kompetenzanerkennung bei Flüchtlingen. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 23* (4), 34–36.

KATRIN HÜLSMANN

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.

huelsmann@die-bonn.de

LAURA NAGELSCHMIDT

Laura Nagelschmidt war von 2015 bis 2017 wissenschaftliche Hilfskraft in der Servicestelle ProfilPASS am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.

laura.nagelschmidt@gmail.com

Wenn Menschen wandern, darf die Bildung nicht stehen bleiben

SUSANNE MAY

Die Kommunen Maltepe (Türkei), München, Ulm (beide Deutschland) und Wien (Österreich) sind in unterschiedlicher Größenordnung von der aktuellen Flüchtlingssituation betroffen. Die Volkshochschulen dieser Städte haben sich 2016 im Rahmen des Erasmus+-Projekts »Kommunale Weiterbildungsstrategien« zu einer zweijährigen Lernpartnerschaft zusammengeschlossen, um sich in ihrer Rolle als Drehscheiben der Integration über unterschiedliche Erfahrungen und Handlungsstrategien auszutauschen. Nach Abschluss des Projekts lassen sich vier zentrale Handlungsfelder einer gelungenen Integrationsarbeit der Volkshochschulen herauskristallisieren.

1. Sprachliche und alltagskulturelle Erstorientierung sowie zielgruppenspezifische Qualifizierungsangebote: Sowohl in Wien als auch in München und Ulm gilt die Devise: Integration ab dem ersten Tag. So bietet das Projekt *»Komm rein – Startprogramm für Flüchtlinge in Sprache und Alltag«*, das in München in Erstaufnahmeeinrichtungen durchgeführt wird, den Geflüchteten sprachliche und alltagskulturelle Erstorientierungen. In Wien, Ulm und München handeln die Volkshochschulen im kommunalen Auftrag und im Einklang mit kommunalen Integrationsplänen, Leitlinien und Koordinierungsstellen wie *»Ulm – Internationale Stadt«*. In Maltepe existiert ein solcher kommunaler Integrationsplan derzeit (noch) nicht. Die VHS hat allerdings Kontakte zu Geflüchteten über ein caritatives Kleiderprojekt, das sie selbst initiiert hat, sie ist vernetzt mit Vereinen zur psychosozialen Beratung und Unterstützung, schließlich unterstützt sie Kinder aus geflüchteten Familien spielerisch dabei, die türkische Sprache zu erlernen.

In München bietet die VHS seit vielen Jahren ein differenziertes System der »zweiten Chance«, das einheimischen Jugendlichen wie auch unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen ermöglicht, einen Schulabschluss nachzuholen, oder das Migrant/inn/en auf unterschiedliche Berufsfelder vorbereitet. Auch die kostenfreien Lernhilfen und Lernstationen, die die Wiener VHS an Schulen anbietet, sind offen für einheimische und zugewanderte Jugendliche. Integrationsaufgaben stellen sich eben nicht allein gegenüber Migranten.

2. Frühe Erfassung des Ausbildungsstandes, der Arbeitserfahrung und vorhandener Kompetenzen: Viele Flüchtlinge haben keinen anerkannten Berufs- oder Hochschulabschluss, gleichwohl verfügen die meisten über Arbeitserfahrungen und berufliche Kompetenzen. Die VHS Wien bietet mit den Projekten *Jugendkolleg, Integrationshaus* und der *Bildungsdrehscheibe* modularisierte und vernetzte Angebote für Asylsuchende, in denen Beratung, Kompetenzerfassung, Spracherwerb und Basisbildung, Lernhilfen sowie die Vermittlung individueller passgenauer Bildungsmaßnahmen aufeinander abgestimmt sind.

3. Begleitung und Professionalisierung des bürgerschaftlichen Engagements: Gelingende Integration basiert nicht zuletzt auch auf dem Engagement der Zivilgesellschaft. Die Ulmer Volkshochschule bietet mit dem *Lernhaus* der *Internationalen Frauenakademie* ein Bildungs- und Qualifizierungsangebot für Migrantinnen und einheimische Frauen. Das Abschlusszertifikat der modularisierten Kompakt- und Wochenendseminare bescheinigt den Absolventinnen Kompetenzen als Kulturmittlerin. Die Ulmer VHS bietet ihnen gezielte Übergänge in das Programmangebot, etwa als Moderatorin im Rahmen interreligiöser Dialogveranstaltungen oder als Kulturmittlerin im Café Alleman, einem offenen Sprach- und Begegnungsangebot in verschiedenen Ulmer Stadteilen, das echte und nicht selten auch stabile Beziehungen zwischen Geflüchteten und ansässiger Bevölkerung stiftet.

4. Einwanderung als Chance der Selbstreflexion: Migration geht immer auch mit Entfremdung und Verunsicherung einher. Die Migrant/inn/en verlieren ihre Heimat, ihre Familie, das Netz ihrer sozialen Beziehungen, und auch die einheimische Bevölkerung hat das Gefühl, dass sich die vertraute Welt ändert. Die Folgen dieser doppelten Erfahrung des Verlustes sind Unbehagen, Unsicherheit und auch Konflikte. Diese gehören jedoch zur Normalität einer Einwanderungsgesellschaft. Sie bieten die Chance, Unterschiede in Lebensstilen und Überzeugungen anzuerkennen und sich auf die Regeln und Standards einer liberalen Demokratie zu verständigen – und dies den Ankömmlingen wie auch den Einheimischen abzuverlangen.

Deshalb erfordert die Einwanderungsgesellschaft auch die Entwicklung und Erprobung neuer Dialogformate zwischen zugewanderter und einheimischer Bevölkerung. Im Rahmen ihres Programmschwerpunktes 2015: *Exodus – Menschen auf der Flucht* erprobte die Münchner VHS zahlreiche Begegnungs- und Debattenformate, die auch heute noch fester Bestandteil des Programms sind.

Ausführliche Informationen zu den verschiedenen Angeboten der beteiligten Volkshochschulen während des Projekts finden sich unter:

→ HTTP://BIT.DO/KOMMUNALE-INTEGRATION

Volkshochschulen und DVV International bauen Bildungsbrücken

STEPHANIE BECKER
SASCHA REX

Menschen, die sich auf der Flucht befinden, sind auch für die Erwachsenenbildung eine Herausforderung. Die Frage danach, wie Integration gelingen kann, und nach den Aufgaben der Erwachsenenbildung lenkt inzwischen den Blick verstärkt auch auf die Herkunfts- und Transitländer und die dortige Arbeit. Für die Volkshochschulen besteht die Chance, vom internationalen Wirken ihres Verbandes zu profitieren, denn DVV International ist seit Jahren in den Aufnahmeländern Jordanien und Türkei, in Afghanistan sowie in den Maghrebstaaten mit Bildungspartnern aktiv. Erkenntnisse in Bezug auf Lerngewohnheiten, Bildungssysteme vor Ort und vieles mehr können durch gezielten Austausch für die Tätigkeit in Deutschland nutzbar gemacht werden.

In der Diskussion um die deutsche Flüchtlingspolitik rückt seit 2017 zunehmend die freiwillige Rückkehr von Geflüchteten in ihre Herkunftsländer in den Fokus. Dabei stellt sich die Frage, welchen Stellenwert Bildungsimpulse und berufsqualifizierende Weiterbildungen innerhalb der Reintegrationsvorbereitung einnehmen. Denn zu den Herausforderungen nach der Rückkehr gehört die Wiedereingliederung in die Gemeinschaft und das eigene sozioökonomische Umfeld. So komplex die Entscheidung zurückzukehren ist, so vielschichtig ist auch der Prozess der Reintegration. Die Situation im Herkunftsland, die Dauer der Abwesenheit, die eigene Qualifikation und das vorhandene soziale und finanzielle Kapital spielen eine wesentliche Rolle. Je gründlicher jedoch die Rückkehrentscheidung geplant wird, desto positiver verläuft meist die Reintegration. Hierbei ist wichtig, die Menschen auch nach der Ankunft im Herkunftsland zu begleiten.

In diesem Sinne versteht der DVV Bildungsangebote auch für Menschen ohne Bleibeperspektive als eine lohnende Investition. Gut ausgebildete Rückkehrer/innen aus Deutschland können nämlich die nachhaltige Entwicklung der Herkunftsländer fördern. Dementsprechend entwickelt DVV International mit Fördermitteln der Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH seit Januar 2018 in Afghanistan und Marokko maßgeschneiderte Bildungsprogramme für Rückkehrende. Die Aktivitäten sind Teil der zivilgesellschaftlichen Komponente des Rückkehrer-Programms des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ).

Parallel führt die Bundesgeschäftsstelle des DVV im gleichen BMZ-Programm das Projekt »Weiterbildung für Rückkehrer/innen« an der Schnittstelle zwischen nationaler und internationaler Arbeit durch. Zielgruppe sind alle Menschen, die an einer freiwilligen Rückkehr in ihr Herkunftsland interessiert sind. Das Fortbildungsangebot, bestehend aus persönlichen, allgemeinen und beruflichen Elementen, zeichnet sich durch eine hohe Zielgruppenorientierung aus. Die Module werden in einem partizipativen Prozess mit potenziellen Teilnehmenden und lokalen Fachleuten wie zum Beispiel Rückkehrberater/innen konzipiert.

Da die Chancen auf Beschäftigung im Herkunftsland höher sind, wenn die eigene Qualifikation den Bedürfnissen des dortigen Arbeitsmarktes angepasst ist, sind die Weiterbildungen niedrigschwellig, praxisnah und arbeitsmarktorientiert. Sie sollen gezielt für einkommensschaffende Maßnahmen qualifizieren.

Zu Beginn der Maßnahme haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, mithilfe des »Stärkenatlas« ihre Stärken zu erforschen und ihre – auch informell erworbenen – Kompetenzen zu dokumentieren. Ergänzt wird die Qualifizierungsmaßnahme von einer durchgängigen, individuellen psychosozialen Begleitung. Somit ist die Fortbildung nicht nur relevant für die wirtschaftliche Reintegration im Herkunftsland, sondern sie stärkt auch den Selbstwert der Rückkehrer/innen.

Die Teilnehmenden profitieren zudem von einem gezielten Erfahrungsaustausch zwischen den Volkshochschulen und Partnereinrichtungen von DVV International. Hierüber sollen Bildungsbrücken zwischen Deutschland und den Herkunftsregionen im Rahmen der lokalen Bildungssysteme gebaut werden, die eine Fortführung der Weiterbildung vor Ort begünstigen.

Ein wichtiger Schritt in Richtung einer besseren Verknüpfung der Erwachsenenbildung im In- und Ausland besteht darin, Wissen und Netzwerke aus dem Ausland für die Inlandsarbeit nutzbar zu machen. Die Bundesgeschäftsstelle des DVV und DVV International haben deshalb die gemeinsame Publikation »Menschen auf der Flucht: Eine Herausforderung für die Erwachsenenbildung« veröffentlicht (→ http://bit.do/dvv-flucht), die sowohl die nationalen Erfahrungen als auch die internationale Bildungsarbeit mit Zuflucht suchenden Menschen erläutert.

4 Fragen an ...
Barbara Beyer

Welche kommunikativen Herausforderungen stellen sich in den Integrationskursen?

Gerade zu Beginn ist die Kommunikation schwierig. Die Kurssprache ist ausschließlich Deutsch, und das ist mit Menschen, die zum Teil kein einziges Wort auf Deutsch kennen, zunächst natürlich eine große Hürde. Sprachlich fängt man oft bei null an, hier muss man mit ganz einfachen Mitteln, mit Bildern, mit Gestik, mit Mimik veranschaulichen, was wichtig ist, was das heutige Lernziel ist. Insgesamt ist gerade in den Alphabetisierungskursen, in denen ich unterrichte, die Heterogenität der Teilnehmenden sehr groß – von Menschen, denen man erstmal die Stifthaltung beibringen muss, bis zu Menschen mit akademischem Abschluss, die die lateinische Schrift nicht können, die aber schon nach der dritten oder vierten Stunde anfangen, in unserer Sprache zu lesen. Auf alle gleichwertig einzugehen, ist nicht zuletzt auch eine große kommunikative Herausforderung.

Wie würden Sie die Integrationskurse verbessern?

Wichtig wäre, dass gerade in den Alphabetisierungskursen das Ziel, ein Sprachniveau von A2 oder B1 zu erreichen, gelockert wird. Das setzt die Lehrkraft und auch die Teilnehmenden sehr unter Druck. Man sollte auch würdigen, wenn Teilnehmende, die als primäre Analphabeten in den Kurs gekommen sind, eine Prüfung mit A1 ablegen. Das ist aber im Moment nicht der Fall – alle, die nicht mindestens A2 schaffen, schließen den Kurs mit einem negativen Erlebnis ab. Das fördert die Integration in keiner Weise, und auch die Lernmotivation der Teilnehmenden leidet darunter, weil sie von Anfang an das Gefühl haben, dieses Ziel nicht erreichen zu können.

Was erfreut Sie an den Integrationskursen?

Der tägliche Umgang mit den Teilnehmenden, das bereichert mich sehr. Es gibt eine sehr große Herzlichkeit in den Kursen, sowohl zwischen den Teilnehmenden als auch mir gegenüber. Und wenn es mal Konfliktsituationen im Kurs gibt, ist es mir bisher gut gelungen, sie zu lösen. Und natürlich erfreuen mich die Lernfortschritte, die die Teilnehmenden machen, auch wenn sie noch so klein sind.

Was bekümmert Sie an den Integrationskursen?

Die Haltung einiger Lernenden, die manchmal wenig bereit scheinen, Eigeninitiative zu zeigen. Manche sitzen da mit verschränkten Armen und erwarten, dass sich der Lernerfolg bei ihnen von alleine einstellt. Das lasse ich nicht gelten, das ist aber manchmal auch ein Kampf. Es dauert, bis sie ein Verständnis dafür entwickeln, dass das Lernergebnis umso besser ist, je mehr sie sich selber einbringen. Es sind oft Menschen, die, wenn sie eine Schule besucht haben, nur den Drill von vorne kennen und am liebsten in Reih und Glied sitzen würden. Aber auch damit findet man einen Umgang. Ihnen nicht nur Deutsch und Lesen und Schreiben beizubringen, sondern auch, wie man lernt, ist eine wichtige Aufgabe.

BARBARA BEYER

ist Dozentin in der Erwachsenenbildung und unterrichtet vor allem in Integrationskursen mit Alphabetisierung.

barbara_beyer@t-online.de

POLITISCHE
JOURNAL FÜR POLITISCHE BILDUNG
BILDUNG

WOCHEN SCHAU VERLAG

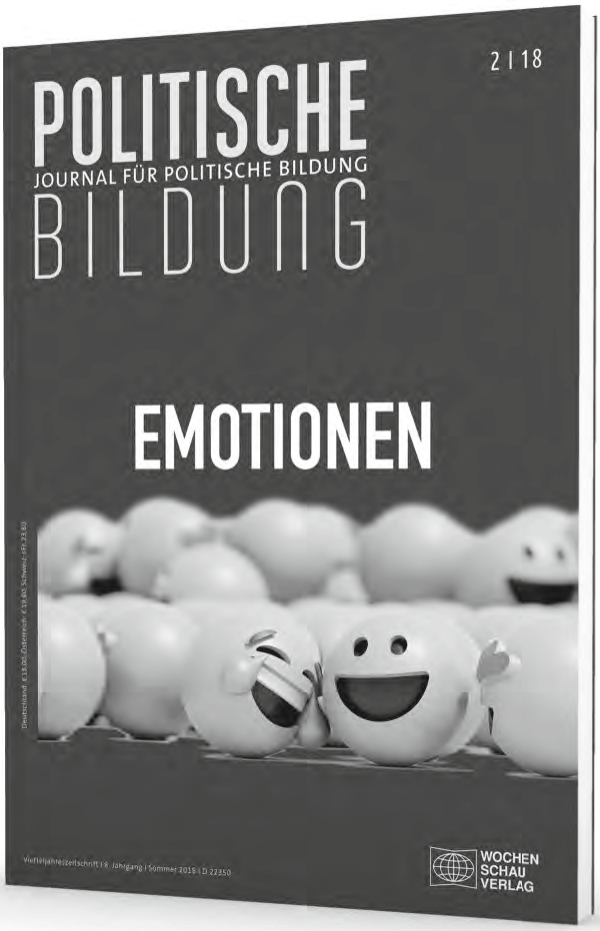
Das neue JOURNAL für politische Bildung

Das JOURNAL ist Kommunikationsplattform für alle in der politischen Bildung engagierten Akteurinnen und Akteure.

Das JOURNAL bietet Gesprächsforen, Debattenbeiträge, wichtige Neuigkeiten aus der Szene, neue Forschungsergebnisse und Beiträge aus der Praxis für die Praxis – jeweils ergänzt durch vertiefende Beiträge zu einem aktuellen Schwerpunktthema.

Das JOURNAL enthält relevante Informationen für politische Bildnerinnen und Bildner und ist eine Lobby für die politische Bildung insgesamt.

Das JOURNAL ist im neuen Format nutzerorientierter, lesefreundlicher und jünger geworden.



Lernen Sie das neue Journal für politische Bildung kennen. Fordern Sie jetzt Ihr kostenloses LESEEXEMPLAR an:

www.journal-pb.de

Eine Initiative des Bundesausschuss Politische Bildung und des Wochenschau Verlags

7. Bericht des deutschen Bildungswesens

Schwerpunkt Bildungswirkungen und -erträge

↗ wbv.de/bildungsstudien

In der regelmäßigen, empirischen Bestandsaufnahme zum deutschen Bildungssystem analysieren die Autorinnen und Autoren bekannte und neue Indikatoren. Schwerpunktthema der 7. Ausgabe sind Bildungswirkungen und -erträge.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.)

Bildung in Deutschland 2018

Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung

2018, 374 S., 69,00 € (D)
ISBN 978-3-7639-5964-8
Kostenloser Download: wbv-open-access.de

wbv Media GmbH & Co. KG · Bielefeld
Geschäftsbereich wbv Publikation
Telefon 0521 91101-0 · E-Mail service@wbv.de · Website wbv.de

© Lernwerkstatt Halle 36

Lernwerkstatt Halle 36

Heidemannstraße 50,
Gebäude 36, 80939 München

Spätestens seit 2015 fallen einem bei Kasernen nicht mehr zwangsläufig Soldaten und deren militärische Aktivitäten ein, sondern auch die Unterbringung sehr vieler Menschen auf engem Raum, die aus Krisengegenden geflohen und nach Deutschland gekommen sind. So verhält es sich auch mit der ehemaligen Bayernkaserne in München: Ursprünglich als Wehrmachts- und dann Bundeswehrkaserne diente das Areal lange Zeit der militärischen Ausbildung, bevor es von 2010 bis Ende 2016 als Erstaufnahmelager genutzt wurde; zeitweise waren dort bis zu 4.000 Geflüchtete untergebracht.

Denkt man an Erstaufnahmelager und Flüchtlingsunterkünfte, sind Begriffe wie »Lernen« und »Bildung« wohl nicht die ersten Assoziationen. Und doch ist in der Halle 36, einer ehemaligen Fahrzeughalle, 2015 ein neuer Lernort für Erwachsene entstanden: Die »Lernwerkstatt Halle 36« wurde auf Initiative von örtlichen Handwerksfirmen gegründet, um Geflüchteten erste berufsorientierende Maßnahmen zu bieten und einen Einblick in das deutsche Ausbildungssystem zu ermöglichen. Dadurch erhalten die Geflüchteten nicht nur einen strukturierten Tagesablauf und eine sinnvolle Beschäftigung, sondern haben die Chance, ihre Talente und Potenziale in den verschieden Gewerken zu erkunden. Dafür wurde in der Halle für jeden Handwerkszweig (Sanitär/Heizung/Klima, Elektrotechnik, Maler, Trockenbau) ein eigener Ausbildungsstand eingerichtet, in denen die ersten grundlegenden Handgriffe erlernt werden können. Und so ertönen statt des früheren Motorenlärms bis auf weiteres Sägen, Bohrer und die Stimmen der Lehrenden und Lernenden. (JL / JR)

Evolution statt Revolution

VHS in der Migrationsgesellschaft, Hannover

BEATE BEYER-PAULICK (DIE)
REGINA KAHLE (DIE)
JAN KOSCHORRECK (DIE)

Die großen Zuwanderungszahlen seit 2015 und ihre gesellschaftlichen wie bildungspolitischen Konsequenzen waren Anlass für den Deutschen Volkshochschul-Verband, seine erste bundesweite fachbereichsübergreifende Konferenz einzuberufen. Unter dem Titel »Vielfalt. Zusammen. Lernen – vhs in der Migrationsgesellschaft« führte sie Mitte Juni für zwei Tage 350 planende und leitende VHSler in Hannover zusammen. Ein Glücksgriff der Tagungsorganisatoren war der Keynote-Speaker Stefan Gesmann, Professor für Erwachsenenbildung in der Sozialen Arbeit an der FH Münster. Kurzweilig und pointiert skizzierte er Anforderungen an Weiterbildungseinrichtungen, die er mit dem Marketing-Titel »Integration 4.0« labelte. Seine These: Das aktuell vorherrschende Integrationsverständnis ist höchstens auf dem Level 3.0. Seine Forderung: Bildungsverantwortliche müssen weg von der Vorstellung, dass immer mehr von Demselben (nämlich Sprachkurse) plus die Vermittlung von Arbeit automatisch zu Integration führten. Diese Formel sei zu ökonomisch und vernachlässige alle kulturellen und sozialen Aspekte. Für den Bildungsbereich bedeute dies: Integration 4.0 sei mehr als das Angebot von Sprachkursen, mehr als das oberflächliche Aufhübschen der Organisation für die Außenpräsentation. Zentral sei das Anstoßen von Organisationsprozessen. Dabei müsse die Leitung die Veränderungskultur vorleben und vor allem den Spagat schaffen, gleichzeitig notwendige Veränderungen anzustoßen und die Stabilität zu halten. Das gehe nur, so Gesmanns Plädoyer, durch Evolution statt Revolution. »Muss es denn überhaupt sein?«, nimmt er etwaige Einwände aus dem Publikum vorweg. Die Antwort: Ja! Denn die »Integration 5.0« werde kommen, deshalb sein Aufruf: »Packen Sie es an!«. Er verblüffte sein Auditorium mit der lapidaren Feststellung, dass die üblichen Reflexe, man brauche für das Gelingen von Integration 4.0 nur mehr Personal, mehr Zeit und vor allem mehr Geld, nicht zielführend seien. Stattdessen versuchte er davon zu überzeugen, dass eine maßvolle Weiterentwicklung auch mit wenigen Ressourcen möglich ist. Wichtig sei, zu verstehen, dass eine solche Organisationsentwicklung nicht linear-kausal verlaufe. Eine Organisation könne man nicht einfach verändern, indem man wie bei einem alten Kaugummiautomaten den Groschen oben einwerfe – also eine Organisationsentwicklung anordne – und erwarte, dass unten der Kaugummi rauskommt – die Entwicklung also wie geplant und vorausgesehen verlaufe. Das allerdings hieße nicht, dass Steuerung grundsätzlich unmöglich sei. Drei Bereiche sprach er an: die Kommunikationswege, das Personal und die Programme. Während Letztere in Gesmanns Augen schon jetzt gelungen und vielfältig sind, sprach er sich für eine stärkere Vernetzung und das Aufbrechen starrer Kommunikationswege aus: Von einer »Komm-Struktur« müsse man zu einer »Geh-Struktur« übergehen und nicht darauf warten, dass die Zielgruppe in Bildungseinrichtungen kommt, sondern sie mit Hilfe von Sozialpartnern, die dicht an ihr dran sind – bspw. Migrantenorganisationen oder die Caritas –, aufsuchen. Auch beim Personal müsse nachgesteuert werden: So plädierte er für VHS-Sozialarbeiter nach dem Vorbild der Schulen. Gesmanns Handlungsoptionen folgend, orientierte sich die Konferenzstruktur an drei Themenschwerpunkten, die in zahlreichen Formaten bearbeitet und diskutiert wurden: »Personal- und Organisationsentwicklung«, »Kooperation und Netzwerke« und »Programmplanung und -entwicklung«. So unterstrich Prof. Klaus Meisel in seinem Impulsvortrag die Bedeutung von flexibleren, programmübergreifenden Bildungsangeboten sowie von strategisch zu entwickelnder externer Vernetzung. Auch sollten die Volkshochschulen bei der Personalentwicklung an die eigene Fortbildung denken und freiberufliche Kursleiter angemessen honorieren bzw. in arbeitnehmerähnliche Beschäftigungsverhältnisse bringen, um einen drohenden Fachkräftemangel in diesem Bereich abzuwenden. Zum Schluss der Konferenz erinnerte Prof. Roland Roth daran, dass nicht die Ankunft von vielen Menschen aus verschiedenen Kulturen den sozialen Zusammenhalt einer Gesellschaft gefährde, sondern eine große soziale Ungleichheit. Interne wie externe Vernetzung seien wichtige Ressourcen, um die »Herausforderung Vielfalt« zu meistern, wie Roth durch Ergebnisse einer Studie belegen konnte. Insofern war die Konferenz richtig und wichtig – und sollte auch nicht die letzte zum Thema gewesen sein.

Jenseits der Evidenzbasierung
9. Werkstatt Kritische Bildungstheorie

HANNAH ROSENBERG

Die 2008 gegründete und seit 2011 jährlich stattfindende *Werkstatt Kritische Bildungstheorie* versteht sich als »Forum eines freien und produktiven Nachdenkens und des persönlichen Austausches über grundsätzliche Fragen und praktische Probleme der Erwachsenenbildung«. Das Rahmenthema der diesjährigen Werkstatt bot das Jahr »1968 – fünfzig Jahre später: Zur Historisierung, Distanzierung und Aktualisierung einer politischen Bewegung«.

Einen beeindruckenden Anfang machte Tilman Evers mit einer berufsbiografischen Reflexion über sein Leben und Werk. Dieses für die Werkstatt konstitutive Format bettet individuelle Lern- und Bildungswege in ihren sozialen und zeitgeschichtlichen Horizont ein und ermöglicht es so, diese in einem größeren Kontext zu betrachten. Mit Peter Brückner (Hans-Gerhard Klatt), Heinz-Joachim Heydorn (Andreas Seiverth) und Georg Picht (Helmut Strack) wurden danach drei Vertreter der 68er-Zeit in den Blick genommen und deren theoretische wie praktische Impulse für diese Umbruchzeit herausgearbeitet. Daran anknüpfend wurde der Bezug zu gegenwärtigen Fragen und Problemen der Erwachsenenbildung und ihrer Wissenschaft besonders durch eine Diskussion um die Folgen ihrer »realistischen Wende« virulent: Als Stichworte seien hier die Abkehr von ihrer geisteswissenschaftlichen Tradition und eine zunehmende »Evidenzbasierung« genannt.

Dieser Gedanke wurde auch im Ausblick weiterverfolgt, in dem zwei aktuelle Initiativen vorgestellt wurden: das *Zentrum für kritische Pädagogik e. V.* und die neu gegründete Zeitschrift *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung.* Beide verfolgen das Ziel, ergebnisoffene Diskussionen zu ermöglichen, Sachverhalte zu durchdenken und eine Perspektivvielfalt jenseits einer verkürzenden Evidenzbasierung der (Erwachsenen-)Pädagogik zu etablieren – eine Art der pädagogisch-gesellschaftspolitischen Auseinandersetzung, die auch in dem kleinen, aber produktiven Format der Werkstatt gelebt wird.

→ WWW.WERKSTATT-KRITISCHE-BILDUNGSTHEORIE.DE

Wissenschaft »lesen« können
Internationale Science-Lit-Abschlusskonferenz, Barcelona

INGA SPECHT (DIE)

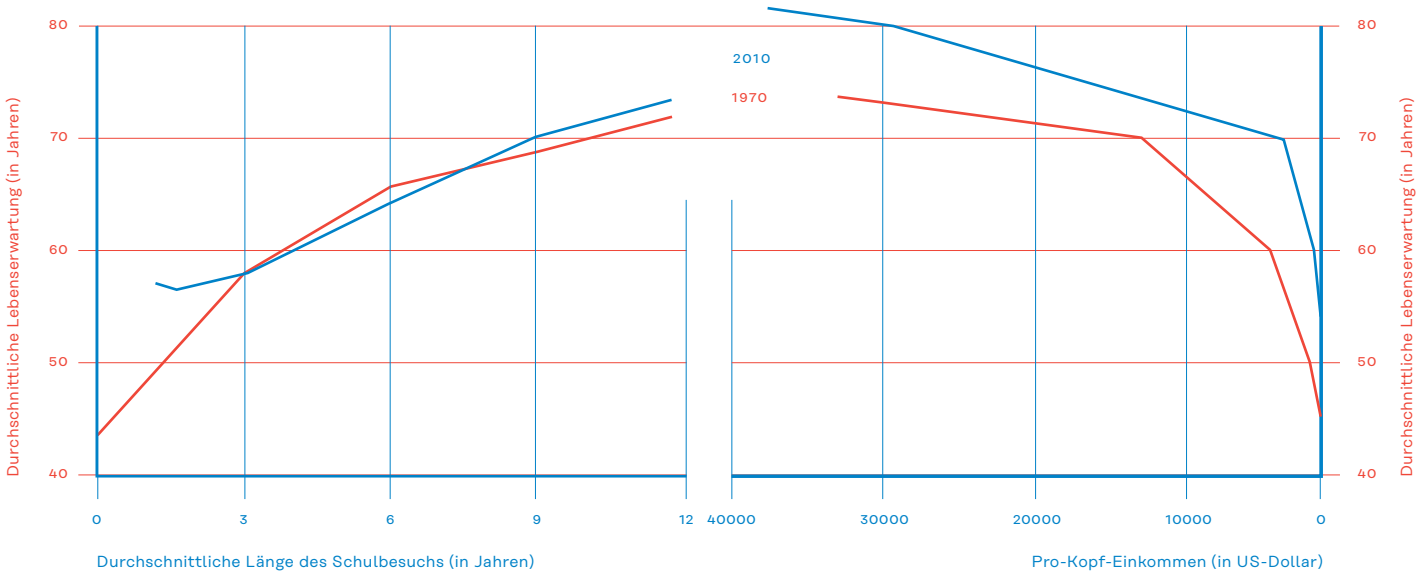
Konferenz-Flyer © Inga Specht

Im Jahr 2016 startete das transnationale Erasmus+-Projekt »Science-Lit: Scientific Literacy for all!«, in welchem das DIE Verbundpartner war. Im Juni 2018, zwei Monate vor offiziellem Projektende, fand im renommierten Biomedical Research Park (PRBB) in Barcelona die Abschlusskonferenz statt. Etwa 80 Teilnehmenden wurden die entwickelte Methodik für so genannte »Scientific Dialogic Gatherings«, der (open access verfügbare) Online-Guide sowie Evaluationsergebnisse aus den in Spanien, Slowenien und Griechenland durchgeführten Gatherings präsentiert. Eröffnet wurde die Konferenz durch ein Grußwort von Dr. Reimund Fickert, Communication & Business Development Director von PRBB, sowie eine Keynote von Prof. Dr. Ramón Flecha, dem Begründer des »Dialogic Learning«, des Konzepts, welches dem Projekt zugrunde liegt. Der mehrsprachige, am DIE entwickelte Online-Guide mit seinen (Video-)Anleitungen wurde ebenso wie die entwickelte Methodik sehr gut angenommen. Spannend fanden die Anwesenden zudem die Möglichkeit, ihre Fragen direkt an Teilnehmende von »Scientific Dialogic Gatherings« zu richten, um so zu erfahren, warum sie teilgenommen und was sie »mitgenommen« haben. Sei es die Ermutigung zum Sprechen, eine wahrgenommene Wertschätzung der eigenen Person oder die Anregung zum Recyceln – das, was berichtet wurde, war so vielfältig wie die Teilnehmenden selbst. Mit Hilfe von Simultanübersetzungen konnten alle Beiträge von allen Anwesenden verstanden werden, so dass eine Beteiligung an der spannenden Diskussion für jede/n möglich war.

→ GUIDE: WWW.DIE-BONN.DE/SCIENCELIT
→ PROJEKT-HOMEPAGE: WWW.SCIENCELIT.EU

Länger lernen – länger leben

Die Preston-Kurve und die Bedeutung von Bildung für ein längeres Leben



Lutz, W. & Kebede, E. (2018). Education and Health: Redrawing the Preston Curve. *Population and Development Review, 44* (2), 343–361. DOI: 10.1111/padr.12141

Die sozioökonomische Entwicklung einer Gesellschaft hat große Auswirkungen auf die Gesundheit und die Lebenserwartung der Menschen, die in ihr leben. Eine bessere Ernährung und Gesundheitsversorgung in Verbindung mit einem höheren Einkommen wurden lange als wichtigste Faktoren des historischen Sterblichkeitsrückgangs und der stetig wachsenden Lebenserwartung der Menschen angesehen. Eine der einflussreichsten Studien in diesem Kontext stammt von Samuel Preston. Die im Jahr 1975 entwickelte sogenannte Preston-Kurve (Abb. rechts), die das Pro-Kopf-Einkommen auf der horizontalen Achse und die Lebenserwartung auf der vertikalen abbildet, zeigt ein deutliches, im Verlauf abflachendes Ansteigen der Lebenserwartung mit steigendem Bruttoinlandsprodukt pro Person (BIP). Im Langzeitvergleich (hier: 1970 zu 2010) verschiebt sich die Kurve nach oben – Preston führte dies auf die im Laufe der Zeit bessere Gesundheitsversorgung zurück. Wie Wolfgang Lutz und Endale Kebede (beide Wirtschaftsuniversität Wien) in einer unlängst veröffentlichten Studie nachweisen, lässt jedoch das Bildungsniveau der Menschen deren Lebenserwartung viel besser prognostizieren als das Einkommen. Sie ergänzten das Forschungsdesign von Preston und analysierten Daten aus 174 Ländern im Zeitraum von 1970 bis 2010. Neben Lebenserwartung und BIP untersuchten sie auch die Dauer der Schulzeit der erwachsenen Bevölkerung. Die Kurve der Lebenserwartung in Abhängigkeit von der durchschnittlichen Schulzeit (Abb. links) verläuft hierbei viel linearer als Prestons Kurve – was bedeutet, dass Bildung demnach Lebenserwartung viel besser erklären kann. Auch eine Verschiebung nach oben wie bei der Preston-Kurve ist hier nicht zu finden, so dass, anders als bei Prestons Untersuchung, auch keine weiteren Faktoren zur Erklärung herangezogen werden müssen.

Die Forscher legen nahe, dass höhere Bildung zu komplexerem und vorausschauenderem Denken und damit zu einem Lebenswandel führen kann, der sich in besserer Gesundheit niederschlage. So kommen Lutz und Kebede zu dem Schluss, dass Bildung ein zentraler Stellenwert zur Verbesserung der globalen Gesundheit eingeräumt werden sollte; eine Fixierung auf das Einkommen reiche nicht. Es bleibt zu hoffen, dass die Ergebnisse von den politischen Entscheidungsträgern ernst genommen werden. Denn wie Lutz und Kebede erwähnen, hatte Preston selbst bereits 1980 in einer weiteren Studie die Literacy als einen (weiteren) signifikanten Faktor für eine längere Lebenserwartung herausarbeiten können – erreichte damit jedoch nur wenig Aufmerksamkeit. (JR)

Virtuelles Migrationsmuseum

JULIA LYSS (DIE)

Wie leben Migrantinnen und Migranten in Deutschland? Mit welchen Schwierigkeiten und Herausforderungen sehen sich Menschen konfrontiert, die hier einen Neuanfang wagen wollen? Und hat sich das Leben für Zugewanderte in Deutschland über die Zeit hinweg verändert? Auskunft über diese und viele weitere Fragen liefert das Virtuelle Migrationsmuseum, das vom Dokumentationszentrum und Museum über die Migration in Deutschland (DOMID) entwickelt wurde und seit Juli 2018 interessierten Besucherinnen und Besuchern zur Verfügung steht.

Doch warum unbedingt virtuell? Zum einen liefert das Museum auf diese Weise allen Interessierten die Möglichkeit, sich über dieses Thema zu informieren – unabhängig von ihrem Wohnort, der aktuellen Tageszeit oder anderen limitierenden Faktoren. So kann ein Besuch des virtuellen Museums bspw. auch im Unterricht stattfinden. Zum anderen ist der Aufbau des Museums auf diese Weise flexibel gestaltet und lässt spätere Erweiterungen des virtuellen Bestands problemlos zu. Um einen Zugang zum virtuellen Museum zu bekommen, lädt man die für sein Endgerät passende Version des Museums herunter (aktuell für Windows oder Mac, Versionen für Browser, Smartphone oder Tablet sind in der Entwicklung) und findet sich auf einem fiktiven Stadtplan wieder.

Über diesen Stadtplan lassen sich verschiedene Orte ansteuern, die für Migrantinnen und Migranten in Deutschland von zentraler Bedeutung sind – von ihrem Ankunftsort über die relevanten Ämter, Arbeit und Schule bis zum alltäglichen Leben. Jeder der neun Orte (z.B. Bahnhof, Schule oder Fabrik) präsentiert einen Themenschwerpunkt und liefert weiterführende Informationen über das Leben der Zugewanderten. Besucht man einen Ort, gibt es dort die Möglichkeit, alles genauer anzusehen und zu erkunden. Besonders hervorgehobene Punkte erlauben die Auseinandersetzung mit speziellen, für diesen Ort wichtigen Themen. So erfährt man bspw. in der »Einkaufsstraße« mehr über die Essgewohnheiten der Zugewanderten und die damit verbundenen Herausforderungen bei der Beschaffung von Lebensmitteln, aber auch über die Geschichte Deutschlands (z.B. dass es in Deutschland etwa 9.000 Eisdielen gibt, die zumeist erst nach den 1950er Jahren entstanden sind, und dass eine der in Deutschland am meisten verkauften Eisspezialitäten tatsächlich das in Italien unbekannte »Spaghetti-Eis« ist).

Zusätzlich gibt es für die jeweiligen Orte drei Zeitebenen (1945–1973, 1973–1989, 1989 bis heute), zwischen denen unkompliziert gewechselt werden kann und die die relevanten Entwicklungen innerhalb des entsprechenden Themas an den verschiedenen Orten nachvollziehbar machen. Unterschiedliche Materialien wie digitalisierte Dokumente, Fotografien, Tonspuren und Videos sowie erklärende Texte helfen dabei, sich einen Eindruck vom Leben der Migrantinnen und Migranten zu verschaffen. Dabei stellen die ausgewählten Exponate einen Bezug zu den teils sehr persönlichen Geschichten der Menschen her und lassen so die Besucher des Migrationsmuseum an deren Leben teilhaben. Das Virtuelle Museum schafft jedoch auch die Gelegenheit, mehr über Deutschland zu erfahren und so Alltägliches wie Eisdielen aus einer neuen Perspektive zu betrachten.

→ VIRTUELLES-MIGRATIONSMUSEUM.ORG

Alter(n) – Lernen – Bildung

Das Handbuch Alter(n) – Lernen – Bildung verknüpft die Wissenschaftsdiskurse aus Erziehungs- und Bildungswissenschaft, der Geragogik und Sozialen Gerontologie, der Psychologie, der Sozialen Arbeit und der Sozialwissenschaft miteinander und bietet erstmalig ein gemeinsames begriffliches Fundament für eine übergreifende Theorie des Lernens und der Bildung im und für das Alter(n). Es erlaubt die schnelle Orientierung zum »state of the art« in der Forschung, entfaltet das breite Spektrum der innovativen Konzepte und Ansätze der Lern- und Bildungsprozesse für die zweite Lebenshälfte und konkretisiert diese mit Blick auf die Praxis.

Schramek, R., Kricheldorff, C., Schmidt-Hertha, B. & Steinfort-Diedenhofen, J. (Hrsg.) (2018). *Alter(n) – Lernen – Bildung. Ein Handbuch.* Stuttgart: Kohlhammer.

Bildung in Deutschland 2018

Alle zwei Jahre liefert der Bericht eine Bestandsaufnahme des deutschen Bildungswesens, betrachtet die Bildungsvoraussetzungen, Bildungswege und Bildungsergebnisse von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen und verknüpft diese mit Daten der Bildungsinstitutionen sowie weiteren Kontextinformationen (z.B. der Region). Schwerpunktthema der 7. Ausgabe der Studie sind Bildungswirkungen und -erträge.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung.* Bielefeld: wbv.

Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung

Als Grundlagenwerk zu Geschichte, Theorien, Forschungsmethoden und Institutionen vermittelt das Handbuch einen systematischen Überblick über den vielfältigen Themenbereich. Neben den disziplin- und professionsspezifischen Grundlagen werden die zahlreichen Adressat/inn/en, Teilnehmenden und Zielgruppen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung wie auch die verschiedenen Handlungsformen zugleich einführend und umfassend dargestellt.

Tippelt, R. & Hippel, A. v. (Hrsg.) (2018). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Bd. 1 und 2 (6., überarbeitete und erweiterte Auflage).* Wiesbaden: Springer VS.

Handbuch Interkulturelle Pädagogik

Dieses Handbuch wendet sich an alle, die sich im Studium, in der Praxis und in der Forschung mit den Folgen von sprachlicher, kultureller und sozialer Diversität für Erziehung und Bildung befassen. Ein Grundlagenwerk nicht nur für Studierende der Lehrämter und aller erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Studiengänge, sondern auch für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in den relevanten Disziplinen und Pädagoginnen und Pädagogen.

Gogolin, I., Georgi, V. B., Krüger-Potratz, M., Lengyel, D. & Sandfuchs, U. (Hrsg.) (2018). *Handbuch Interkulturelle Pädagogik.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lernwelt Öffentliche Bibliothek

Öffentliche Bibliotheken erhalten eine immer größere Relevanz als Lernort. Deshalb untersuchen die Herausgeber aktuelle Entwicklungen bezogen auf Konzeptionen der inhaltlichen Ausrichtung von Öffentlichen Bibliotheken als Lernwelt und nehmen dabei die Entwicklung von Raumstrukturen ebenso in den Blick wie besondere Anforderungen an das Personal. Ihre Erkenntnisse werden dabei so aufbereitet, dass sie für Diskurse in anderen Bildungsbereichen anschlussfähig sind.

Stang, R. & Umlauf, K. (Hrsg.) (2018). *Lernwelt Öffentliche Bibliothek. Dimensionen der Verortung und Konzepte.* Berlin u.a.: De Gruyter Saur.

Zusammenleben mit Zu- und Eingewanderten

Das Zusammenleben mit Zu- und Eingewanderten ist eine der großen gesellschaftlichen Herausforderungen. Die Autorin beschreibt diese Herausforderungen, indem sie zunächst verschiedene Migrantengruppen ausführlich vorstellt. Daran schließt sich eine fundierte Diskussion grundlegender Konzepte wie Integration, Transkulturalität und Hybridität an. Exemplarische Projekte über die Faszination des Fremden als Alltagserfahrung oder Strategien sprachlicher Verständigung führen zudem in die migrationssoziologische qualitative Forschung ein. Eine Auseinandersetzung mit der Relevanz des Dargestellten für den Umgang mit Flüchtlingen rundet die Einführung ab.

Zwengel, Almut (2018). *Zusammenleben mit Zu- und Eingewanderten. Eine Einführung in die Migrationssoziologie.* Weinheim u.a.: Beltz Juventa.

oncampus: Online-Plattform für Geflüchtete

Die E-Learning-Tochter der Fachhochschule Lübeck, oncampus, bietet offene Online-Kurse für Geflüchtete an. Diese können die Kurse ohne den Nachweis von Dokumenten belegen und Weiterbildungszertifikate oder Hochschulzertifikate erwerben. Die angebotenen Kurse umfassen neben wissenschaftlichen Themen auch die allgemeine Weiterbildung. Derzeit sind weitere Kurse geplant, die auf ein technisches oder wirtschaftswissenschaftliches Studium vorbereiten oder zur beruflichen Weiterqualifikation genutzt werden können.

→ WWW.ONCAMPUS.DE/INTEGRATION

Plakat »Rassismus in der Arbeitswelt«

Der Bundesarbeitskreis ARBEIT UND LEBEN hat ein Plakat mit Handreichung zum Thema »Rassismus in der Arbeitswelt gestaltet«. Mithilfe des Plakats können Lehrende der Jugendbildungsarbeit Fragen zu Rassismus in der Arbeitswelt aufwerfen und gemeinsam mit Jugendlichen Handlungsoptionen dagegen entwickeln. Die dazu gehörende Handreichung unterstützt mit methodisch-didaktischen Hinweisen, einem Glossar sowie Informations- und Beratungsangeboten.

→ WWW.ARBEITUNDLEBEN.DE/PUBLIKATIONEN

12 OKTOBER 2018

Halle

Weiterbildungsberatung

Auf der vom Nationalen Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (NFB) ausgerichteten Tagung »Weiterbildungsberatung: Wissenschaftliche Modelle und Formate in der Praxis« an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg sollen die unterschiedlichen Facetten der Weiterbildungsberatung, die sich in der Praxis entwickelt haben, beleuchtet werden. Wichtig ist dabei auch, diese Formate im Hinblick auf wissenschaftliche Modelle der Weiterbildungsberatung zu reflektieren.

→ WWW.FORUM-BERATUNG.DE/AKTUELLES/NEWS/2018-05-10-WEITERBILDUNGSBERATUNG-HALLE.HTML

30 OKTOBER 2018

Köln

Angekommen in Deutschland – was nun?

In den letzten beiden Jahren wurden im Programm Erasmus+ in Deutschland über 50 Projekte gefördert, die sich mit verschiedenen Facetten des Themenfeldes Flucht, Migration und Integration beschäftigen. Das nimmt die Nationale Agentur beim BIBB zum Anlass und lädt zur Konferenz »Angekommen in Deutschland – was nun?« ein: Projekte, Stakeholder und Praktiker/innen können (Zwischen-) Ergebnisse aus europäischer Projektarbeit kennenlernen, sich austauschen und vernetzen.

→ WWW.NA-BIBB.DE/SERVICE/VERANSTALTUNGEN

25–26 OKTOBER 2018

Mannheim

Zukunftskompetenzen beim EduAction-Bildungsgipfel

Welche Folgen die voranschreitende Digitalisierung für die Gesellschaft hat – man denke nur an den bereits heute nahezu uneingeschränkten Zugang zu Wissen – ist ebenso ungewiss wie die Frage, welche Kompetenzen wir zukünftig benötigen, um im Arbeitsalltag agil, selbstwirksam und erfolgreich zu sein. Unter dem Motto »WeQ – more than IQ: Zukunftskompetenzen gemeinsam entwickeln« findet in Mannheim der EduAction-Bildungsgipfel 2018 statt und widmet sich dem Thema Zukunftskompetenzen und der Frage, wie wir diese künftig erlernen.

→ HTTP://WWW.EDU-ACTION.DE

12 NOVEMBER 2018

Berlin

Zukunft der Bildung

Das diesjährige FachForum des Forum DistancE-Learning widmet sich dem Thema »Zukunft der Bildung – Trends und Konsequenzen der Digitalisierung« und wird sich intensiv mit den richtungsweisenden Entwicklungen in der Branche, mit praktischen Erfahrungen aus der Praxis und aktuellen Forschungserkenntnissen aus der Wissenschaft beschäftigen und bildungspolitische Vorstellungen thematisieren, die die Digitalisierung in der Weiterbildung betreffen und die Branche Fernstudium/Fernunterricht in ihrem Kern tangieren.

→ WWW.FACHFORUM-DISTANCE-LEARNING.DE

Individuelle berufliche Weiterbildung an Volkshochschulen

Neues Projekt untersucht Strukturen und Chancen

BETTINA THÖNE-GEYER (DIE)
MARION FLEIGE (DIE)

Volkshochschulen zählen zu den Weiterbildungseinrichtungen, die in Deutschland einen wesentlichen Anteil an Lernangeboten für die individuelle berufliche Weiterbildung vorhalten. Ob und wie diese Angebote dazu beitragen, neue Entscheidungsspielräume und berufliche Wege für Erwachsene über die Lebenszeit auch jenseits betrieblicher Perspektiven zu eröffnen, ist die zentrale Fragestellung des Projekts *Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen. Zugänge zum Lebenslangen Lernen* (WB_VHS_ZULL). Das im April gestartete und auf zwei Jahre angelegte Projekt wird von der Hans-Böckler-Stiftung gefördert und am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE) koordiniert. In einem Verbund adressieren und erforschen Wissenschaftlerinnen des DIE und der Humboldt-Universität zu Berlin die Struktur des Programmsegments Arbeit und Beruf im Spiegel von Programmheften. Zusätzlich werden an vier ausgewählten Volkshochschulen Leitende, Planende sowie Teilnehmende befragt. So entsteht ein umfassendes Bild zur pädagogischen Ausgestaltung dieses Programmsegments unter Berücksichtigung neuer Bildungsbedarfe und regionaler Besonderheiten. Erste Ergebnisse werden im Herbst nächsten Jahres erwartet.

KANSAS – die Alpha-Suchmaschine

Ein digitales Werkzeug für Alphabetisierungs- und DaZ-Lehrkräfte

THERESA GEPPERT (DIE)
HANNES SCHRÖTER (DIE)
JOSEF SCHRADER (DIE)

Lehrkräfte der Erwachsenenbildung in Alphabetisierung und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) unterrichten in der Regel Lernende mit heterogenen (schrift-)sprachlichen Vorkenntnissen und (Bildungs-)Biografien. Aufgrund des großen Bedarfs an binnendifferenzierten Lernmaterialien und eines unzureichenden Angebots an geeigneten Lehrbüchern nutzen Lehrkräfte bei der Vorbereitung ihres Unterrichts häufig das Internet, um thematisch wie sprachlich angemessene Lerntexte zu finden. Gängige Suchmaschinen berücksichtigen hierbei jedoch lediglich den Inhalt und nicht die sprachliche Komplexität von Webseitentexten. Um Lehrkräfte bei der Recherche und Auswahl geeigneter Lerntexte zu unterstützen, entwickelt das DIE gemeinsam mit Kooperationspartnern der Computerlinguistik der Universität Tübingen und der Fachdidaktik des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache eine kompetenzadaptive, nutzerorientierte Suchmaschine für authentische Sprachlerntexte (KANSAS). KANSAS kombiniert die klassische Inhaltssuche mit der sprachlichen Analyse von Webtexten, die beispielsweise die Identifikation spezifischer sprachlicher Konstruktionen oder die Klassifikation der sprachlichen Komplexität nach Alpha-Levels beinhaltet. Somit können Lehrkräfte bei der Suche und Auswahl von Lerntexten sowohl die thematischen Interessen als auch das sprachliche Kompetenzniveau ihrer Lernenden berücksichtigen. Zusätzliche Funktionen wie die Recherche in spezifischen Lerntextkorpora oder die Analyse selbsterstellter Lerntexte erweitern die Anwendungsmöglichkeiten des digitalen Werkzeugs, welches kostenfrei nutzbar sein wird. Um zu gewährleisten, dass KANSAS den Anforderungen des Lehralltags möglichst gerecht wird, erfolgt die Entwicklung in enger Zusammenarbeit mit Lehrkräften, die sowohl in Studien zur Optimierung der Benutzerfreundlichkeit als auch in (quasi-)experimentelle Untersuchungen zur Bewertung von Funktionalität und Wirksamkeit einbezogen werden. Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt KANSAS wird seit Herbst 2017 durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen der AlphaDekade gefördert.

→ WWW.DIE-BONN.DE/KANSAS

Bildung managen – Integration fördern

»Manage2Integrate« professionalisiert Leitungs- und Führungskräfte

MAREN MARDINK (DIE)
JANA RICHTER (DIE)

Aus den seit 2015 zunächst stark gestiegenen und nun wieder sinkenden Flucht- und Migrationszahlen für Deutschland resultieren zum Teil enorme Veränderungen in den Angebots- und Finanzierungsstrukturen von Weiterbildungsorganisationen, welche sie vor große Herausforderungen stellen und »unstete« Organisationsstrukturen nach sich ziehen. Zugleich sind die Führungs- und Leitungskräfte in den Organisationen gefordert, den Ausbau bereits bestehender und die Entwicklung neuer pädagogischer Dienstleitungen zur Förderung der Integration von Menschen mit Migrationserfahrung voranzubringen. Es besteht ein großer Klärungsbedarf, wie die Integration von Migrantinnen und Migranten als ein kooperativer, sozialer Prozess effektiv gefördert werden kann.
Diesen Bedarf deckt das BMBF-geförderte Projekt »Manage2Integrate«, indem es den Fokus auf die Professionalisierung des Managements mit Blick auf interkulturelle Kompetenzentwicklung von Weiterbildungsorganisationen legt. Das Projekt zielt auf die Entwicklung einer inhaltlich und konzeptionell fundierten Fortbildung zum Thema »Management integrationsfördernder pädagogischer Dienstleistungen« unter besonderer Berücksichtigung der Einsatzmöglichkeit von digitalen Medien. Damit wird auch auf die Frage nach gegenwärtigen und zukünftigen Kompetenzanforderungen für Leitungs- und Führungskräfte in der Weiterbildung Bezug genommen.
In diesem Jahr wurde zunächst ein Fortbildungsmodul im Modus des Blended Learning erprobt und evaluiert. Darauf aufbauend wird 2019 die didaktische Umsetzung des Moduls in einem Online-Lernangebot erfolgen. Dieses Lernangebot soll mit 100 Leitungskräften bundesweit getestet und optimiert werden. Zusätzlich zur Entwicklung und Etablierung eines innovativen Fortbildungsformats liefert das Projekt Erkenntnisse und Daten über das Fortbildungs- und Lernverhalten von Leitungskräften – vor allem bezogen auf ihr organisationsspezifisch geprägtes pädagogisches Leistungsprofil.

→ WWW.DIE-BONN.DE/ID/35628

Projekt CurVe II – Zwischenbilanz

MONIKA TRÖSTER (DIE)
EWELINA MANIA (DIE)
BEATE BOWIEN-JANSEN (DIE)

Ziel des Projekts »Curriculum und Professionalisierung der Finanziellen Grundbildung – CurVe II« ist es, wissenschaftlich erprobte Konzepte für die Entwicklung und Durchführung von Bildungsangeboten im Bereich Finanzielle Grundbildung zu erarbeiten. Parallel dazu werden entsprechende Fortbildungen konzipiert und evaluiert. Mit Kooperationspartnern aus der Praxis werden derzeit Lehr-Lern-Materialien entwickelt, die ein Bestandteil des Curriculums Finanzieller Grundbildung sind. Um die Praxisrelevanz sicherzustellen, wird die Konzeption des Curriculums in regelmäßigen Experten-Workshops diskutiert. Zudem werden die einzelnen Schritte der Materialentwicklung im Sinne des design-based research beforscht.

Zur Sensibilisierung und Vernetzung von Multiplikator/inn/en wurden bundesweit acht ganztägige Sensibilisierungsworkshops durchgeführt, die 166 Multiplikator/inn/en u.a. aus den Bereichen Weiterbildung, Sozial- und Schuldnerberatung, Jobcenter/Arbeitsagenturen, Kitas/Familienzentren, Verbraucherbildung und Banken/Sparkassen erreicht haben. Derzeit entsteht eine Handreichung zur Sensibilisierung und Ansprache mit Studienmaterialien und Handlungsempfehlungen als E-Book.

Die Expertise von CurVe II ist (inter-)national auf verschiedenen Ebenen gefragt. So war das Projekt auf Anfrage des Kompetenzzentrums Verbraucherforschung Nordrhein-Westfalen beim NRW-Workshop Verbraucherforschung am 11.06.2018 vertreten, aber auch an der Stakeholder-Befragung zum Thema »Verbraucherkompetenzen – Identifizierung und Einschätzung von Verbraucherwissen« der Deutschen Stiftung Verbraucherschutz und dem Institut für Markt-Umwelt-Gesellschaft (imug) beteiligt. Die Expertise von CurVe II zu Bildungszugängen und -partizipation war bei der Annual Conference des European Basic Skills Network (EBSN) »Access to Basic Skills« am 7.06.2018 in Berlin und auch beim International ELINET Symposium am 23.07.2018 angefragt.

DIE-Forum Weiterbildung 2018

Regionale Weiterbildung gestalten – Disparitäten überwinden

Deutschlands Regionen entwickeln sich unterschiedlich. Von dieser wachsenden regionalen Ungleichheit ist die Erwachsenen- und Weiterbildung betroffen – und zugleich angesprochen, ihr entgegen zu wirken. Das 21. DIE-Forum diskutiert am 3. und 4. Dezember 2018 in Bonn aktuelle Herausforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten und fragt: Wie stark ist Weiterbildung von regionalen Entwicklungsdynamiken betroffen? Welche Auswirkungen haben sie auf Teilnahmechancen und Bildungsangebote? Welches Potenzial hat Weiterbildung für die Regionalentwicklung? Was kann sie für »herausgeforderte«, wirtschaftlich und infrastrukturell schwache Regionen leisten? Wie kann Politik durch Förderprogramme und Gesetzgebung für ein flächendeckendes Weiterbildungsangebot sorgen und regionale Entwicklungsprozesse unterstützen? In drei Arbeitsgruppen und einer abschließenden Podiumsdiskussion mit Diskutanten aus Wissenschaft, Politik und Praxis werden Reformbedarf und Gestaltungsmöglichkeiten der Praxis herausgearbeitet. Die Keynote spricht Prof. Dr. Gabriela Christmann vom Leibniz-Institut für Raumbezogene Sozialforschung. Weitere Informationen und die Anmeldemöglichkeit unter:

→ WWW.DIE-FORUM.DE

DIE-Neuerscheinungen

Mania, E. (2018). *Weiterbildungsbeteiligung sogenannter »bildungsferner Gruppen« in sozialraumorientierter Forschungsperspektive* (Theorie und Praxis). Bielefeld: wbv. ISBN: 978-3-7639-1203-2 (Print), 978-3-7639-1204-9 (E-Book) 216 Seiten, 34,90 Euro (Print), open access (E-Book)

Heuer, K. & Hinzen, H. (2018). *Jubiläen in der Erwachsenenbildung. Formate, Beispiele, Planungen* (Perspektive Praxis). Bielefeld: wbv. ISBN: 978-3-7639-1205-6 (Print), 978-3-7639-1206-3 (E-Book) 115 Seiten, 34,90 Euro

Ambos, I., Koscheck, S., Martin, A. & Reuter, M. (2018). *Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2017.* Bonn: BIBB/DIE. 65 S., open access

→ WWW.DIE-BONN.DE/DOKS/2018-QUALITAETSMANAGEMENT-01.PDF

Neu auf *wb-web*

Dossier: Bildungsarbeit mit erwachsenen Flüchtlingen
Geht es um Ansätze zur Integration Geflüchteter, fallen immer wieder die Stichworte »Sprache« und »Bildung« als Schlüssel für ein schnelles und sozialverträgliches Ankommen der Menschen in der neuen Umgebung. Wie reagieren die Akteure der Erwachsenenbildung auf diese Herausforderung? Welche Lösungsansätze haben Sie bereits entwickelt? Und wie sieht die Situation in der Praxis, in den Einrichtungen aus? Das im Jahr 2015 erstmals veröffentlichte Dossier wurde nun aktualisiert und auf den neusten Stand gebracht.

→ HTTPS://WB-WEB.DE/DOSSIERS/FLUECHTLINGE.HTML

Personalia intern

Seit dem 1. Juli arbeitet JOHANNES CHRIST als wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung »System und Politik«.

Ebenfalls zum 1. Juli trat ANNIKA LEHMANN ihre Stelle als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt »EULE« an.

Seit dem 16. August arbeitet KATHRIN RAVEN als wissenschaftliche Mitarbeiterin im ProfilPASS.

Am 29. August begann LAVINJA RACHID ihre Ausbildung zur Kauffrau für Büromanagement.

Zwischen Juni und August sind CHRISTIAN MARX, ANNETTE REQUARDT, DAVID KRAUSE, KOLJA PHILIPP DEBUS und THEA HENSEN aus dem Institut ausgeschieden.

Programmplanung als Anwendungsbeispiel

Design Thinking in der Erwachsenenbildung

IRIS SCHMIDBERGER • SVEN WIPPERMANN

Design Thinking als Ansatz zur Problemlösung und Innovationsentwicklung kommt mittlerweile in zahlreichen Kontexten zur Anwendung. Auch die Erwachsenenbildung, so die Autorin und der Autor, kann hiervon profitieren. Am Beispiel der Programmplanung wird der Ansatz vorgestellt und eine *Design Challenge* beschrieben.

Design Thinking, das ursprünglich die Arbeitsweise von Architekten und Designern charakterisierte, hat sich inzwischen in namhaften Wirtschaftsunternehmen bei der Entwicklung von Produkt- und Dienstleistungsinnovationen bewährt. Im Weiteren haben mehrere Universitäten *Design Thinking* zu einem integralen Bestandteil ihrer Managementausbildung und Forschung werden lassen (Eppler & Hoffmann, 2012, S. 5). Meinel und Leifer (2011, S. 8) beschreiben *Design Thinking* wie folgt: »Its human-centric methodology integrates expertise from design, social sciences, engineering, and business. It blends an end-user focus with multidisciplinary collaboration and iterative improvement to produce innovative products, systems, and services«.

Auch im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung kann die Anwendung dieser Methode zu neuen Lösungsansätzen führen: Die Neukonzeption und kontinuierliche Weiterentwicklung von Bildungsangeboten stellt eine Kernaufgabe der Erwachsenenbildung dar (Iberer & Müller, 2015, S. 474; Gieseke, 2008, S. 56–58). Hier kann durch *Design Thinking* die Entwicklung von Innovationsideen unterstützt werden, die sich konsequent an den Bedürfnissen der Nutzer orientieren und die Machbarkeit sowie die Wirtschaftlichkeit berücksichtigen.

Ausgangspunkt eines jeden Design-Thinking-Prozesses bildet eine spezifische Leitfrage. Diese wird als *Design Challenge* bezeichnet und schafft die Basis für die Entwicklung von Innovationsideen (Lewrick et al., 2017, S. 45). Damit die *Design Challenge* bearbeitbar ist, muss die Fragestellung lösungsoffen formuliert werden. Auf diese Weise wird weder eine technische noch eine ökonomische Lösung bereits vorgegeben (Tonhauser, 2015, Pos. 228–229). Daher wird empfohlen, die Formulierung einer *Design Challenge* mit dem Satzanfang »Wie könnten wir ...« zu beginnen (Lewrick et al. 2017, S. 74). Ein weiteres Kriterium stellt die nutzerorientierte Formulierung der Fragestellung dar – die mit dem Prinzip der Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenbildung vergleichbar ist. Um diesem Aspekt gerecht werden zu können, ist es wichtig, die Perspektive der Lernenden zu kennen. Im Weiteren ist die Eingrenzung auf eine konkrete Zielgruppe erforderlich, da die Bedürfnisse ansonsten zu unterschiedlich sind, um die Fragestellung – die *Design Challenge* – sinnvoll zu bearbeiten (Tonhauser, 2015, Pos. 237–239).

Eine *Design Challenge* kann in unterschiedlichen Formaten bearbeitet werden. Die kleinste Einheit ist das Design-Thinking-Meeting. Hier werden in ein bis vier Stunden einzelne Schritte des Design-Thinking-Prozesses bearbeitet. Eine weitere Variante ist der Design-Thinking-Workshop, der eine Dauer von ein bis drei Tagen umfasst und die Sammlung von vielfältigen Innovationsideen und die Generierung erster Umsetzungsvorschläge

zum Ziel hat. Darüber hinaus kann in einem Design-Thinking-Projekt, das sich über mehrere Monate erstrecken kann, eine marktreife Innovation entwickelt werden (Tonhauser, 2015, Pos. 179–181).

Kernelemente des *Design Thinking*

Für eine erfolgreiche Bearbeitung der *Design Challenge* lassen sich drei Kernelemente benennen: 1. die Zusammenarbeit in einem multidisziplinären Team, 2. die variable Gestaltung des Arbeitsraums sowie 3. die strukturierte Durchführung eines iterativen Design-Thinking-Prozesses (Lewrick et al., 2017, S. 28–30). Um diese Kernelemente näher zu erläutern und den möglichen Nutzen eines Design-Thinking-Prozesses für die Erwachsenen- und Weiterbildung zu verdeutlichen, greifen wir exemplarisch eine Frage auf, die in vielen Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung aktuell diskutiert wird – die Frage der Einbindung von Geflüchteten und Menschen mit Migrationshintergrund in das offene Programmangebot. In diesem Beitrag steht daher exemplarisch folgende *Design Challenge* im Fokus der Betrachtung: »Wie können wir die Teilnehmenden der Integrations- und Sprachkurse zum Übergang in das offene Programmangebot der Bildungseinrichtung motivieren?«

1. Multidisziplinäres Team: Durch die breite Fächerung des Fachwissens und die professionsbedingte unterschiedliche Herangehensweise an Problemstellungen wird eine Perspektivenvielfalt erreicht und der Lösungshorizont erweitert (Lewrick et al., 2017, S. 122–124). Dabei setzt sich das Team idealerweise aus vier bis sechs Personen zusammen (Tonhauser, 2015, Pos. 289). Im Kontext der eingangs formulierten *Design Challenge* könnten dies Mitglieder der Bildungseinrichtung (Leitung und Mitarbeitende), freiberuflich Dozierende und ehrenamtlich Tätige in der Fluchthilfe sowie weitere relevante Stakeholder (Vertreter der Gemeinde etc.) sein. Die potenziellen Nutzer werden insbesondere in den Phasen der Beobachtung, des Prototypings und des Testens in den Prozess einbezogen und sind nicht Teil des Design-Thinking-Teams (Lewrick et al., 2017, S. 122; Plattner et al., 2009, S. 104–107).

Das Design-Thinking-Team wird von einer oder einem – internen oder auch externen – Coach unterstützt, die/der die Moderation des Prozessverlaufs übernimmt und für die Einhaltung des knapp bemessenen Zeitrahmens sorgt. Die Zeitknappheit ist gewollt und soll die Spontanität bei der Ideenfindung unterstützen (Plattner et al., 2009, S. 134–135).

2. Variabler Arbeitsraum: Der Arbeitsraum sollte möglichst so (um-)gestaltet werden, dass die übliche Nutzung verändert wird. Zur Förderung der Kreativität sollten neben flexibel einsetzbaren Einrichtungsgegenständen, wie z.B. Schubladencontainern und Stehtischen, auch ausreichend Pinnwände, Flipcharts sowie Moderations- und Gestaltungsmaterial zur Verfügung stehen. Hier eignen sich insbesondere Haftnotiz-Zettel, um die beschreibbaren Flächen durch Schranktüren, oder Fensterscheiben etc. zu erweitern (Lewrick et al., 2017, S. 113–115, Plattner et al., 2009, S. 108).

3. Strukturierter Prozess: Der Design-Thinking-Prozess ist durch mehrere aufeinander aufbauende Phasen gekennzeichnet, die sich iterativ bearbeiten lassen, so dass stets eine Rückkopplung auf vorangegangene Phasen möglich ist (Lewrick et al., 2017, S. 30). In der Fachliteratur wird für den Verlauf des Design-Thinking-Prozesses eine unterschiedliche Anzahl von Handlungsschritten beschrieben, die nach Lewrick et al. (2017, S. 30) »im Grunde alle das gleiche Ziel verfolgen, aber hierfür unterschiedliche Begrifflichkeiten verwenden«. In den ersten Phasen des Design-Thinking-Prozesses werden die menschlichen Bedürfnisse konsequent in den Vordergrund gestellt. Im weiteren Verlauf des Prozesses schließt sich mit der Entwicklung der Prototypen die Betrachtung der technologischen Umsetzbarkeit und der betriebswirtschaftlichen Rentabilität an. Erst wenn alle drei Perspektiven Berücksichtigung finden, wird die Basis für eine erfolgreiche Innovationsentwicklung geschaffen (Brown, 2009, S. 17–19). Im Folgenden werden die einzelnen Phasen des sechsschrittigen Design-Thinking-Prozesses (→ Abb. 1) näher erläutert.

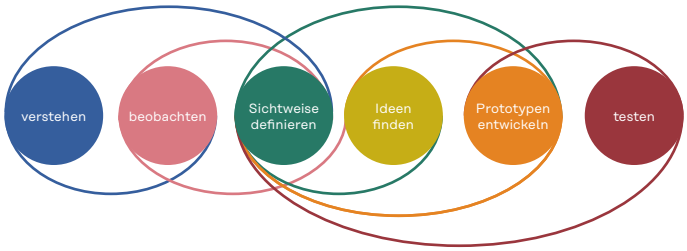


ABB. 1 Design-Thinking-Prozess in sechs Handlungsschritten (Quelle: HPI-Academy, 2018)

a) Verstehen: In diesem Prozess-Schritt wird der Problemkontext geklärt und eine gemeinsame Basis für die weitere Vorgehensweise geschaffen. Hierzu werden die Hintergründe der *Design Challenge* erläutert und der Ist-Zustand reflektiert (Uebernickel et al., 2015, S. 86). Bezogen auf unsere Challenge könnte beispielsweise dargestellt werden, wie Teilnehmende der Integrations- und Sprachkurse bisher über das offene Programmangebot der Weiterbildungseinrichtung informiert werden. Darüber hinaus wäre zu klären, ob und wie diese das Programmangebot bereits in Anspruch nehmen. Vor diesem Hintergrund wird die Relevanz der *Design Challenge* für das gesamte Team deutlich und offene Fragen können geklärt werden. Bereits in dieser Phase übernimmt der Coach die Aufgabe der Moderation.

b) Beobachten: Ziel dieser Phase ist es, ein vertieftes Verständnis für das Problem sowie die tatsächlichen Bedürfnisse und Erwartungen der potenziellen Nutzer zu entwickeln. Dieser Perspektivenwechsel wird beispielsweise durch das Erstellen einer Empathie-Map unterstützt, die ein Hilfsmittel zur Sammlung von Eindrücken aus der Nutzerperspektive darstellt (Lewrick et al., 2017, S. 48–49). Auf diese Weise wird erarbeitet, was ein potenzieller Nutzer – im Kontext der *Design Challenge* ein Mensch mit Fluchterfahrung – denkt, fühlt, hört, sieht, was er sagt und tut, was ihn stört und was ihm besonders wichtig ist. Um Antworten hierauf zu finden, können beispielsweise Interviews mit Personen der Zielgruppe geführt oder auf das Teilnehmenden-Feedback aus Sprach- und Integrationskursen zurückgegriffen werden.

c) Sichtweise definieren: In dieser Phase geht es darum, ein ganzheitliches Bild des Nutzers und ein besseres Verständnis für seine Bedürfnisse zu ermitteln (Lewrick et al., 2017, S. 33). Dazu werden die bisher gesammelten Daten ausgewertet, interpretiert und gewichtet (Plattner et al., 2009, S. 120). Eine wirkungsvolle Methode zur Definition einer gemeinsamen Sichtweise ist dabei der Entwurf einer sogenannten Persona (Lewrick et al., 2017, S. 18; Plattner et al., 2009, S. 120). Mithilfe von detaillierten Profilbeschreibungen, Zitaten und Fotos etc. wird im Kontext der beschriebenen *Design Challenge* ein typischer Teilnehmender der Integrations- und Sprachkurse in Form eines Plakats, einer Collage oder einer Zeichnung etc. visualisiert.

d) Ideen finden: Ausgehend von der erstellten Persona werden nun in kurzer Zeit möglichst viele Ideen zur Lösungsentwicklung, wie beispielsweise unterschiedliche Unterstützungsangebote (Zuschüsse etc.), ansprechend, ggf. in einfacher Sprache formulierte Ausschreibungen, neue Kommunikationskanäle (z.B. Infoabende in Unterkünften, Aushänge, WhatsApp-Gruppen) etc. gesammelt. Hierzu können unterschiedliche Kreativitätstechniken, wie beispielsweise ein Brainstorming oder eine morphologische Matrix, genutzt werden. Alle Ideen werden zunächst ohne Diskussion oder Bewertung visualisiert und dokumentiert. Erst in einem nächsten Schritt wird dann entschieden, welche Ideen weiterentwickelt werden sollen (Plattner et al., 2009, S. 121). Zur Ausgestaltung und Konkretisierung der ausgewählten Ideen eignet sich beispielsweise ein vorstrukturiertes Plakat, das auch Canvas genannt wird (Koroknay & Wippermann, 2017, S. 1–3).

e) Prototypen entwickeln: In dieser Phase werden die ausgewählten Ideen anhand einfacher Prototypen sichtbar gemacht. Auf diese Weise sollen die Stärken und Schwächen der Ideen möglichst früh erkannt und eine Richtung für die Weiterentwicklungen vorgegeben werden. Dabei werden in die Entwicklung der Prototypen nur so viel Zeit und Kosten investiert, wie zur Darstellung der relevanten Merkmale unbedingt erforderlich ist. Ein Prototyp kann auf vielfältige Weise sowohl als physisches Modell als auch digital erstellt werden (Plattner et al., 2009, S. 124). Auch wenn sich der Begriff »Prototyping« im ersten Moment für die Erwachsenen- und Weiterbildung unpassend anhört, lassen sich für die benannte *Design Challenge* Lösungsideen beispielsweise in Form von überarbeiteten Ausschreibungen oder Plakaten, Konzepten zum Einsatz von WhatsApp-Gruppen oder zur Durchführung von Informationsabenden sowie durch Storyboards oder auch durch die Erstellung eines Videofilms etc. veranschaulichen (Kohrs, 2017, S. 1–3).

f) Testen: In die Testphase, die beispielsweise in der Weiterbildungseinrichtung umgesetzt werden kann, werden die Teilnehmenden der Integrations- und Sprachkurse als potenzielle Nutzer einbezogen. Nun soll sich zeigen, ob die entwickelten Prototypen den tatsächlichen Bedürfnissen der Nutzer entsprechen und welche Verbesserungsmöglichkeiten bestehen. Die Ergebnisse werden vom Design-Thinking-Team als Lernchancen verstanden und fließen in die Weiterentwicklung des Programmangebots ein (Plattner et al., 2009, S. 124–125). Zur systematischen Dokumentation des Nutzer-Feedbacks empfiehlt sich der Einsatz eines Feedback-Erfassungsrasters. Auf diese Weise kann das Feedback der Nutzer dokumentiert und allen Team-Mitgliedern zugänglich gemacht werden. Im anschließenden Makrozyklus werden die Lösungsideen aufgegriffen und in einen neuen Prototyp integriert, so dass eine kontinuierliche Weiterentwicklung stattfindet. Dabei wird auch hier iterativ vorgegangen (Lewrick et al., 2017, S. 37–39).

Schlussbetrachtung und Ausblick

Der Design-Thinking-Prozess zeichnet sich durch eine iterative Herangehensweise aus, die stets eine Rückkopplung auf vorangegangene Phasen ermöglicht. Dabei ist es unerheblich, in welcher Phase erneut Klärungsbedarf besteht. Nach Brown (2016, S.15) liegt dieses nicht-lineare Vorgehen darin begründet, dass *Design Thinking* ein explorativer Vorgang ist. Daher kann sich bei der Bearbeitung einer jeden Phase herausstellen, dass noch offene Fragen bestehen oder neue Perspektiven zu berücksichtigen sind. Durch die Wiederholung einer der vorangegangenen Phasen können aktuelle Informationen in den Prozess eingebunden und Ideen und Prototypen kontinuierlich nutzerorientiert weiterentwickelt werden (Lewrick et al., 2017, S. 30). Auf diese Weise hat das Design-Thinking-Team bereits während des Prozessverlaufs die Möglichkeit, Fehler zu erkennen und bewusst zu reflektieren (Brown, 2016, S. 15). Hier lautet die Devise: »Fail early to succeed sooner« (ebd., S. 17).

Design Thinking zeichnet sich darüber hinaus durch seine variable Nutzung in unterschiedlichen Themenspektren aus: Auf diese Weise kann die Methode in den vielfältigen Fachbereichen der Erwachsenenbildung themenübergreifend

eingesetzt werden, um beispielsweise Programme zu planen, Marketingmaßnahmen zu optimieren oder innovative Lernräume zu schaffen. Darüber hinaus ist der Innovationsansatz individuell skalierbar: Bereits kleine Teams von vier bis sechs Personen können mithilfe dieses strukturierten Ansatzes innovative Lösungsmöglichkeiten erarbeiten – unabhängig davon, welches Design-Thinking-Format gewählt wird: Meeting, Workshop oder Projekt. Durch diese flexible Herangehensweise können selbst mit knappen personellen, zeitlichen und finanziellen Ressourcen Lösungen bzw. Lösungsansätze für aktuelle Herausforderungen entwickelt werden.

Als Beispiel kann an dieser Stelle die Weiterentwicklung des berufsbegleitenden Masterstudiengangs »Bildungsmanagement« der Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg genannt werden. Um die Studieninhalte noch konsequenter auf die Lernbedarfe der Studierenden beziehen zu können, wurde die folgende *Design Challenge* innerhalb eines eintägigen Workshops bearbeitet: »Wie kann das Curriculum (Ziele, Inhalte, Methodik) des Masterstudiengangs ›Bildungsmanagement‹ noch stärker auf die Bedarfe der Teilnehmenden ausgerichtet werden?« Die multidisziplinären Teams setzten sich in den eigens für den Workshop umgestalteten Seminarräumen intensiv mit der *Design Challenge* auseinander und entwickelten vielfältige Impulse zur Weiterentwicklung des Studiengangs. Am Ende des Tages wurden die Ergebnisse durch digitale Prototypen in Form von kurzen Videosequenzen veranschaulicht. Eine ausführliche Dokumentation des Workshops befindet sich neben weiteren Materialien zum Thema *Design Thinking* auf der Homepage des Instituts für Bildungsmanagement der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg (→ www.bimalb.de/bima-design-thinking).

Brown, T. (2009). Change by Design. *How Design Thinking Transforms Organizations and Inspires Innovation.* New York: Harper.

Eppler, M. J. & Hoffmann, F. (2012). Design Thinking im Management. Zur Einführung in die Vielfalt einer Methode. *OrganisationsEntwicklung. Zeitschrift für Unternehmensentwicklung und Change Management. Kreativität im Change Management. Mit Design Thinking Organisationen verändern.* (2), 4–7.

Gieseke, W. (2008). *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung.* Bielefeld: W. Bertelsmann.

HPI-Academy (2018). *Iterativer Design Thinking Prozess.* https://hpi-academy.de/fileadmin/_processed_/csm_DT_Process_de_bc5d50b3db.png

Iberer, U. & Müller, U. (2015). Produktmanagement und Programmplanung in Bildungseinrichtungen. In M. Klebl & S. Popescu-Willigmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsplanung. Ziele und Inhalte beruflicher Bildung auf unterrichtlicher, organisationaler und politischer Ebene* (S. 449–478). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Kohrs, J.-T. (2017). Prototyping. In U. Müller, M. Alsheimer, U. Iberer, U. Papenkort (Hrsg.), *methoden-kartothek.de. Spielend Seminare planen für Weiterbildung, Training und Schule.* Bielefeld: W. Bertelsmann.

Koroknay, J. & Wippermann, S. (2017). Canvas. In U. Müller, M. Alsheimer, U. Iberer, U. Papenkort (Hrsg.), *methoden-kartothek.de. Spielend Seminare planen für Weiterbildung, Training und Schule.* Bielefeld: W. Bertelsmann.

Lewrick, M., Link, P. & Leifer, L. (2017). *Das Design Thinking Playbook. Mit traditionellen, aktuellen und zukünftigen Erfolgsfaktoren.* München: Vahlen.

Meinel, C. & Leifer, L. (2011). Design Thinking Research. In H. Plattner, C. Meinel & L. Leifer (Hrsg.), *Design Thinking. Understand – Improve – Apply* (pp. xiii–xxi). Berlin: Springer.

Meinel, C., Weinberg, U. & Krohn T. (2015). Design Thinking Live – Eine Einfühung. In C. Meinel, U. Weinberg & T. Krohn (Hrsg.), *Design Thinking Live* (S. 11–23). Hamburg: Murmann.

Plattner, H., Meinel, C. & Weinberg, U. (2009). *Design Thinking. Innovationen lernen – Ideenwelten öffnen.* München: FinanzBuch.

Tonhauser, P. (2015). *Design Thinking Workshop: 12 Zutaten, die in keinem Design Thinking Workshop fehlen dürfen.* Kindle Edition.

Uebernickel, F., Brenner, W., Pukall, B., Naef, T. & Schindlholzer, B. (2015). *Design Thinking – Das Handbuch.* Frankfurt a.M.: Frankfurter Societäts-Medien.

IRIS SCHMIDBERGER M. A.

ist Akademische Mitarbeiterin am Institut für Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

iris.schmidberger@ph-ludwigsburg.de

DR. SVEN WIPPERMANN

ist Akademischer Rat am Institut für Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

wippermann@ph-ludwigsburg.de

Richard Stang

Während Studien die Bedeutung des Handschreibens für Intelligenz, Sprachentwicklung oder Bildungsverläufe ermessen, stirbt Handschrift im Alltag der Erwachsenen mehr und mehr aus. Kein Wunder, man kann sie meistens ohnehin nicht lesen. In WEITER BILDEN dürfen Protagonisten der Erwachsenen- und Weiterbildung oder Personen des öffentlichen Lebens eine Schriftprobe abliefern. Sie geben damit Unerwartetes von sich preis. Nicht nur weil sie schreiben, was sie schreiben, sondern auch wie. Zum Vervollständigen liefern wir fünf Satzanfänge – für jeden Finger eine.

Gute Bildung ist ...

wenn ich danach Fragen besser stellen kann.

Wenn ich Bildungsminister wäre, ...

würde ich die Rahmenbedingungen für ein „atmendes" Bildungssystem schaffen.

In der Erwachsenenbildung und Weiterbildung habe ich gelernt, ...

dass alle mit Wasser kochen, auch wenn sie so tun als würden sie eine besondere Flüssigkeit verwenden

Mein berufliches Steckenpferd ...

scheinbar Selbstverständliches zu hinterfragen

Ich bin der geborene Dozent für ...

Gegen-den-Strich-Bürsten

PROF. DR. RICHARD STANG ist Co-Leiter des »Learning Research Centers« der Hochschule der Medien Stuttgart (HdM)

Ende?

Flüchtling im Berliner Abschiebegewahrsam aus der Serie »Sehr geehrte Frau K.«, 2012 © Sibylle Fendt/OSTKREUZ

»Wir waren gerade dabei, nach vielen Schicksalsschlägen, unser hart erkämpftes Glück zu genießen. Haben geglaubt die schwerste Zeit überstanden zu haben und träumten von einer gemeinsamen Zukunft. Doch von Jetzt auf Gleich wurde mir der Mann, der es geschafft hat mir die Freude am Leben durch bedingungslose Liebe zu schenckten, genommen. Ein moment reicht und ein Traum entwickelt sich zu einem Alptraum. Mein Verlobter sitzt seit nun fast drei Wochen in der JVA Büren in Abschiebungshaft und Worte können nicht Ansatz weise beschreiben wie sehr ich Ihn vermiss. Das schlimmste ist der Gedanke, dass er völlig unschuldig ohne trifftigem, vertretbarem Grund dort festgehalten wird. Mein Verstand vermag es nicht zu begreifen wie so etwas in Deutschland überhaupt möglich ist. Wie die Justiz sowas als Gerecht empfinden kann, wenn zu unrecht eine Familie zerstört wird. Ich muss zu sehen, wie es meinem Mann mit jedem Tag der vergeht, schlechter geht. Wie es uns allen, seiner Familie und Freunden schlechter geht. Der letzte Rest Glauben an die Gerechtigkeit und die Liebe lässt uns jedoch weiter hoffen und weiterhin kämpfen. Für unsere kleine Familie, unsere Liebe und natürlich für Gerechtigkeit. Ich wünsche allen denen ähnliches passiert ist, viel Glück, stärke, Kraft und Hoffnung.«*

* Gästebucheintrag, gefunden auf: www.gegenabschiebehaft.de/hfmia/no_cache/gaestebuch

Unser nächster Themenschwerpunkt

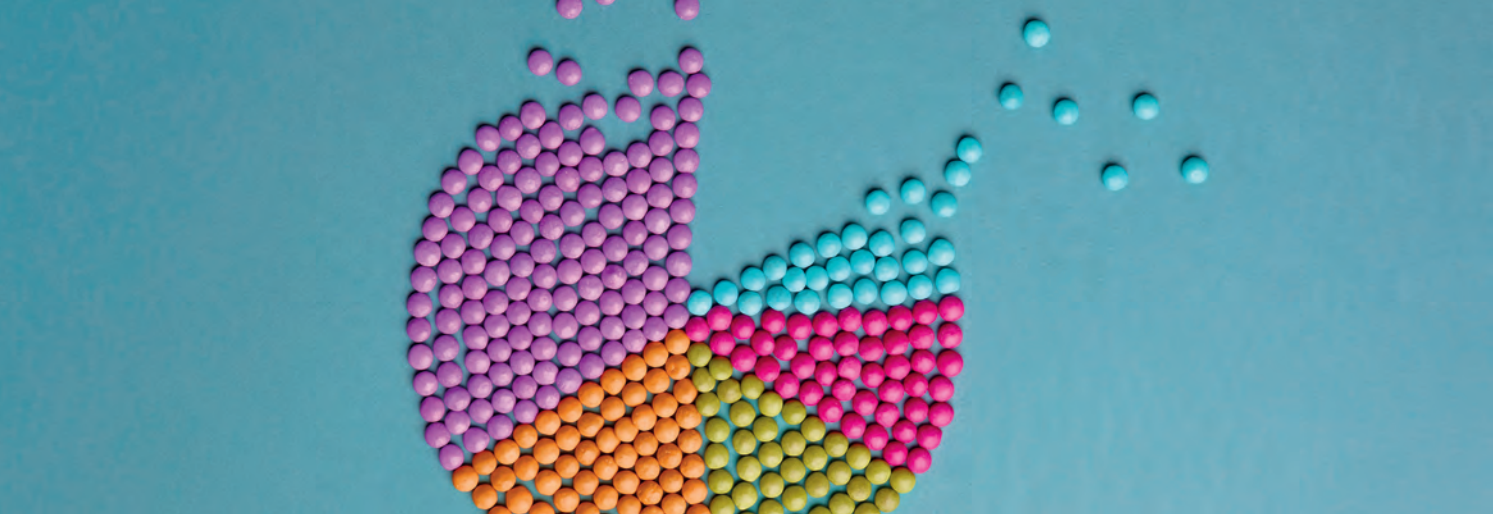
AUSGABE 4 — 2018 (erscheint im Dezember)

Fakt oder Fake

Spätestens seit der US-Präsidentschaft Donald Trumps und Kellyanne Conways Begriffsschöpfung der »alternativen Fakten« ist das Thema »Fakt und Fake« in den Mittelpunkt des öffentlichen Interesses gerückt. Für Bürgerinnen und Bürger wird immer schwieriger zu erkennen, was »wahr« ist, was verlässliche Quellen von Informationen und Fakten sind; die Vertrauenswürdigkeit etablierter Vermittler von Wissen und Fakten wird in Frage gestellt.

Diese Entwicklungen reichen auch hinein in den Bildungsbereich: Wie gehen Akteure in der Erwachsenenbildung selber mit Fakten um? Welchen Stellenwert hat gesichertes wissenschaftliches Wissen bei den Inhalten und Gegenständen der Bildungsangebote? Wie faktenbasiert, wissenschaftlich informiert und rational treffen Akteure der Erwachsenenbildung ihre alltäglichen Entscheidungen? Oder um noch eine Ebene allgemeiner zu werden: Wie wissenschaftsorientiert agiert die Erwachsenenbildung? Zu diesen Fragen erscheinen im kommenden Heft Beiträge aus Theorie und Praxis.

Einsendungen zu den Themenschwerpunkten sind erwünscht. Bitte nehmen Sie hierzu frühzeitig Kontakt mit der Redaktion auf. Änderungen der Planung vorbehalten. weiter-bilden@die-bonn.de



Migrationspolitische Herausforderungen bewältigen

Institutionelle Reformen in der Erwachsenenbildung

Die Neupositionierung der Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft erfordert einen komplexen institutionellen Öffnungsprozess. Die Autor:innen zeigen auf, warum dafür umfassende institutionelle Reformen notwendig sind.

Alisha M. B. Heinemann, Michaela Stoffels, Steffen Wachter (Hg.)

Erwachsenenbildung für die Migrationsgesellschaft

Institutionelle Öffnung als diskriminierungskritische Organisationsentwicklung

Perspektive Praxis
2. Quartal 2018, 151 S., 34,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-1209-4
Als E-Book bei wbv.de

wbv Media GmbH & Co. KG · Bielefeld
Geschäftsbereich wbv Publikation
Telefon 0521 91101-0 · E-Mail service@wbv.de · Website wbv.de

Die große Anzahl an Geflüchteten, die seit 2015 nach Deutschland gekommen ist, hat auch die Erwachsenen- und Weiterbildung geprägt und verändert. Was sind die zentralen Herausforderungen, denen sich die Praxis weiterhin stellen muss? Welche Schwierigkeiten birgt das Integrationskurssystem, welche Erfolge kann es verzeichnen? Wie kann eine organisationsweite Öffnung der Weiterbildungseinrichtungen gelingen – interkulturell wie institutionell? WEITER BILDEN blickt auf die relevanten Entwicklungen zu diesen drängenden Fragen.

... UND DER BLICK NACH VORN

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

wbv