REPORT 2|2006

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
29. Jahrgang

Zuwanderung und Migration

Impressum

REPORT
Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
www.report-online.net

ISSN 0177-4166

29. Jahrgang 2006 – Heft 2/2006

Herausgebende Institution: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e. V., Bonn

Verantwortlich Herausgebende: Ekkehard Nuissl (E.N.), Duisburg; Christiane Schiersmann (C.S.), Heidelberg; Horst Siebert (H.S.), Hannover

Heftherausgeberin 2/2006: Gastherausgeberin Veronika Fischer, FH Düsseldorf

Beirat: Rolf Arnold, Kaiserslautern; Martha Friedenthal-Haase, Jena; Philipp Gonon, Zürich; Elke Gruber, Klagenfurt; Anke Hanft, Oldenburg; Gabi Reinmann, Augsburg; Erhard Schlutz, Bremen; Josef Schrader, Tübingen; Dieter Timmermann, Bielefeld; Jürgen Wittpoth, Bochum; Christine Zeuner, Flensburg

Wissenschaftliche Redaktion: Christiane Jäger
Assistenz: Kornelia Vogt-Fömpe (Manuskriptannahme/Rezensionen) und Christiane Barth (Lektorat)

Anschrift Redaktion und Herausgeber:
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung,
Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn,
Tel. (0228) 3294-103, Fax (0228) 3294-398,
E-Mail vogt-foempe@die-bonn.de

Peer-Review-Verfahren: Alle Manuskripte werden in der Redaktion anonymisiert und neben den drei Herausgebern zwei Gutachter/inne/n vorgelegt. Die Begutachtung erfolgt „double blind" (siehe www.report-online.net/peer-review/verfahrensregeln.asp)

Manuskripte werden nur zur Alleinveröffentlichung angenommen. Der Autor/die Autorin versichert, über die urheberrechtlichen Nutzungsrechte an seinem/ihrem Beitrag einschließlich aller Abbildungen allein verfügen zu können und keine Rechte Dritter zu verletzen. Mit der Annahme des Manuskripts gehen die Rechte auf die herausgebende Institution über. Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Gewähr übernommen.

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter **www.die-bonn.de** ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **23/2902** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

Recherche: Unter www.report-online.net können Sie Schwerpunktthemen der Einzelhefte und sämtliche seit 1989 im REPORT erschienene Artikel und Rezensionen recherchieren. Einzelhefte der Jahrgänge 1992 bis 2002 stehen zudem zum kostenlosen Download zur Verfügung.

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek: Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.ddb.de abrufbar.

Satz: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel

Herstellung, Verlag und Vertrieb:
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
Tel. (0521) 91101-11, Fax (0521) 91101-19
E-Mail service@wbv.de
Internet www.wbv.de

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos,
Maarweg 48, 53123 Bonn
Tel. (0228) 97898-10, Fax (0228) 97898-20,
E-Mail roos@sales-friendly.de

Erscheinungsweise: Vierteljährlich, jeweils im April, Juli, Oktober und Dezember.

Bezugsbedingungen: Preis der Einzelhefte 12,90 EUR; das Jahresabonnement (4 Ausgaben) kostet 30,– EUR, für Studierende mit Nachweis 25,– EUR. Alle Preise jeweils zzgl. Versandkosten. Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zumindest jedoch für ein Kalenderjahr. Die Kündigungsfrist beträgt sechs Wochen zum Jahresende.

ISBN 3-7639-1922-8
Best.-Nr. 23/2902

© **2006** DIE
Alle Rechte, auch der Übersetzung, vorbehalten. Nachdruck und Reproduktion nur mit Genehmigung der herausgebenden Institution.

REPORT 2/2006, 29. Jahrgang

Thema: Zuwanderung und Migration

INHALT

Editorial 5

Beiträge zum Schwerpunktthema

Karin Dollhausen
Integrationsförderung als Herausforderung für Weiterbildungsorganisationen 9

Frauke Bilger
Migranten und Migrantinnen – eine weitgehend unbekannte Zielgruppe in der Weiterbildung
Empirische Erkenntnisse und methodische Herausforderungen 21

Bernhard Schmidt/Rudolf Tippelt
Bildungsberatung für Migrantinnen und Migranten 32

Gerhild Brüning
Weiterbildung für Migrantinnen und Migranten – Tradition ohne Nachhaltigkeit 43

Josef Freise
Interkulturelle Bildung in der Einwanderungsgesellschaft 55

Rezensionen 65

Autorinnen und Autoren 91

Heft Nr.	Themenvorschau
3/06	**Altenbildung – Alternsbildung** Verantwortlicher Herausgeber: Horst Siebert
4/06	**Netzwerke** Verantwortlicher Herausgeber: Ekkehard Nuissl

Bitte beachten Sie, dass alle Beiträge ein **Peer-Review-Verfahren** durchlaufen.
Informationen zum Peer-Review-Verfahren finden Sie auf der Internetseite des REPORTs unter www.report-online.net/peer-review/verfahrensregeln.asp

Weitere Informationen zu den **Schwerpunktthemen** finden Sie ebenfalls auf der Website unter www.report-online.net/vorschau/themen.asp

Editorial

Die Einwanderung in den letzten 50 Jahre hat dazu geführt, dass sich die Bevölkerungsstruktur Deutschlands grundlegend verändert hat. Neben den gegenwärtig im Ausländerzentralregister verzeichneten 6,7 Millionen ausländischen Staatsangehörigen leben in Deutschland 4 Millionen Aussiedler mit deutschem Pass, 1,5 Millionen Kinder aus binationalen Ehen mit deutscher Staatsangehörigkeit und seit der Reform des Staatsangehörigkeitsrechts über eine Million Deutsche mit Migrationshintergrund. Schätzungen gehen davon aus, dass etwa 14 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland leben und ihr Anteil an der Gesamtbevölkerung weiter steigen wird. Einen Migrationshintergrund zu haben, ist nicht mehr Merkmal einer verschwindenden Minderheit, sondern gehört zunehmend zur gesellschaftlichen Normalität und verlangt insofern auch einen Perspektivwechsel in der Weiterbildung. Da es sich hier um eines der wichtigen Zukunftsthemen der Erwachsenenbildung handelt, wurde es für das vorliegende REPORT Heft als Themenschwerpunkt gewählt.

Dass unsere Gesellschaft inzwischen strukturell die Züge eines Einwanderungslandes trägt, ist durch das Zuwanderungsgesetz von 2005 anerkannt worden, das u. a. die politisch-rechtlichen Rahmenbedingungen vorgibt, mit denen sich auch Weiterbildung zu befassen hat. Welche Anforderungen daraus für die Weiterbildungsorganisationen resultieren, thematisiert der Beitrag von Karin Dollhausen.

Das Bildungssystem und damit auch die Erwachsenenbildung haben sich in Anbetracht der demographischen Entwicklung und der sich vielfältig ausdifferenzierenden Bevölkerungsstruktur verstärkt auf Zielgruppen mit Migrationsgeschichte einzustellen. Allerdings gibt es bis jetzt wenig Daten über die Anzahl und Zusammensetzung der nichtdeutschen Teilnehmenden an Weiterbildungsveranstaltungen. Erst 1997 wurden Nichtdeutsche zum ersten Mal in die Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland einbezogen. Welche methodischen Herausforderungen mit der statistischen Erfassung der Weiterbildungsbeteiligung von Zugewanderten und ihren Familienangehörigen verbunden sind, führt Frauke Bilger in dem Artikel „Migranten und Migrantinnen – eine weitgehend unbekannte Zielgruppe in der Weiterbildung“ aus.

Den letzten Erhebungen des Berichtssystems Weiterbildung zufolge ist die Weiterbildungsbeteiligung von Nichtdeutschen quantitativ eher niedrig einzustufen und konzentriert sich zugleich auf ein bestimmtes Angebotssegment (z. B. Deutsch als Fremdsprache). Ein Grund für die geringe Weiterbildungsbeteiligung wird in dem im Vergleich zu deutschen Schulabsolventen niedrigerem Bildungsniveau ausländischer Erwachsener (mehrheitlich Hauptschulabschlüsse, überproportional viele Abgänger von Sonderschulen, viele Schulabbrecher ohne Schulabschluss) gesehen, das in der Regel – ähnlich wie bei Bildungsbenachteiligten insgesamt – mit einer schwachen Motivation zum Besuch weiterbildender Veranstaltungen einhergeht. Die Ergebnisse

der Internationalen Schulleistungsstudie (PISA 2000) und auch der Folgestudie 2003 geben zu der Sorge Anlass, dass die heutigen Kompetenzdefizite der Schülergenerationen mit Migrationshintergrund für die künftigen Zugangsschwellen zu Veranstaltungen in der Weiterbildung verantwortlich sind. Neben neuen Formen der Zielgruppenansprache, einer verstärkten Öffentlichkeitsarbeit und einer aufsuchenden Bildungsarbeit, die sich dezentral und stadtteilorientiert im Gemeinwesen zu verorten hat, kommt auch der „Bildungsberatung für Migrantinnen und Migranten" eine wichtige Rolle zu, worauf Bernhard Schmidt und Rudolf Tippelt in ihrem Beitrag näher eingehen.

Der Entwicklungsgeschichte und den Gründen für die mangelhafte Integration in das Regelangebot der Weiterbildung geht Gerhild Brüning in ihrem Artikel über „Weiterbildung für Migrantinnen und Migranten – Tradition ohne Nachhaltigkeit" nach.

Eine einseitige Orientierung an den Defiziten bestimmter Gruppen mit Migrationshintergrund würde allerdings den Blickwinkel verengen und der Diversität der Zielgruppen nicht gerecht werden. Insofern ist eine ressourcenorientierte Bildungsarbeit wichtig, die im Sinne eines Empowerment-Ansatzes an den Potenzialen der Zielgruppen anknüpft und diese auch für Austauschprozesse mit Gruppen deutscher Herkunft nutzt. Der Dialog zwischen den verschiedenen Gruppen erweist sich allerdings als nicht unproblematisch, denn er ist auch immer eingebettet in reale Ungleichheitsverhältnisse und Machtasymmetrien. Er wird belastet durch kulturalisierende Zuschreibungen, Vorurteile, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus. Erwachsenenbildung bietet Foren für Begegnung und Kommunikation an und versucht in Lernarrangements interkulturelle Austauschprozesse didaktisch zu gestalten. Josef Freise zeigt in diesem Zusammenhang die Aufgaben einer „Interkulturellen Bildung in der Einwanderungsgesellschaft" auf.

Mit diesen fünf Beiträgen will das vorliegende Heft Impulse für eine noch zu vertiefende Diskussion geben, zumal Forschungen zum Themenfeld „Migration und Erwachsenenbildung" sehr spärlich gesät sind, was wohl vor allem darauf zurückzuführen ist, dass dieses Thema an den Hochschulen kaum als Forschungsschwerpunkt verankert ist.

Düsseldorf, im Mai 2006

Veronika Fischer

BEITRÄGE ZUM SCHWERPUNKTTHEMA

Karin Dollhausen

Integrationsförderung als Herausforderung für Weiterbildungsorganisationen

Der Beitrag befasst sich mit Veränderungen in der öffentlichen, politischen und wissenschaftlichen Wahrnehmung von Migration und Integration in Deutschland. Aufgezeigt wird, auf welchen gesellschaftlichen Diskussionsstand sich Weiterbildungsorganisationen, die mit Integrationsförderung befasst sind, heute einstellen können. Hieraus werden mögliche Anlässe für die Reflexion und Erforschung der Rolle von Weiterbildungsorganisationen im Prozess der Gestaltung Deutschlands als Einwanderungsgesellschaft abgeleitet.

1. Einführung

In Massenmedien, Politik und Wissenschaft gewinnen heute Diskussionen und Debatten über Deutschland als einer Einwanderungsgesellschaft und über daraus resultierende Anforderungen an die Förderung der sprachlichen, sozialen und kulturellen Integration von Migrant/inn/en an Gewicht. Die Art und Weise, wie diese Thematik derzeit in den verschiedenen Kontexten behandelt wird, lässt die Formierung von veränderten Erwartungsstrukturen in Bezug auf die von Weiterbildungsorganisationen geleistete Integrationsarbeit erkennen. Die Organisationen der Weiterbildung, d. h. Volkshochschulen, kirchliche Einrichtungen, Einrichtungen der beruflichen und politischen Weiterbildung, kommen kaum umhin, sich dem Themenkomplex von Migration und Integration noch intensiver und womöglich anders als bisher zuzuwenden.

Im vorliegenden Beitrag wird der Tenor der aktuellen Diskussionen und Entwicklungen in Massenmedien, Wissenschaft und Politik zu Migrations- und Integrationsfragen dargestellt und die Art von Reflexionsanlässen aufgezeigt, die sich damit für die praktische Gestaltung und empirische Erforschung der Integrationsarbeit in Weiterbildungsorganisationen abzeichnen.

2. Begriffsklärung: Migration und Integration

Unter *Migration* sei hier eine Form der „horizontalen Mobilität" (vgl. Geiger 1962, S. 115) begriffen, die den Wechsel des Lebensmittelpunktes mit Überschreitung einer Ländergrenze, vielfach verbunden mit einem Wechsel der Landessprache betrifft. Zudem wird betont, dass Migration ein selbstverständlicher Bestandteil der menschlichen Lebensweise ist und dass zur Geschichte Deutschlands Ein- und Auswanderung als andauernde Prozesse dazugehören (vgl. Hamburger 1999, S. 619). *Integration* wird im vorliegenden Beitrag im soziologisch-pädagogischen Sinn verstanden als das Er-

gebnis von Lernprozessen, in deren Verlauf Menschen mit Migrationshintergrund Kompetenzen und Haltungen zur gesellschaftlichen Teilhabe in dem Land entwickeln, in dem sie nach dem Wechsel der Heimat leben und arbeiten wollen (vgl. Münch 2001). Es wird zudem davon ausgegangen, dass Integration ein Geschehen ist, das letztlich die kulturellen Selbst- und Fremdbeschreibungen der Gesellschaft insgesamt betrifft (vgl. Baumann 1992; Nassehi 1995; Wahl 1996).

3. Migration und Integration in den Massenmedien

Die Bedeutung der Massenmedien in Bezug auf die Priorisierung von Themen und Problemen in den verschiedenen gesellschaftlichen Funktionssystemen und Institutionen ist unbestritten (vgl. grundlegend: Merten u. a. 1994; Luhmann 1996). Daher macht es für die Entwicklung von Haltungen und Handlungsorientierungen in allen gesellschaftlichen Bereichen einen Unterschied, welche Themen in den Medien *wie* behandelt werden. Gegenwärtig kann registriert werden, dass beinahe täglich über Ereignisse berichtet wird, die den Anlass zu Fragen zu den Integrationserfordernissen von Migrant/inn/en in der Einwanderungsgesellschaft Deutschland abgeben.

Zu einer umstrittenen Protagonistin der aktuellen Mediendiskussion ist die türkischstämmige Soziologin und Volkswirtin Necla Kelek avanciert. Mit ihren Beiträgen wird etwa in der taz, der FAZ Sonntagszeitung oder auch in der ZEIT eine argumentative „Frontlinie" aufgebaut, die sich gegen eine Semantik des friedlichen Nebeneinanders unterschiedlicher Kulturen richtet. Kelek steht für die These einer – letztlich auf das Menschen- und Weltbild des Islam zurückzuführenden – gewollten Nicht-Integration insbesondere von in Deutschland lebenden Türken (vgl. FAZ Sonntagszeitung Nr. 46 vom 20.11.2005, S. 8 ff.) und für die Forderung nach klaren Regeln und Vorgaben zur Integration (vgl. DIE ZEIT Nr. 11 vom 09.03.2006). Damit einher geht auch der Angriff auf eine Migrationsforschung, die ihrer Auffassung nach „... darauf ausgerichtet ist, ‚zu erklären, um zu verstehen und um zu helfen'. Für sie [die Migrationsforscher, K. D.] sind Migranten die Opfer dieser Gesellschaft. ... Praktisch bedeutete diese These: Den Migranten wurde die Eigenverantwortung abgesprochen ..." (vgl. FAZ Sonntagszeitung Nr. 46 vom 20.11.2005, S. 8 f.).

Andererseits zeigen die Medien aber auch die Grenzen und Risiken einer solchen Haltung auf: In der ZEIT (Nr. 6 vom 01.02.2006) wird ein offener Brief von 60 Migrationsforschern veröffentlicht, die die wissenschaftliche Unhaltbarkeit und die Verengung des Migrations- und Integrationsthemas auf die muslimische Minderheit bei Kelek nachweisen. Gerade wegen solcher Engführungen weisen die Forscher auf die dringliche Notwendigkeit einer wissenschaftlich fundierten, „rationale(n) Diskussion über die zukünftige Gestaltung der Einwanderungsgesellschaft" hin. Ebenso werden überzogene migrationspolitische Regulierungsansprüche diskreditiert. Die ZEIT (Nr. 13 vom 26.03.2006, S. 4) und die Frankfurter Rundschau (Nr. 64 vom 16.03.2006, S. 4, S. 8) berichten etwa über einen, von der Landesregierung in Baden Württemberg vor-

gelegten Fragebogen für Beamte der Einwanderungsbehörden, der von Expertenseite eindeutig als diskriminierend und völkerrechtswidrig beurteilt wird. Ebenso zeigt die Frankfurter Rundschau (ebd.) einen Auszug des vom hessischen Innenminister vorgeschlagenen „Einbürgerungstest" und stellt nach einem „Testdurchlauf" mit prominenten Politikern fest, dass selbst diese den Test nicht bestehen.

Die hier an exemplarischen Artikeln aufgezeigte Mediendiskussion zeigt das „Klima" auf, das die Behandlung von Migrations- und Integrationsfragen bestimmt und in dem sich die Integrationsarbeit von Weiterbildungsorganisationen gegenwärtig bewähren muss. Weiterbildungsorganisationen kann und sollte dies ein Anlass sein, auch mit Blick auf mögliche politische Konsequenzen der öffentlichen Debatten, das je eigene, pädagogische Interesse an der Integrationsförderung Erwachsener noch deutlicher als bisher geschehen zu profilieren.

4. Staatliche Integrationsförderung nach dem Zuwanderungsgesetz

Eine explizite politische Antwort auf die unübersehbar gewordene Migration in Deutschland liegt seit dem 01.01.2005 in Form des Zuwanderungsgesetzes vor. Im Zuwanderungsgesetz wird der Integrationskurs[1] als Grundbaustein zur Integrationsförderung von Migranten in Deutschland festgeschrieben. Zielsetzung des Integrationskurses ist der Erwerb ausreichender Sprachkenntnisse. Zudem soll der positive Umgang mit der neuen Lebenswirklichkeit gefördert werden. Unter bestimmten Voraussetzungen, wie zum Beispiel die Feststellung von nicht ausreichenden Sprachkenntnissen oder sonstigen Integrationsbedarfen, werden Migrant/inn/en zur Teilnahme am Integrationskurs verpflichtet.

Die Veröffentlichungen des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF) heben das Zuwanderungsgesetz als einen Meilenstein in Richtung auf die politische Gestaltung Deutschlands als einer Einwanderungsgesellschaft hervor (vgl. Lehnert 2006, S. 5 f.). Bereits kurz nach dem Inkrafttreten des Zuwanderungsgesetzes vermeldete das Amt in verschiedenen Pressemitteilungen erste Erfolge. Etwa ein Jahr später resümiert das BAMF, dass die staatliche Integrationsförderung Deutschland „auf dem Weg, den Zugewanderten eine gleichberechtigte Teilhabe am Leben in Deutschland zu ermöglichen, einen entscheidenden Schritt vorangebracht hat" (Mack-Philipp 2006, S. 3).

Seitens der Praxis sowie im erwachsenenpädagogischen Diskurs werden diese Erfolgsmeldungen jedoch relativiert. Insbesondere werden die mit dem Zuwanderungsgesetz geschaffenen finanziellen und administrativen Rahmenbedingungen kritisiert (vgl. etwa: Köller 2005 sowie die Beiträge in www.prointegration.org). Implizit und explizit geht

1 Vom „Integrationskurs" ist hier die Rede, wenn es um den Kurs als politisches Instrument geht sowie um das „Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs", das auf der Homepage des BAMF (www.bamf.de) zum Herunterladen zur Verfügung steht. Wenn von den „Integrationskursen" gesprochen wird, dann sind die vor Ort durchgeführten Integrationskurse gemeint.

es bei dieser Kritik jedoch auch um die grundsätzliche Frage, inwiefern mit dem Integrationskurs die Integration von Migrant/inn/en effektiv verfolgt werden kann. Integration wird dabei als ein „zivilgesellschaftliches Projekt" begriffen, in das „alle Inländer, gleich welcher Nationalität, eingebunden" sind (vgl. Positionspapier BAGFW 2003) und das auf die Ermöglichung der gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe zielt. Aus dieser Sicht kann ein standardisierter Integrationskurs allenfalls ein erster Schritt zur Ermöglichung von Mindestvoraussetzungen der Integration sein.[2] Insbesondere im erwachsenenpädagogischen Diskurs wird zudem die Verpflichtung von Erwachsenen zur Teilnahme am Integrationskurs unter der Frage diskutiert, inwieweit damit verfassungsrechtliche Grundlagen, die das Selbstbestimmungsrecht von Erwachsenen betreffen, relativiert werden (vgl. Nuissl/Avenarius 2005).

Die Einwände gegen eine einseitige Erfolgsbilanz der Integrationskurse sprechen für einen enormen Diskussionsbedarf über die mit dem Zuwanderungsgesetz geschaffenen Möglichkeiten wie auch neuartigen Limitierungen der Gestaltung Deutschlands als Einwanderungsgesellschaft. Zugleich ist der Bedarf für eine genauere Bestimmung der gesellschaftlichen Verhältnisse und Entwicklungsbedarfe angezeigt, in denen sich eine öffentlich-rechtliche Integrationsförderung heute etablieren kann und muss. Ein Blick auf die wissenschaftlichen Diskurse unterstützt den erwachsenenpädagogischen Einwand gegen eine vergleichsweise eng ausgelegte, staatliche Integrationsförderung.

5. Migration und Integration in wissenschaftlicher Perspektive

Die wissenschaftliche Beobachtung der Migrations- und Integrationsthematik erfolgt heute aus einer Gegenwart heraus, die sich offen mit den problematischen Folgen vergangener Entwicklungen konfrontiert. Mit Bezug auf die politische und gesellschaftliche Auseinandersetzung diagnostizieren Experten eine jahrzehntelange „Tabuisierung" (Thränhardt 2001) des Migrationsthemas, eine politische „Selbsttäuschung" (Welt 2001) und ein Beharren auf einem Idealbild von Gesellschaft als einer weitgehend homogenen nationalen Gemeinschaft (vgl. Hormel/Scherr 2005, S. 295).[3] Nach Expertenmeinung haben insbesondere zwei politisch einflussreiche Vorstellungen zur Vernachlässigung von Migrations- und Integrationsfragen beigetragen, nämlich die Vorstellung, dass Deutschland kein Einwanderungsland ist sowie die Vorstellung, dass deutschstämmige Aussiedler/innen aus der allgemeinen migrationspolitischen Debatte herauszuhalten sind (Mehrländer/Schultze 2001; Oberndörfer 2003).

2 Im Bonner Generalanzeiger stellt man am 21.02.2006 fest: „Der Sprachkurs allein reicht oft nicht aus. Die ersten jungen Neuzuwanderer haben ihr Zertifikat. Doch einen Job haben sie damit noch nicht." In der Frankfurter Rundschau vom 18.02.2006 kommentiert die frühere Ausländerbeauftragte Berlins, Barbara John die Qualifizierung von Lehrkräften: „Mir ist ... klar, dass das Kulturelle sehr vielmehr beachtet werden sollte. Allerdings sind die Orientierungskurse auf 30 Stunden beschränkt, das ist etwas wenig."

3 Abgesehen von der Anwerbung von Arbeitskräften aus den Mittelmeerländern bis 1973 wurde Zuwanderung in Deutschland bis zum „Green Card – Anstoß" von Bundeskanzler Schröder anlässlich der CeBIT 2000 – historisch nachvollziehbar und politisch begründet – so vornehmlich als „Aufnahme" von DDR-Flüchtlingen, politisch Verfolgten und Aussiedlern angesehen. Aus heutiger Sicht fand in Deutschland zwar Migration statt, doch wurde auf eine souveräne Steuerung dieser Prozesse verzichtet (vgl. Thränhardt 2003, S. 18; Müller 2003, S. 331).

Dennoch hat sich Deutschland *de facto* zu einem Einwanderungsland entwickelt: „So lebten Ende 1997 30 % aller Migranten schon 20 Jahre und länger in Deutschland, 40 % hatten Aufenthaltszeiten von mehr als 15 Jahren und 50 % von mehr als 10 Jahren nachzuweisen" (Müller 2003, S. 333). Derzeit leben rund 82,5 Millionen Menschen in Deutschland. Davon besitzen 6,7 Millionen eine ausländische Staatsangehörigkeit. Mehr als 1,4 Millionen Ausländer sind bereits in Deutschland geboren. Beobachtet wird zudem eine hohe Migrationsdynamik. So zeigen die statistischen Daten des BAMF, dass Deutschland im Zeitraum von 1985 bis 2002 im europäischen Vergleich bei den absoluten Zahlen der Zuzüge und Fortzüge eine Spitzenposition einnimmt (vgl. BAMF 2005, S. 17). Im Folgenden sind einige Merkmale benannt, die die heutige Einwanderungssituation und die damit verbundenen Diskurse in Deutschland prägen:

- *Migranten-Communities:* Vor allem in westdeutschen Städten haben sich Stadtteile mit hohen Ausländeranteilen entwickelt, die vielfach sogar aus einem Herkunftsland stammen.[4] Man kann dies als Resultat der Herausbildung spezifischer „Migranten-Communities" ansehen, die „in der ersten Phase der Zuwanderung eine wichtige Funktion als Instanz zur Neueingliederung und für die Stabilisierung der Persönlichkeit" haben, andererseits aber die starke Orientierung auf Binnenkontakte fördern und so die Integration hemmen können (Otman 2005, S. 55).
- *Parallelgesellschaft:* Die privaten Lebenswelten von Migrant/inn/en koppeln sich – vielfach unter Verweisen auf besondere religiöse und traditionale Vorgaben – von sozialen Zwängen und Bedingungen (z. B. Teilnahme von Mädchen am Sportunterricht, Offenlegung von politischen Vereinigungen) ab (vgl. exemplarisch: Frankfurter Rundschau vom 24.02.2006, S. 10). Erst in jüngster Zeit – ausgelöst durch Gewalttaten, die auf mitunter menschenunwürdige Auswüchse in der Binnenwelt von Migrantenfamilien („Ehrenmorde", „Zwangsheirat") verweisen – gewinnt die Kritik an einer unzugänglichen „Parallelgesellschaft" an Kontur.
- *Defizitzuschreibungen:* Die im alltäglichen Sprachgebrauch anzutreffende Differenzierung zwischen „Einheimischen" und „Ausländer/inne/n" hat beobachtbar auch eine handlungsleitende Bedeutung. So geben Typisierungen, wie etwa die Kennzeichnung von Stadtteilen mit hohem Ausländeranteil als „Problemstadtteile"; die Charakterisierung von Schulen mit vielen Migrantenkindern als „schwierig" und die Bewertung von Migrantenkindern in Schulklassen als „hinderlich für den Lernfortschritt" einheimischer Kinder, den Anlass zum tatsächlichen Fortzug und zur „Schulflucht" der einheimischen Bevölkerung (vgl. dazu etwa: Der Stern, Nr. 8 vom 16.02.2006, S. 48 f.). Erhärtet wird die Differenz durch alltägliche, kaum bewusste Defizitzuschreibungen (z. B. unzureichende Sprachkenntnisse, geringe Qualifikation) gegenüber Migrant/inn/en, selbst dann noch, wenn im Kontext eine differenziertere und personenbezogene Einschätzung nahe gelegt wird (vgl. Steuten 2002).
- *Strukturelle Effekte:* Die Schwierigkeiten von Migrant/inn/en in den Bereichen Sprachkompetenz, Qualität der beruflichen Ausbildung, Arbeitsmentalität und In-

4 In den ostdeutschen Bundesländern ist der Ausländeranteil sehr gering. Dort liegt er nach Expertenschätzung bei ca. 2%.

tegrationsbereitschaft sind unübersehbar (vgl. Müller 2003, S. 333). Ebenso belegen die PISA-Studien, dass insbesondere Kinder und Jugendliche aus Migrant/inn/enfamilien strukturell bildungsbenachteiligt sind (vgl. Hamburger 2005, S. 7).

- *Kulturelle Distanzierung:* Die seit den 1980er Jahren in wissenschaftlichen Migrations- und Integrationsdiskursen vermeintlich integrationsfreundliche Idee des „Multikulturalismus", die vor allem in Schulen sowie in Weiterbildungsorganisationen aufgegriffen wurde, gerät heute in die Kritik. So betont etwa Scherr (2005, S. 17), dass „Varianten des Multikulturalismus" dazu tendieren, „Individuen auf die Zugehörigkeit zu einem vermeintlichen oder tatsächlichen Herkunftskollektiv festzuschreiben ... und ihnen die Möglichkeiten der Distanzierung und der individualisierten Artikulation gegenüber Herkunft, Religion und Kultur zu verstellen."

Die wissenschaftlichen Diskurse verdeutlichen die Reichweite und Vielschichtigkeit der Problematik. Sie zeigen damit auch auf, dass sich eine institutionalisierte Integrationsförderung weder auf die transitorische Situation der Neuzuwanderung begrenzen lässt, noch als eine Aufgabe für spezielle „Minderheiten" zu verstehen ist. Ebenso wenig lässt sich Integrationsförderung auf die Ermöglichung des Erwerbs ausreichender deutscher Sprachkenntnisse reduzieren. Vielmehr ist die, vor allem auch in Weiterbildungsorganisationen betriebene Integrationsförderung heute herausgefordert, die gesamtgesellschaftliche Bedeutung der Problematik mitzuführen.

6. Anregungen für die Entwicklung und Erforschung von Weiterbildungsorganisationen

Die im Vorangegangenen aufgeführten Diskurse verdeutlichen in Ausschnitten den gesellschaftlichen Hintergrund, vor dem sich die Integrationsarbeit in Weiterbildungsorganisationen heute positionieren, begründen und vermitteln muss. Dass dabei mit einem veränderten Reflexionsbedarf in Bezug auf die sozial integrative Rolle und Verantwortung von Weiterbildungsorganisationen zu rechnen ist, ist anzunehmen. Diese Einschätzung ergibt sich einmal aus dem öffentlichen Auftrag der Weiterbildungsorganisationen hinsichtlich der Ermöglichung von gesellschaftlich „anschlussfähigen" individuellen Lebenslaufentwürfen (vgl. Harney 2003). Des Weiteren ist aber auch zu berücksichtigten, dass Weiterbildungsorganisationen ebenso „Produkte" einer Gesellschaft (vgl. grundlegend: etwa: Hasse/Krücken 1999) bzw. einer Bildungs- und Gesellschaftspolitik[5] sind, die das Faktum der Einwanderung lange Zeit geleugnet hat.

Weiterbildungsorganisationen, die ihre gesellschaftliche Position so oder so ähnlich reflektieren können, dürften sich im Zuge der gestiegenen Aufmerksamkeit für Migrations- und Integrationsfragen daher auch herausgefordert sehen, genauer zu prüfen, inwiefern die Annahmen und Überzeugungen, mit denen sie sich selbst bislang ein Bild über Mi-

5 Berger und Kahlert (2005, S. 7 ff.) beschreiben diesen Zusammenhang mit Blick auf die Schulen und Hochschulen, die eine „immer bedeutsamere Rolle bei der Statuszuweisung, der (Re-)Produktion und Legitimation sozialer Ungleichheit" spielen, also als Resultate und als Mitproduzenten der Probleme wirksam werden, an deren Abmilderung sie etwa unter dem Schlagwort der „Chancengerechtigkeit „arbeiten.

grant/inn/en und deren Integrationsbedarfe gemacht haben, vor dem Hintergrund der heute geführten migrations- und integrationspolitischen Diskussionen gültig sind.[6]

Zwar gibt es in Teilen der beruflichen, politischen wie auch in der allgemeinen Weiterbildung seit langem Angebote für Migrant/inn/en (vgl. Hamburger sowie Brüning in diesem Heft). Prototypisch ist hier etwa das Angebot „Deutsch als Fremdsprache" der Volkshochschulen. Daneben werden auch Lehrgänge zum nachträglichen Erwerb von Schulabschlüssen sowie ausbildungs- und berufsvorbereitende Förderprogramme von den Volkshochschulen vielfach mit Blick auf die Zielgruppe der Jugendlichen aus Migrantenfamilien angeboten. Doch setzen diese Angebote in aller Regel beim Anspruch der Kompensation von augenscheinlichen Orientierungs- und Verständigungsproblemen von Migrant/inn/en an. Eine weitergehende „interkulturelle Öffnung" der Weiterbildungsorganisationen steht noch aus (vgl. Auernheimer 2001; Grünhage-Monetti 2005; Steuten 2002). Was aber kann dies vor dem Hintergrund der aktuellen Debatten und Diskussionen heißen? Im Folgenden werden einige mögliche Ansatzpunkte zur Reflexion skizziert.

6.1 Reflexion eingespielter Unterscheidungen

Die in Deutschland beobachtbaren Behandlungen der Migrations- und Integrationsthematik lassen keinen Zweifel daran: Die strukturellen und kulturellen Folgeprobleme der jahrzehntelangen Leugnung des Einwanderungstatbestandes drängen auf eine effektive Integrationsförderung. Über die Frage, wie eine angemessene Integrationsförderung in der Einwanderungsgesellschaft gestaltet werden kann, besteht derzeit keine Klarheit.

Diese Erkenntnis dürfte in Weiterbildungsorganisationen als ein gegebener Anlass gelesen werden, die oftmals eingespielten und zur Selbstverständlichkeit gewordenen Werthaltungen und Wissensgrundlagen zur Frage der Integrationsförderung genauer in den Blick zu nehmen. Es gilt, das Augenmerk einmal darauf zu verlagern, in welchen Formen und Hinsichten die im Zusammenhang mit Integration leitende Unterscheidung zwischen „Einheimischen" und „Migrant/inn/en" die eigene Bildungsarbeit mitprägt. Wie werden Prinzipien der Gleichbehandlung und des Lebensweltbezugs in Bezug auf Einheimische, wie werden sie in Bezug auf Migrant/inn/en zur Anwendung gebracht? Welches tatsächliche bzw. vermeintliche Wissen über Mentalität, Einstellung, Kompetenz und Zumutbarkeit wird in Bezug auf Einheimische und in Bezug auf Migrant/inn/en aktiviert? Welche Vorstellungen über Verstehensmöglichkeiten und -bar-

6 Es geht hier ausdrücklich nicht darum, die bisher geleistete Integrationsarbeit zu diskreditieren. Vielmehr wird heute erst klar, welche Integrationsverantwortung Weiterbildungsorganisationen in der Vergangenheit und ohne im Rampenlicht der Öffentlichkeit zu stehen, geschultert haben (vgl. Oppermann 2003). Auch und gerade deswegen könnten die gegenwärtigen Um- und Neubestimmungen der Migrations- und Integrationsproblematik in diesen Organisationen gleichermaßen Unsicherheiten auslösen und Angebote zur Erschließung von bisher nicht zur Debatte stehenden Entwicklungsmöglichkeiten bieten.

rieren werden in der Kommunikation mit Einheimischen und in der Kommunikation mit Migrant/inn/en mitgeführt?

Die Auseinandersetzung mit Fragen wie diesen könnte dazu beitragen, die in organisatorischen Leitbildern und pädagogischen Konzepten wie auch in der alltäglichen Kommunikation mit Migrant/inn/en mitgeführten Bedeutungshorizonte des Eigenen und des Fremden offen zu legen und darin steckende Fallstricke der auf Integration ausgerichteten Bildungs- und Beratungsarbeit eruieren zu helfen (vgl. auch die Beiträge von Brüning und Freise in diesem Heft).

6.2 Gesellschaftspolitische Mitgestaltung

So begrüßenswert das Interesse der Bundesregierung an einer systematischen Integrationsförderung auch ist – die Grenzen der politischen Regulierungsmöglichkeiten sind nicht von der Hand zu weisen.

Weiterbildungsorganisationen geraten hier einerseits in die Situation, als Integrationskursträger in die Rolle von Umsetzungsinstanzen einer staatlich geregelten und koordinierten Integrationsförderung gedrängt zu werden, die ihre pädagogischen Leistungspotenziale kaum auszuschöpfen vermag. Andererseits kann aber der mit dem Zuwanderungsgesetz geschaffene gesellschaftspolitische „Rückenwind" auch Anlass zur stärkeren Profilierung der eigenen, mitgestaltenden Rolle der Einwanderungsgesellschaft sein. In der aktuell gegebenen Situation der politischen Aufwertung der Migrations- und Integrationsthematik liegt auch die Chance, die Rolle von Weiterbildungsorganisationen als gesellschaftliche Leistungsträger im Prozess der Gestaltung Deutschlands als Einwanderungsgesellschaft noch stärker als bisher zu betonen. Dabei kann die bestehende Kritik an der mit dem Zuwanderungsgesetz dokumentierten Integrationspolitik auch eine Gelegenheit sein, den Bestand an eigenen Erfahrungen, Kompetenzen und Leistungsansprüchen auf dem Feld der Integrationsförderung in den Blick zu bekommen und unter Gesichtspunkten der heute bestehenden strukturellen und kulturellen Integrationsprobleme von Migrant/inn/en in Deutschland weiterzuentwickeln. Es liegt nahe, in diesem Zusammenhang Fragen nach angemessenen Konzepten etwa zur

- Öffnung der Weiterbildungsorganisationen für die Lebenswelten von Migrant/inn/en,
- zielgruppenspezifischen Integrationsförderung und Gestaltung von Übergängen im Prozess des lebenslangen Lernens,
- Zusammenarbeit mit privatwirtschaftlichen Kooperationspartnern,
- Förderung der individuellen Integrationsbereitschaft und Verbesserung der Auseinandersetzung mit Differenzerfahrungen in sprachlicher, sozialer und kultureller Hinsicht, die auf das soziale Verhalten und auf die gesellschaftliche Teilhabe von Migrant/inn/en in der neuen Lebenswelt einen entscheidenden Einfluss haben,

zu stellen und zu bearbeiten.

6.3 Mitbeobachtung von Integrationserwartungen

In Anbetracht der heute allfälligen Rede von „Parallelgesellschaften“ und intransparenten Migrant/inn/en-Lebenswelten einerseits und der sich verändernden gesellschaftspolitischen Haltung zur Integration andererseits wird auch ein Umdenken der Weiterbildungsorganisationen hinsichtlich ihrer eingespielten Erwartungen an Migrant/inn/en nahe gelegt. Die mit Migration und Integration befassten Organisationen kommen kaum umhin, sich mit der Frage zu konfrontieren, in welcher und in wessen Verantwortung sie ihre Leistungen im Hinblick auf die Ermöglichung von Integrationsprozessen erbringen.

Vor dem Hintergrund, dass Integration heute im Großen wie im Kleinen zunehmend als ein zweiseitiger Prozess betrachtet wird, der den einen die Kompetenz zur effektiven Integrationsförderung und den anderen die Bereitschaft zu sprachlichen, sozialen und kulturellen Anpassungsleistungen abfordert, ergeben sich in Weiterbildungsorganisationen zugleich auch neue Möglichkeiten der Reflexion des Selbst- und Teilnehmerbezugs unter dem Gesichtspunkt, was man wechselseitig voneinander erwarten und was man einander zumuten kann. Den Referenzrahmen gibt dabei nach wie vor die professionalisierte Förderung, Unterstützung und Hilfestellung ab. Doch legt die aktuelle Diskussion hier eine Akzentuierung nahe, wie sie ähnlich etwa in den Konzeptionen des „selbstgesteuerten Lernens“, der „aktivierenden Altenpflege“ zum Tragen kommt. In diesen Konzeptionen ist der Gedanke der *beidseitigen* Verpflichtung zum Gelingen eines professionell angeregten personalen Lern-, Entwicklungs- bzw. Veränderungsprozesses von entscheidender Bedeutung.

Bezogen auf die Integrationsförderung bedeutet dies auch die Revision von solchen Orientierungen, Überzeugungen und Maximen, die implizit oder explizit auf eine einseitig *für*-sorgliche Bildungs- und Beratungsarbeit mit Migrant/inn/en hinsteuern. Statt dessen wären im Selbstbild und insbesondere im Teilnehmerbezug solche Orientierungen zu stärken, die an der Mitwirkung von Migrant/inn/en im Integrationsprozess ansetzen (vgl. hierzu auch die Beiträge von Brüning und Freise in diesem Heft). Nicht zuletzt impliziert dies auch die Auseinandersetzung mit der praktischen Frage, inwieweit Weiterbildungsorganisationen den sich heute abzeichnenden Anspruch auf die Integrationsbereitschaft von Migranten als unabdingbare Voraussetzung für eine gelingende Integration bereits mittragen und vermitteln und wie sie dies auch gegenüber erwartbaren Einsprüchen, Widerständen, einschließlich von kommunikationstaktischen Vorwürfen einer „diskriminierenden Behandlung“ durchhalten können.

7. Ausblick für die empirische Forschung

Für die empirische Erforschung von Veränderungen in Weiterbildungsorganisationen ergibt sich damit die Frage, wie in diesen Organisationen unter den veränderten Prämissen und angesichts des bereits entwickelten Kompetenzniveaus in der Bearbeitung

von Migrations- und Integrationsfragen definiert wird, in welcher Rolle und Verantwortung sie sich selbst sehen *können*. Eine solche Forschung wird das Augenmerk etwa darauf legen wollen, wie Weiterbildungsorganisationen ihren Zugang zur Integrationsthematik in ihren organisatorischen Leitbildern und Aufgabenstrukturen, Kooperationen und Bildungsnetzen, in der Personalzusammensetzung und -entwicklung, im Themen- und Leistungsspektrum, in der Öffentlichkeitsarbeit und – dies alles gewissermaßen zusammenfassend – in ihrem Qualitätsmanagement verankern.

Dabei hat eine solche Forschung besonderen Wert auf die Wahl der eigenen theoretischen Ausgangspunkte und Unterscheidungen zu legen. Denn, so bemerken Hormel/Scherr (2005, S. 303), auch sozial- und erziehungswissenschaftliche Theorien sind Teil der gesellschaftlichen Kommunikation und damit nicht immer frei von eingefahrenen Identifikationszumutungen, Zuordnungen und Eigenschaftszuschreibungen. Bei der Erforschung der Integrationsarbeit und ihres Managements in Weiterbildungsorganisationen wird also darauf zu achten sein, wie die Forscher *selbst* ihren Anteil an der theoretischen und methodischen Miterzeugung des Forschungsgegenstandes kenntlich machen, d. h. mit welchen begrifflichen Unterscheidungen sie arbeiten, um sich auf hinreichende Distanz zu den im Gegenstandsbereich anzutreffenden Unterscheidungen und Zuordnungen zu bringen.

Literatur

Auernheimer, G. (Hrsg.) (2001): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Opladen

Baecker, D. (1997): Organisation als soziales System. Frankfurt a.M.

BAMF (Hrsg.) (2005): Teilstatistik: „Migration und Asyl". Nürnberg 2005. URL: www.bamf.de (Stand: 16.05.2005)

Baumann, Z. (1992): Moderne und Ambivalenz. Hamburg

Berger, P. A./Kahlert, H. (2005): Bildung als Institution: (Re-)Produktionsmechanismen sozialer Ungleichheit. In: dies. (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim/München, S. 7–1

DiMaggio, P. J./Powell, W. W. (1983): The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: American Sociological Review, H. 48, S. 147–160

Geiger, T. (1962): Typologie und Mechanik der gesellschaftlichen Fluktuation. In: ders. (Hrsg.): Arbeiten zur Soziologie. Methode – Moderne Großgesellschaft – Rechtssoziologie – Ideologiekritik. Neuwied/Berlin, S. 114–150

Grünhage-Monetti, M. (Hrsg.) (2005): Interkulturelle Kompetenz in der Zuwanderungsgesellschaft. Bielefeld

Hamburger, F. (1999): Weiterbildung von Ausländern und Aussiedlern. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. Aufl. Opladen, S. 618–625

Hamburger, F. (2005): Der Kampf um Bildung und Erfolg. Eine einleitende Feldbeschreibung. In: Hamburger, F./Badawia, T./Hummrich, M. (Hrsg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden, S. 7–24

Harney, K. (2003): Form und Formenherkunft der Weiterbildung: Kontextsteuerung, marktliche Integration und milieuabhängige Beteiligung. In: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Form der Bildung – Bildung der Form. Weinheim/Basel/Berlin, S. 209–236

Hasse, R./Krücken, G. (1999): Neo-Institutionalismus. Bielefeld

Hormel, U./Scherr, A (2005): Migration als gesellschaftliche Lernprovokation – Programmatische Konturen einer offensiven Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. In: Hamburger, F./Badawia, T./Hummrich, M. (Hrsg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden, S. 7–24

Köller, E. (2005): Fehlstart eines „Abenteuers". Träger mit Integrationskursen nach Zuwanderungsgesetz unzufrieden. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 3, S. 38–40

Lehnert, E. (2006): Ein Jahr Integrationskurse – eine Erfolgsbilanz. In: Blickpunkt Information. Aktueller Informationsdienst zur Integrationsarbeit in Deutschland. H. 1, S. 5–6

Luhmann, N. (1996): Die Realität der Massenmedien. Opladen

Mack-Philipp, A. (2006): Ein Jahr Zuwanderungsgesetz. Die Integrationsarbeit des Bundesamtes im Rückblick. In: Blickpunkt Information. Aktueller Informationsdienst zur Integrationsarbeit in Deutschland, H. 1, S. 4–5

Mehrländer, U./Schultze, G. (2001): „... und es bewegt sich doch ..." Von der Ausländer- zur Einwanderungspolitik. In: dies. (Hrsg.): Einwanderungsland Deutschland. Neue Wege nachhaltiger Integration. Bonn, S. 9–22

Merten, K./Schmidt, S.-J./Weischenberg, S. (Hrsg.) (1994): Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Opladen

Meyer, J.W./Rowan, B. (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structures as Myth and Ceremony. In: American Journal of Sociology, H. 83, S. 340–363

Müller, G. (2003): Eine neue Dimension der Bildungsintegration. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 324–330

Münch, R. (2001): Offene Räume. Soziale Integration diesseits und jenseits des Nationalstaats. Frankfurt a.M.

Nassehi, A. (1995): Der Fremde als Vertrauter. Soziologische Betrachtungen zur Konstruktion von Identitäten und Differenzen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, H. 3, S. 443–463

Nuissl, E./Avenarius (2005): Bildungspflicht für Erwachsene? In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 3, S. 24–26

Oberdörfer, D. (2003): Zuwanderung und nationale Identität. In: Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge (Hrsg.): 50 Jahre Behörde im Wandel. Nürnberg, S. 109–120. URL: www.bamf.de (Stand: 16.05.2006)

Oppermann, D. (2003): Integration als Grundkategorie der Volkshochschularbeit. Historische Anmerkungen zu einem erwachsenenbildnerischen Konsens. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 294–308

Otman, A. (2005): Integration von Zugewanderten und demokratische Mitgestaltung. In: *kursiv*. Journal für politische Bildung, H. 4, S. 54–59

Positionspapier BAGFW (Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege) (2003): Anforderungen an eine moderne Integrationspolitik. URL: www.integrationsbeauftragte.de (Stand: 16.05.2006)

Scherr, A. (2005): Fremdheitskonstruktionen und politische Bildung in Einwanderungsgesellschaften. In: *kursiv*. Journal für politische Bildung, H. 4, S. 14–21

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

Thränhardt, D. (2001): Einwanderungsland Deutschland – von der Tabuisierung zur Realität. In: Mehrländer, U./Schultze, G. (Hrsg.): Einwanderungsland Deutschland. Neue Wege nachhaltiger Integration. Bonn, S. 41–63

Thränhardt, D. (2003): Einwanderungs- und Integrationspolitik in Deutschland am Anfang des 21. Jahrhunderts. In: Meendermann, K. (Hrsg.): Migration und politische Bildung. Integration durch Information. Münster u. a., S. 11–35

Wahl, K (1996): Affekte, Attribute, Aggressionen: Wie wir mit Fremden umgehen. In: Hradil, S. (Hrsg.): Differenz und Integration. Die Zukunft moderner Gesellschaften, Frankfurt a.M/ New York, S. 895–907

Welt, J. (2001): Von der gesellschaftlichen Selbsttäuschung zum Zuwanderungs- und Integrationskonzept. In: Mehrländer, U./Schultze, G. (Hrsg.): Einwanderungsland Deutschland. Neue Wege nachhaltiger Integration. Bonn, S. 23–40

Frauke Bilger

Migranten und Migrantinnen – eine weitgehend unbekannte Zielgruppe in der Weiterbildung

Empirische Erkenntnisse und methodische Herausforderungen

Eine an den Teilnehmerbedürfnissen und -interessen orientierte Angebotsplanung von Weiterbildungsveranstaltungen setzt empirisch abgesichertes Datenmaterial voraus. Die Datenlage zu Weiterbildungsverhalten und -interessen von Migrant/inn/en in Deutschland ist diesbezüglich allerdings dürftig. Dies ist zum einen auf das Definitionsproblem von Konstrukten wie „Weiterbildung" und „Personen mit Migrationshintergrund" und auf die damit verbunden Schwierigkeiten der Operationalisierung zurückzuführen. Zum anderen ist die Datenerhebung in diesem Themenbereich aufwändig. Auf der Grundlage von Daten des Berichtssystems Weiterbildung (BSW) und des Sozioökonomischen Panels (SOEP) erfolgt in diesem Beitrag eine Annäherung an die Zielgruppe.

1. Vorbemerkung

Deutlicher als viele andere Studien hat das Programme for International Student Assessment (PISA) die bildungspolitische Brisanz des Zusammenhangs von Migrationshintergrund und schulischen Leistungen in den Blick der Öffentlichkeit geführt. Schüler mit Migrationshintergrund weisen demnach deutlichere Leistungsdefizite auf als diejenigen ohne Migrationshintergrund. Im internationalen Vergleich haben sich diese Leistungsunterschiede in Deutschland als besonders stark herausgestellt (vgl. Stanat/Arelt/Baumert u. a. 2003). Sowohl die beruflichen Chancen als auch die gesellschaftliche Integration von Personen mit Migrationshintergrund wirft bildungspolitisch u. a. die Frage auf, wie mit den Konsequenzen der nachteiligen Positionierung im Bildungssystem für Ausbildungschancen und für ihre Stellung auf dem Arbeitsmarkt umzugehen ist. Nach Ansicht des Sachverständigenrats für Zuwanderung (2004) kommt dabei unter dem Gesichtspunkt einer mündigen gesellschaftlichen Teilhabe vor allem der Weiterbildung eine bedeutende Rolle zu. Auch der nationale Bildungsbericht setzt einen Schwerpunkt auf das Thema Migration. Er verfolgt das Ziel, empirisch gestützte Informationen, die bildungspolitische Interventionen zulassen, vorzulegen bzw. den Bedarf hieran zu definieren. Dabei sind nicht nur vertiefende Querschnittsanalysen, sondern vor allem auch (längsschnittlich angelegte) Zeitreihen relevant, um Veränderungen zu ermitteln.

Die Datenlage zum Thema Weiterbildung und Migration ist derzeit, insbesondere mit dem Anspruch einer Zeitreihe, von der ggf. Rückschlüsse für die Angebotsplanung oder für politische Steuerungsmöglichkeiten abzuleiten sind, dürftig. Dies ist einerseits

mit dem Problem einer genauen Definition von „Weiterbildung“ und „Personen mit Migrationshintergrund“ und den damit einhergehenden Schwierigkeiten der Datenerhebung verbunden. Andererseits stellt sich die Frage nach den Möglichkeiten, Personen mit Migrationshintergrund repräsentativ abzubilden. Erste Analysen werden auf der Grundlage der BSW- und der SOEP-Daten 2004 im Folgenden vorgenommen.

2. Begriffliche Abgrenzungen

2.1 Weiterbildung

Dass es sich bei dem Thema Weiterbildung um ein äußerst heterogenes Feld handelt, ist nicht neu. Zwar nimmt Weiterbildung eine zunehmend zentrale Rolle ein, eine einheitliche und genaue Definition von Weiterbildung liegt allerdings nicht vor (vgl. z. B. Kuwan/Bilger/Gnahs u. a. 2006; Bellmann 2003). Studienspezifische Fragestellungen und die definitorischen Defizite zur genauen Bestimmung des Begriffs Weiterbildung erschweren die empirische Erfassbarkeit von Weiterbildung (vgl. hierzu auch Brüning in diesem Heft). Sie führen in verschiedenen Studien zu unterschiedlichen Lösungen – z. B. bei der Entwicklung der Instrumente – und bringen nicht zuletzt aus diesem Grund unterschiedliche „Weiterbildungszahlen“ mit sich (Bilger, in Vorbereitung; Werner/Flüter-Hoffmann/Zedler 2003). Dadurch ist es selbst Expert/inn/en kaum möglich, ein schlüssiges Bild der Weiterbildungslandschaft in Deutschland zu zeichnen (Seidel, in Vorbereitung).

Einhergehend mit der weit gefassten Definition des Deutschen Bildungsrats (1970) wurden bis Anfang der 1990er Jahren überwiegend kursbezogene Lernformen der Weiterbildung zugerechnet. Hierbei wurden allgemeine (klassische Erwachsenenbildung) und berufliche Lernformen (klassische Weiterbildung) unterschieden (Kuper 2000). In den neunziger Jahren wurde das Begriffsverständnis von Weiterbildung erweitert. Auch weichere Lernformen im Erwachsenenalter, die zwar intentional, nicht aber in Kursform stattfinden, wurden unter Weiterbildung subsumiert (vgl. z. B. KMK 2001). Dennoch lag auch zu diesem Zeitpunkt keine genaue und einheitliche Definition von Weiterbildung vor, die eine eindeutige Vorgabe zur Instrumentenentwicklung mit sich gebracht hätte. Eine weitere Herausforderung ist der jüngste Anspruch der internationalen Vergleichbarkeit. Zur internationalen Anschlussfähigkeit wird eine abermals erweiterte Definition vorgelegt: Unter Weiterbildung werden nun alle im Erwachsenenalter intentional durchgeführten Lernprozesse verstanden (vgl. z. B. Europäische Kommission 2004; Hörner 2001). Hierbei werden drei Lernformen danach unterschieden, ob das Lernprogramm mit einem anerkannten Abschluss endet und nach dem Grad der Organisiertheit (formale, non-formale und informelle Weiterbildung). Dass auch diese Definition Spielräume für die Instrumentenentwicklung zur Erfassung von Weiterbildung mit sich bringt, zeigt z. B. das sich derzeit im Arbeitsprozess befindende Fragenprogramm des europäischen Adult Education Survey (AES).

2.2 Migrationshintergrund

Personen mit Migrationshintergrund in die Betrachtungen einzubeziehen, stellt eine zusätzliche Herausforderung für die quantitative Weiterbildungsforschung dar. Denn der Migrationshintergrund einer Person kann nicht allein mit Hilfe des Merkmals Staatsangehörigkeit bestimmt werden, sondern muss zumindest das Merkmal Zuwanderung einbeziehen.

Grundsätzlich lassen sich vier Migrationsgruppen mit unterschiedlichem quantitativem Gewicht unterscheiden:
- Arbeitsmigranten aus den südeuropäischen ehemaligen Anwerbeländern,
- deutschstämmige Aussiedler aus Rumänien, Polen und Ländern der ehemaligen Sowjetunion,
- Bürgerkriegsflüchtlinge (Kontingentflüchtlinge) und Asylbewerber sowie
- Zuwanderer aus Ländern der EU sowie sonstige Personen, die im Rahmen der internationalen Arbeitsmarktmobilität nach Deutschland kommen.

Zur Darstellung quantitativer Verteilungen von Personengruppen mit Migrationshintergrund zeigt sich der Rückgriff auf die amtliche Statistik für bildungsspezifische Fragestellungen als unzureichend (Baumert/Schümer 2001; Geerdes 2005). Denn im Falle einer Einbürgerung ist der Migrationshintergrund der Zielpersonen nicht mehr erkennbar. Vor allem aber werden deutschstämmige Aussiedler nicht getrennt ausgewiesen. Quantitative Auskünfte über diese Gruppe können nach Baumert und Schümer nur über die Verbindung mit der Einreisestatistik erlangt werden.

Das o. g. Mindestmaß zur Identifikation verschiedener Migrationsgruppen ist für die Bildungsforschung nicht hinreichen. So haben z. B. die PISA-Studien und das Projekt „Spracherhebung Essener Grundschulen“ (SPREEG; Chlosta/Ostermann 2005) gezeigt, dass Leistungsunterschiede in der Schule nicht zuletzt auch auf die überwiegend im Elternhaus gesprochene Sprache zurückzuführen sind. Der Begriff „Migrationshintergrund“ muss demnach erweitert werden. Hierbei kommt der familiale Migrationshintergrund zum Tragen. Personen in der so genannten zweiten Generation, also die im Aufnahmeland geborenen Kinder zugewanderter Eltern(teile), sind demnach der Personengruppe mit Migrationshintergrund zuzurechnen (Frick/Söhn 2005). Nach dem erweiterten Begriffsverständnis bei Personen mit zumindest familialem Migrationshintergrund ist in der Regel mit einem etwas anderen ethnischen, religiösen und sprachlichen Hintergrund zu rechnen als bei der deutschen Bevölkerung ohne Migrationshintergrund. Diese Merkmale sind entsprechend zusätzlich zu erfassen.

Herwatz-Emden (2005) verdeutlicht z. B., dass für Personen mit und ohne Migrationshintergrund unterschiedliche Zugangschancen zu den verschiedenen Schulformen im hierarchischen Schulsystem Deutschlands bestehen. Söhn/Özcan (2005) stellen in diesem Zusammenhang überspitzt formuliert die Frage, „ob Ethnizität bzw. Nationalität, also Faktoren, die ja häufig als Indizien für einen Migrationshintergrund herangezogen

werden, für Bildungs(miss)erfolge wenig relevant sind, und ob sich hinter diesen Eigenschaften vor allem die altbekannten Faktoren der elterlichen Bildung und sozialen Schichtzugehörigkeit verstecken" (S. 118–119). Dass der Migrationshintergrund allerdings einen eigenständigen Einfluss hat, wird bei Söhn/Özcan im nächsten Schritt verdeutlicht.

Mit Blick auf die Weiterbildungsforschung sind zur genaueren Darstellung des Migrationshintergrundes neben den üblichen demographischen Aspekten entsprechend die folgenden Merkmale für eine ausreichende Unterscheidung der Migrationsgruppen und zur Bestimmung der damit ggf. einhergehenden Problembereiche zu berücksichtigen: Staatsangehörigkeit, Geburtsland, Zuzugsjahr oder -alter, Geburtsland der Eltern, Umgangssprache in der Familie/Muttersprache.

3. Empirische Ergebnisse

Die Datenlage zum Thema „Migrationshintergrund und Weiterbildung" ist sehr lückenhaft. Beispielhaft werden im Folgenden die Ergebnisse der zwei Langzeitstudien BSW und SOEP vorgestellt. Als dritte Datenquelle wäre zudem der Mikrozensus (MZ) zu berücksichtigen. Die veröffentlichten Ergebnisse gehen allerdings nicht über eine getrennte Betrachtung nach Staatsangehörigkeit hinaus (Geerdes 2005).

3.1 Das Berichtssystem Weiterbildung (BSW)

Das BSW wird seit 1979 im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung Forschung (BMBF) von Infratest durchgeführt und stellt im Abstand von jeweils drei Jahren das Weiterbildungsverhalten der deutschen Wohnbevölkerung dar. Die letzte Erhebung bei insgesamt 7.000 Personen enthielt erstmals Fragen zum Migrationshintergrund (vgl. Kuwan/Bilger/Gnahs u. a. 2006; Kuwan/Thebis 2004). Sie fand 2004 statt und bezieht sich auf das Kalenderjahr 2003. Das BSW unterscheidet gemäß der Definitionen des Deutschen Bildungsrats (1970) und der KMK (2001) insgesamt vier Formen von Weiterbildung:

- kursbezogene berufliche Weiterbildung,
- kursbezogene allgemeine Weiterbildung,
- informelle berufliche Weiterbildung am Arbeitsplatz und
- Selbstlernen in der Freizeit (genauer vgl. Bilger, in Vorbereitung).

Zur Darstellung des Migrationshintergrundes wurde neben der Staatsangehörigkeit gefragt,

- ob der Befragte schon immer in Deutschland lebte,
- wenn nicht, seit wie vielen Jahren die Befragungsperson in Deutschland lebt und
- in welchem Land die Befragungsperson überwiegend aufgewachsen ist.

Bezüglich der oben dargestellten Mindestanforderungen zur Ermittlung des Migrationshintergrundes sind demnach die Informationen des BSW unzureichend. Der familiale Migrationshintergrund und ethnische Unterschiede können nicht dargestellt werden. Das BSW-Fragenprogramm wurde ausschließlich in deutscher Sprache erhoben, was zu einem Ausschluss von Personen mit geringer deutscher Sprachbefähigung führte.

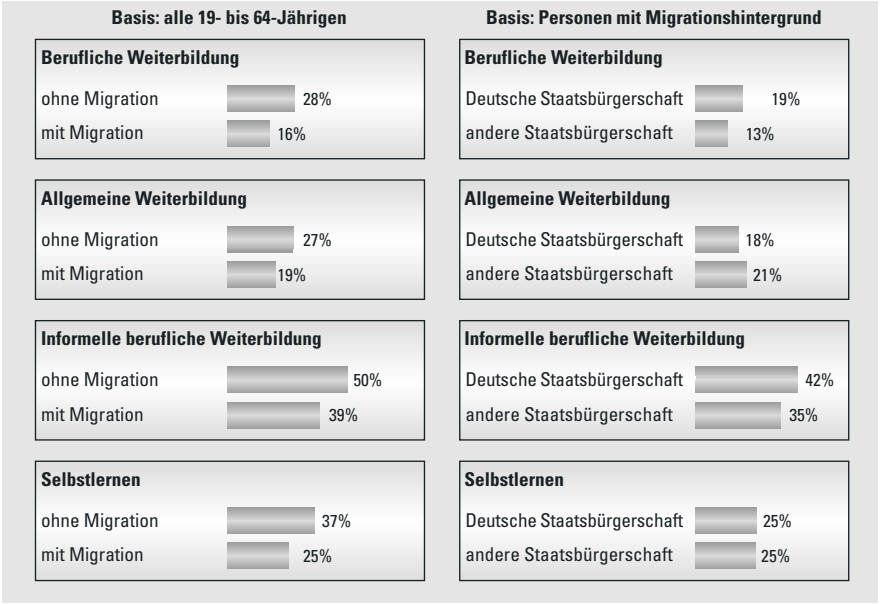
Die Gruppe der Ausländer und der Deutschen mit Migrationshintergrund ist im BSW unterrepräsentiert. Der Anteil von 6 Prozent der 19- bis 64-Jährigen mit einer anderen als der deutschen Staatsangehörigkeit entspricht hochgerechnet rd. 3,1 Mio. Personen. Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes (2005) leben jedoch rd. 7,2 Mio. Ausländer in Deutschland, was einem Bevölkerungsanteil von 9 Prozent entspricht. Damit einhergehend dürften auch die Personen mit Migrationshintergrund mit einem Anteil von 14 Prozent im BSW unterrepräsentiert sein.

Bei der Frage danach, wie lange Personen, die einen Teil ihres Lebens im Ausland verbrachten, bereits in Deutschland leben, zeigt sich, dass Deutsche mit Migrationshintergrund durchschnittlich seit 14 Jahren und die Ausländer seit durchschnittlich 16 Jahren in Deutschland leben. Ausländer haben entsprechend im Durchschnitt etwas mehr Zeit in Deutschland verbracht als Deutsche mit Migrationshintergrund. Das Ergebnis korrespondiert mit den Einwanderungszeiten von z. B. Gastarbeitern in den 1980er und Aussiedlern in den 1990er Jahren.

Zur Veranschaulichung der Unterschiede werden in Abbildung 1 die 19- bis 64-jährigen Befragten des BSW mit Migrationshintergrund insgesamt und getrennt nach Staatsangehörigkeit ausgewiesen und mit denjenigen Personen ohne Migrationshintergrund verglichen. Die mit Abstand höchste Beteiligung sowohl an kursbezogener allgemeiner als auch beruflicher Weiterbildung zeigt sich bei den 19- bis 64-jährigen Personen ohne Migrationshintergrund (27 % und 28 %). Darauf folgen unter den Zielpersonen Personen mit Migrationshintergrund mit 19 Prozent und 16 Prozent. Unter den 19- bis 64-Jährigen mit Migrationshintergrund zeigen sich deutliche Unterschiede: Die Migrationsgruppe mit deutscher Staatsangehörigkeit beteiligt sich häufiger an beruflichen Weiterbildungskursen (19 %), aber seltener an allgemeiner Weiterbildung (18 %). Bei den Ausländern ist dies umgekehrt (13 % und 21 %).

Die Beteiligungsquote an informeller beruflicher Weiterbildung liegt unter den 19- bis 64-Jährigen ohne Migrationshintergrund bei 50 Prozent und bei denjenigen mit Migrationshintergrund bei 39 Prozent. Dies zeigt sich in vergleichbarer Weise auch beim Selbstlernen (37 % vs. 25 %). Während unter den Personen mit Migrationshintergrund die getrennte Betrachtung nach Staatsangehörigkeit beim Selbstlernen keine unterschiedlichen Beteiligungsquoten erkennen lässt (jeweils 25 %), liegt die Beteiligungsquote an informeller beruflicher Weiterbildung unter den Deutschen mit Migrationshintergrund höher (42 %) als unter den Ausländern (35 %).

Abbildung 1: Beteiligungsquote an Formen der Weiterbildung nach Migrationshintergrund 2003 (Anteilswerte in %)



(Quelle: BSW 2004)

Die dargestellten BSW-Ergebnisse korrespondieren insofern mit beispielsweise den eingangs dargestellten PISA-Ergebnissen oder den Ergebnissen von Herwatz-Emden (2005), als im BSW unter Personen mit Migrationshintergrund ebenso ein geringerer Zugang zu Weiterbildung ermittelt wurde also unter Personen ohne Migrationshintergrund. Dieser Befund kann so interpretiert werden, dass sich in Gruppen mit Migrationshintergrund die ermittelten Leistungsdefizite bzw. Zugangsprobleme zu höheren schulischen Bildungsgängen der jüngeren Alterskohorten auch im Erwachsenenalter mit einer niedrigeren Bildungsbeteiligung fortsetzen und derzeit nicht etwa durch Weiterbildung ausgeglichen werden.

Einen Indikator dafür, dass unterschiedliche Migrationsgruppen unterschiedliche Anpassungsleistungen im Hinblick auf eine mündige gesellschaftliche Teilhabe zu bewältigen haben, zeigt sich z. B. darin, dass Personen mit Migrationshintergrund häufiger Sprachkurse besuchen bzw. Sprachen im Selbstlernprozess erarbeiten als Personen ohne Migrationshintergrund (7 % vs. 5 % bzw. 10 % vs. 6 %; nicht tabelliert). Es ist davon auszugehen, dass die hohe Quote der Sprachaneignung unter Personen mit Migrationshintergrund vor allem auf eine Verbesserung bzw. ein Erlernen der deutschen Sprache zurückzuführen ist.

Im Rahmen einer multivariaten Analyse zeigt sich zudem, dass der Migrationshintergrund im Hinblick auf die Wahrscheinlichkeit, ob im Erwachsenenalter intentional gelernt wird, einen eigenständigen Einfluss neben den demographischen Merkmalen Bildung, Alter, Geschlecht, Erwerbstätigkeit und Haushaltsgröße aufweist. Soweit dies mit Hilfe der BSW-Daten möglich ist, werden dadurch die Befunde von Diefenbach (2005) und Söhn/Özcan (2005, S. 118 f.) belegt.

3.2 Das Sozio-ökonomische Panel (SOEP)

Beim SOEP handelt es sich um eine jährlich laufende Längsschnitterhebung, die seit 1984 im Auftrag des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung (DIW) von Infratest durchgeführt wird. Neben den Hauptbereichen Arbeitsmarkt und Erwerbsbeteiligung sowie Einkommen beziehen sich die Fragen an die Wohnbevölkerung auf eine Reihe weiterer Lebensbereiche wie Gesundheit, Wohnen, Bildung und Partizipation (Frick/Söhn 2005). Die Beteiligung an kursbezogener beruflicher Weiterbildung in den vergangenen drei Jahren (2002 bis 2004) wurde zuletzt 2004 erfasst.

Im Zusammenhang mit einer migrationsbezogenen Auswertung sind die SOEP-Daten besonders geeignet, weil eine Vielzahl von objektiven Indikatoren zur Lebenssituation privater Haushalte (und aller darin lebender Personen) und deren subjektive Wahrnehmung seitens der Befragten vorliegen. Seit 1994/1995 können Personen mit Migrationshintergrund wie folgt unterschieden werden:

- Aussiedler, d. h. deutschstämmige Personen (inkl. Familienangehörige) aus osteuropäischen Staaten,
- Deutsche, die längere Zeit im Ausland gelebt haben,
- Bürger eines EU-Mitgliedslandes,
- Asylbewerber/innen oder Flüchtlinge und
- sonstige Ausländer/innen (genauer vgl. Goebel/Richter 2005).

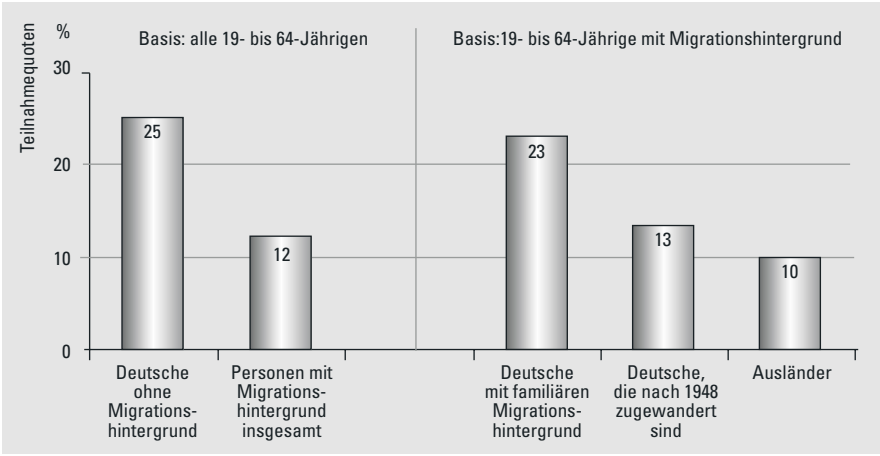
Neben den Informationen zur Staatsangehörigkeit und ob eine Person nach 1948 zugewandert ist, liegen Informationen zur Nationalität der Eltern vor. Die SOEP-Daten erlauben also die Unterscheidung nach verschiedenen Migrationsgruppen sowohl in der ersten als auch zweiten Generation. Zusatzfragen liegen für die Gründe der Zuwanderung, zum Wohnort von Familienangehörigen, zum Immigrationsjahr (nach 1948), wo verschiedene Bildungsabschlüsse erworben wurden und zum Zuzugsjahr vor (genauer vgl. Frick/Söhn 2005; Goebel/Richter 2005 und SOEP-Homepage: www.diw.de). Im SOEP besteht für ausgewählte Gruppen die Möglichkeit, das Fragenprogramm in den Sprachen Türkisch, Jugoslawisch, Griechisch, Italienisch und Spanisch zu beantworten. Ein großer Teil von etwaigen Sprachbarrieren zur Beantwortung der Fragen dürfte damit ausgeschlossen sein. Allerdings ist auch für das SOEP nicht auszuschließen, dass vor allem besser integrierte Personen eingeschlossen wurden (vgl. z. B. Rosenbladt 2001).

Für die weiter unten dargestellte Auswertung nach Weiterbildung werden die 19- bis 64-Jährigen herangezogen. Die folgenden Anteilswerte beziehen sich entsprechend auf diese Altersgruppe. Der Übersicht halber erfolgt eine Kurzdarstellung der Ergebnisse für folgende Gruppen (Anteile in der gewichteten Stichprobe):

- Deutsche ohne Migrationshintergrund (88 %),
- Deutsche mit familialem Migrationshintergrund (1 %),
- Deutsche mit einer Zuwanderung nach 1948 (6 %),
- Personen mit anderer Nationalität (6 %).

Das SOEP unterrepräsentiert damit Ausländer (6 %) bzw. Personen mit Migrationshintergrund insgesamt (12 %) etwa so deutlich wie das BSW.

Abbildung 2: Beteiligungsquote an Formen der Weiterbildung nach Migrationshintergrund 2002–2004



(Quelle: SOEP 2004)

Die Beteiligung an kursbezogener beruflicher Weiterbildung bezieht sich auf die vergangenen drei Jahre (2002 bis 2004). In diesem Zeitraum haben sich 24 Prozent der 19- bis 64-Jährigen an beruflicher Weiterbildung beteiligt. Deutsche ohne Migrationshintergrund beteiligen sich deutlich häufiger an beruflicher Weiterbildung (25 %) als Personen mit Migrationshintergrund (12 %; siehe Abb. 2). Auffällig sind die Unterschiede zwischen den drei ausgewählten Migrationsgruppen. Deutsche mit einem ausschließlich familialen Migrationshintergrund beteiligen sich hierunter mit 23 Prozent am häufigsten an beruflicher Weiterbildung. Darauf folgen Deutsche, die nach 1948 nach Deutschland eingewandert sind (13 %) und Personen mit einer anderen Staatsangehörigkeit (10 %).

Die dargestellten Beteiligungsquoten korrespondieren mit den BSW-Ergebnissen für die kursbezogene berufliche Weiterbildungsbeteiligung weitgehend. Zudem kann für die Migrationsgruppe gezeigt werden, dass Personen, die bereits im Zuzugsland geboren sind – also ausschließlich über einen familialen Migrationshintergrund verfügen – eine höhere Beteiligung an beruflicher Weiterbildung aufweisen (23 %) und sich damit nur wenig von Personen ohne Migrationshintergrund (25 %) unterscheiden.

4. Resümee

Die Heterogenität des Weiterbildungsbereichs zeigt sich nicht zuletzt in der Unterschiedlichkeit der Operationalisierung des Begriffs Weiterbildung in empirischen Studien, die daraus folgend (scheinbar) unterschiedliche Weiterbildungszahlen hervorbringen. Für den Bereich der Weiterbildung werden im Wesentlichen Kennzahlen zur Beteiligung an verschiedenen Weiterbildungsformen, die Zahl der belegten Kurse und die dafür aufgewendete Zeit abgebildet. Eine Möglichkeit, zu ermessen, inwiefern eine Weiterbildungsmaßnahme oder ein Lernvorgang den erwarteten Wissens- oder Leistungszuwachs mit sich bringt, liegt aufgrund der zahlreichen Weiterbildungsmöglichkeiten nicht vor. Dies bedarf weiterer Forschungsaktivitäten, die sich nicht zuletzt auch mit Kompetenzmessung im Erwachsenenalter beschäftigen müssen.[1]

Die Messung der Variable „Migrationshintergrund" bringt eine weitere Herausforderung mit sich. Für eine Studie, die sich dem Themenbereich Weiterbildung und Migration widmet, ist neben der Erfassung der o. g. Merkmale zudem das Problem der Repräsentativität zu beachten. Der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund in der Bevölkerung ist nicht bekannt. Hinzukommt, dass er, je nach dem, ob der familiale Migrationshintergrund einbezogen wird, unterschiedlich hoch ausfällt. Mit dem Anspruch, Personen mit Migrationshintergrund gut zu repräsentieren, müssen zudem etwaige Sprachbarrieren bei der Erhebung weitestgehend ausgeschlossen werden. Mit einem ausschließlich in deutscher Sprache abgefassten Fragenprogramm werden gerade Migrationsgruppen mit geringen Deutschkenntnissen von der Befragung ausgeschlossen. Unter dem Gesichtspunkt der Chancengleichheit müssen aber nicht zuletzt vor allem für diese Migrationsgruppen adäquate Lösungen entwickelt werden.

Das Fragenprogramm zur genauen Erfassung des Migrationshintergrundes im SOEP ist bereits sehr weit gediehen und benötigt, anders als das BSW, kaum einer weiteren Vertiefung. Im Hinblick auf bildungsspezifische Fragen wäre eine Erweiterung des SOEP um das Merkmal der überwiegend gesprochenen Sprache sinnvoll. Grundsätzlich kor-

1 Leistungsmessungen bei Erwachsenen wurden in Deutschland bislang nur einmal im Jahr 1994 im Rahmen der Studie „International Adult Literacy Survey" (IALS) durchgeführt (vgl. z. B. OECD/Statistics Canada 1995; Husfeldt 2001). Eine Studie zur Kompetenzmessung Erwachsener wird derzeit beim Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) durchgeführt und eine deutsche Beteiligung am Programme for International Assessment of Adult Education (PIAAC; OECD 2005), das derzeit im Rahmen der OECD geplant wird, wird aktuell diskutiert.

respondieren die hier dargestellten Querschnittergebnisse zur Weiterbildung nach Migrationsgruppen mit denen des BSW. Sowohl BSW als auch SOEP indizieren, dass die Weiterbildungsbeteiligung zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund deutliche Unterschiede aufzeigt und Personen mit Migrationshintergrund hierbei eher „benachteiligt" sind. Im Hinblick auf eine mündige gesellschaftliche Teilhabe sind zudem von unterschiedlichen Migrationsgruppen unterschiedliche Anpassungsleistungen wie z. B. das Überwinden von Sprachbarrieren in unterschiedlich starkem Ausmaß zu vollbringen. Wie unterschiedliche Anpassungsleistungen z. B. mit Hilfe von migrationsgruppenspezifischen Weiterbildungsmaßnahmen unterstützt werden können, ist im Rahmen weiterer Forschungsaktivitäten zu erkunden. Mit den ersten Angeboten von „Deutsch für Ausländer" ist zwar ein wichtiger Schritt getan, dennoch werden mit einer vertiefenden Studie weitere Felder aufzuzeigen sein. Ob sich im Bereich der Weiterbildung zwischen Personen mit ausschließlich familialem Migrationshintergrund und ohne Migrationshintergrund auch im Erwachsenenalter substantielle Unterschiede in der Bildungsbeteiligung auch bei tiefer gehenden Betrachtungen ermitteln lassen, bleibt weiteren Forschungsansätzen vorbehalten.

Literatur

Baumert, J./Schümer, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 323–407

Bellmann, L. (2003): Datenlage und Interpretation der Weiterbildung in Deutschland. Bielefeld

Bilger, F. (in Vorbereitung): Wie misst man Weiterbildung? Vorgehen am Beispiel des Berichtssystems Weiterbildung. In: Feller, G. (Hrsg.): Weiterbildungsmonitoring in Deutschland – ganz öffentlich. Bielefeld

Chlosta, C./Ostermann, T. (2005): Warum fragt man nach dem Hintergrund, wenn man die Sprache meint? Ein Plädoyer für eine Aufnahme sprachbezogener Fragen in demographische Untersuchungen. In: BMBF (Hrsg.): Bildungsreform Band 14. Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Berlin, S. 55–65

Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1970): Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart

Diefenbach, H. (2005): Schulerfolg von ausländischen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund als Ergebnis individueller und institutioneller Faktoren. In: BMBF (Hrsg.): Bildungsreform Band 14. Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Berlin, S. 43–54

Europäische Kommission (2004): Eurostat. Task Force on Adult Education Survey. Final report. Brüssel

Frick, J. R./Söhn, J. (2005): Das Sozio-oekonomische Panel (SOEP) als Grundlage von Analysen zur Bildungslage von Personen mit Migrationshintergrund. In: BMBF (Hrsg.): Bildungsreform Band 14. Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Berlin, S. 81–90

Geerdes, S. (2005): Die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung von erwerbstätigen Migranten in Deutschland. In: Schmollers Jahrbuch, H. 4, S. 549–571

Goebel, J./Richter, M. (2005): BIOIMMIG: Generated and Status Variables from SOEP für Foreigners and Migrants. In: Frick, J. R./Schneider, T (Hrsg.): Biography and Life history Data in the German Socio-Economic Panel. Berlin. URL: www.diw.de/deutsch/sop/index. html (Stand: 21.04.2006)

Herwartz-Emden, L. (2005): Migranten im deutschen Bildungssystem. In: BMBF (Hrsg.): Bildungsreform Band 14. Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik, S. 7–24

Hörner, W. (2001): Measuring Lifelong Learning. Präsentation in Parma, 25.–26. Juni 2001. Wiesbaden

Husfeldt, V. (2001): Literalität, Bildung und Beschäftigung. Münster/New York/München u. a.

KMK (Hrsg.) (2001): Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2001. Bonn URL: www.kmk.org (Stand: 21.04.2006)

Kuper, H. (2000): Weiterbildung – von der Kontrast- zur Integrationsformel erwachsenenpädagogischer Reflexion. Bonn. URL: www.die-bonn.de (Stand: 21.04.2006)

Kuwan, H./Bilger, F./Gnahs, D. u. a. (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. . Berlin/Bonn. URL: www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_neun.pdf (Stand: 21.04.2006)

Kuwan, H./Thebis, F. (2004): Berichtssystem Weiterbildung 2003. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Berlin/Bonn URL: www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_9.pdf (Stand: 21.04.2006)

OECD (2005): International Assessment of Adult Education. 27–28. September 2005. COM/DELSA/ EDU(2005)4.

OECD/Statistics Canada (1995): Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft. Ergebnisse der ersten Internationalen Untersuchung von Grundqualifikationen Erwachsener. Paris/Ottawa/Ontario

Rosenbladt, B. v. (2001): Erprobung innovativer Erhebungskonzepte für Haushalts-Panel-Stichproben. Erstbefragung 2000 der SOEP-Stichprobe F. Methodenbericht. München

Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration (2004): Migration und Integration – Erfahrungen nutzen, Neues wagen. Jahresgutachten 2004 des Sachverständigenrates für Zuwanderung und Integration. Nürnberg

Seidel, S. (in Vorbereitung): Erhebungen zur Weiterbildung in Deutschland – Pfade durch den Statistikdschungel. In: Feller, G. (Hrsg.): Weiterbildungsmonitoring in Deutschland – ganz öffentlich. Bielefeld

Söhn, J./Özcan, V (2005): Bildungsdaten und Migrationshintergrund: Eine Bilanz. In: BMBF (Hrsg.): Bildungsreform Band 14. Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Berlin, S. 117–128

SPREEG (2001–2003): Projekt „Spracherhebung Essener Grundschulen". URL: www.uni-essen.de/daz-daf/Projekte/Mitarbeiter-spreeg.htm (Stand: 21.04.2006)

Stanat, P./Arelt, C./Baumert, J. u. a. (2003): PISA und PISA-E: Zusammenfassung der bereits vorliegenden Befunde. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen, S. 51–75

Statistisches Bundesamt (2005): Statistisches Jahrbuch 2005. Für die Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden.

Werner, D./Flüter-Hoffmann, C./Zedler, R. (2003): Berufsbildung: Bedarfsorientierung und Modernisierung. In: Klös, H.-P./Weiß, R. (Hrsg.): Bildungs-Benchmarking Deutschland. Was macht ein effizientes Bildungssystem aus? Köln, S. 287–381

Bernhard Schmidt/Rudolf Tippelt

Bildungsberatung für Migrantinnen und Migranten

Wegen ihrer besonderen rechtlichen Stellung aber auch aufgrund sozialstruktureller Disparitäten und schlechterer Chancen auf dem Arbeitsmarkt sind Personen mit Migrationshintergrund sowohl in der schulischen und beruflichen Erstausbildung weniger erfolgreich als auch in den Bereichen der Erwachsenenbildung unterrepräsentiert. Der Weiterbildungsberatung kommt vor diesem Hintergrund die Aufgabe zu, bildungsinteressierten Migrant/inn/en ihre individuellen Bildungsmöglichkeiten bewusst zu machen, Bildungsbarrieren gezielt abzubauen und auch langfristige Perspektiven beruflicher Kompetenzentwicklung aufzuzeigen. Dabei ist auch der jeweilige kulturelle Hintergrund der Ratsuchenden in den Beratungsprozess einzubeziehen.

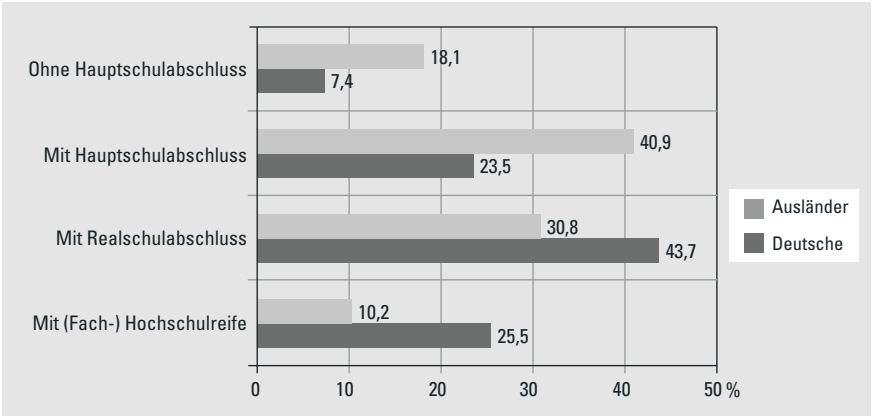
1. Sozioökonomische Rahmenbedingungen der Bildungsberatung – Lebenslage und Bildungsbeteiligung der Migrantinnen und Migranten

Die Entwicklung der Zuwanderung in die Bundesrepublik Deutschland seit Mitte des 20. Jahrhunderts führte zu wechselnden Anforderungen und Zielsetzungen, was die Bemühungen um Integration anbelangt. Die verschiedenen Zuwanderungswellen prägen bis heute die soziokulturelle Struktur der Bevölkerungsteile mit Migrationshintergrund. Nach dem Flüchtlingsstrom der Nachkriegszeit stellt der Zuzug angeworbener Arbeitskräfte vor allem aus dem südeuropäischen Raum eine zweite große Zuwanderungswelle dar, die von 1955 bis 1973 anhielt und sich durch den Nachzug von Familienangehörigen bis in die 1980er Jahre fortsetzte. Die Kinder und Enkel dieser Migrant/inn/en, die überwiegend in Deutschland aufgewachsen und sozialisiert sind, wurden lange Zeit nicht mehr als Zielgruppe integrativer Bemühungen gesehen, erst neuere Schulleistungsstudien haben erhebliche Sprach- und Bildungsdefizite sowie eine klare Benachteiligung im Bildungssystem dieser so genannten „dritten Generation" von Einwanderern aufgezeigt (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001). Seit etwa zwei Jahrzehnten sind keine vergleichbar dominanten Migrantengruppen unter den Zuwanderern mehr erkennbar, sondern es ist eine zunehmende Diversifizierung zu verzeichnen. Neben Asylbewerbern und Kriegsflüchtlingen bilden auch die Spätaussiedler eine der großen Zuwanderungsgruppen und seit 2000 wurde mit Einführung der „Greencard" auch der Zuzug hochqualifizierter ausländischer Fachkräfte ermöglicht (vgl. auch BMI 2004). Die Heterogenität innerhalb der Bevölkerungsteile mit Migrationshintergrund, die durch eine Vielzahl unterschiedlicher rechtlicher Bestimmungen verstärkt wird (vgl. Lenninger 2003), spiegelt sich auch in deren Anforderungen und Wünschen an Bildungsberatung wider. Die rechtliche Grundlage des Aufenthalts in Deutschland, in Form von Duldung, Aufenthaltsgestattung, -befugnis, -bewilligung, befristeter oder unbefristeter Aufenthaltserlaubnis oder Aufenthaltsberechtigung, wirkt nachhaltig auf die Möglichkeiten zu Erwerbstä-

tigkeit, gesellschaftlicher Partizipation und den Zugang zu Bildung (vgl. Brüning 2002).

Im Vergleich zum bundesdeutschen Durchschnitt sind Familien mit Migrationshintergrund sozioökonomisch deutlich schlechter gestellt. Sie verfügen über ein durchschnittlich geringeres Haushaltseinkommen, sind häufiger von Arbeitslosigkeit und Armut betroffen und verfügen über weniger Wohnraum. Die diesbezüglichen Differenzen zur bundesdeutschen Gesamtbevölkerung – die auch in der zweiten und dritten Generation von Einwanderern kaum geringer ausfallen – sind in den letzten Jahrzehnten kontinuierlich angewachsen (vgl. Lenninger 2003). Die daraus resultierenden Probleme, wie z. B. fehlende finanzielle Ressourcen für kostenpflichtige Bildungsmaßnahmen, sind auch für die Bildungsberatung von Belang. Die Benachteiligung von Personen mit Migrationshintergrund zeigt sich auch auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems, angefangen von der schulischen und beruflichen Erstausbildung bis hin zur Erwachsenenbildung, so dass hier auch von einer „institutionellen Diskriminierung" (vgl. Radtke 2001, S. 2; Meng 1997, S. 68) der 6,7 Millionen Ausländer in Deutschland gesprochen wird. Bereits im vorschulischen Bereich sind ausländische Kinder in den Bildungseinrichtungen unterrepräsentiert und somit benachteiligt (vgl. Deutsches Jugendinstitut 2004), was sich im allgemeinbildenden Schulsystem fortsetzt. Bereits angesichts der Verteilung auf die verschiedenen Schulformen werden Disparitäten deutlich, die in Anbetracht der Schulabschlüsse noch deutlicher zu Tage treten (siehe Abb. 1). In den berufsbildenden Schulen sind Jugendliche nicht-deutscher Herkunft wiederum vor allem in den Bildungsgängen zu finden, die Schulabgänger ohne Ausbildungsplatz im dualen System oder an Fachschulen auffangen sollen, wie das Berufsgrundbildungs- und Berufsvorbereitungsjahr oder Berufsaufbauschulen (vgl. Statistisches Bundesamt 2005, www.destatis.de/basis/d/biwiku/schultab11.php).

Abbildung 1: Absolvent/inn/en allgemeinbildender Schulen nach Abschlussart



(Quelle: Statistisches Bundesamt 2005, www.destatis.de/basis/d/biwiku/schultab16.php)

Zum Teil gründet die geringere Bildungsbeteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund auch in der fehlenden Information der Eltern und deren teilweise noch präsenten „Rotations- und Rückkehrplänen“ (Campos 2001, S. 3). Umso bedeutender sind Informations- und Beratungsangebote für Eltern einerseits und zusätzliche Förderangebote in den Schulen andererseits. Neue Chancen hierzu könnten aus einer erweiterten Schulautonomie resultieren, wenn sie an entsprechenden Zielvorgaben ausgerichtet wird, d. h. wenn der schulische Erfolg ausländischer Schülerinnen und Schüler mit zu den zentralen Zielen von Schulprogrammen gehört (vgl. Radtke 2001). Im Bereich beruflicher Erstausbildung gibt es bislang nur einzelne, aber durchaus erfolgreiche Modelle zur Förderung Auszubildender mit Migrationshintergrund (vgl. Selka/Schapfel-Kaiser 2002).

2. Migrantinnen und Migranten in der Weiterbildung

Migrantinnen und Migranten gehören zu den in der Weiterbildung insgesamt unterrepräsentierten Gruppen. Dabei wird im Folgenden unterschieden zwischen Migrant/inn/en (Zuwanderern) und Ausländern (Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit), da aufgrund der leichteren Operationalisierbarkeit viele empirische Studien und auch einige öffentliche Statistiken sich auf Ausländer und nicht auf Migrant/inn/en insgesamt konzentrieren (vgl. Bilger in diesem Heft). Insbesondere im Bereich beruflicher Weiterbildung machen sich multiple Benachteiligungen dieser Gruppe bemerkbar. Zum einen sind Faktoren wie Arbeitslosigkeit und geringes Bildungsniveau, die sich insgesamt negativ auf die Weiterbildungspartizipation auswirken, in dieser Gruppe besonders ausgeprägt. Migrant/inn/en üben zudem weit häufiger geringqualifizierte Tätigkeiten aus, sind häufiger von Arbeitslosigkeit betroffen (wodurch der Zugang zu betrieblichen Weiterbildungsangeboten verschlossen bleibt) oder sind aufgrund ihres Aufenthaltsstatus von der Erwerbsarbeit ausgeschlossen (vgl. Meng 1997). Zum anderen kommen Probleme mit der deutschen Sprache, fehlende Angebote in der jeweiligen Muttersprache und weniger finanzielle Unterstützung durch den Arbeitgeber hinzu. Durch den letzten Punkt sind die privat zu tragenden Kosten von Weiterbildungsmaßnahmen für Ausländer durchschnittlich höher, als für Personen mit deutscher Staatsbürgerschaft (vgl. BMBF 2004, S. 108). Zudem verhindert oft auch der rechtliche Status den Zugang zu Weiterbildungsmaßnahmen (vgl. Brüning 2002).

2.1 Weiterbildungsteilnahme

Erwachsenenbildung lässt sich nicht einseitig auf die Vermittlung und Erweiterung beruflicher Kompetenzen reduzieren, sondern hat auch den Anspruch und das Potenzial in schwierigen Lebenslagen Orientierung zu bieten. Migration ist vor diesem Hintergrund auch als Bruch in der Erwachsenensozialisation zu sehen, bedingt durch die einschneidenden sozialen und kulturellen Veränderungen, aber auch durch eine veränderte soziale Stellung in einer anderen Gesellschaft.

„Migranten haben die ‚totale Rolle' ‚Ausländer' zugewiesen bekommen, d. h. sie sind immer und zu allererst ‚Ausländer'; individuelle, gruppen- oder kulturspezifische Merkmale sind sekundär" (Griese/Jilani/Toppel 1991, S. 81).

Allgemeiner und insbesondere politischer Erwachsenenbildung kommt hier eine orientierende und unterstützende Funktion zu, zur Bewahrung von Handlungskompetenz und Ich-Identität der Migrant/inn/en (vgl. ebd.).

Um Migration nicht nur an der Staatsbürgerschaft festzumachen, unterscheidet das Berichtssystem Weiterbildung hinsichtlich der Weiterbildungsteilnahme Ausländer, Deutsche mit ausländischem Lebenshintergrund und Deutsche mit deutschem Lebenshintergrund (vgl. auch Bilger in diesem Heft). Die Reduzierung der Bildungsdisparitäten zwischen den beiden ersten Gruppen und der letztgenannten im Bereich allgemeiner Weiterbildung (siehe Tabelle 1) beruht allerdings auf einem Rückgang der Weiterbildungspartizipation von Deutschen ohne Migrationshintergrund und nicht auf einer steigenden Teilnahme der Personen mit Migrationshintergrund. Noch gravierender fällt die Differenz zwischen den Gruppen im Bereich beruflicher Weiterbildung aus. Aufgrund der bereits geschilderten sozioökonomischen und rechtlichen Schlechterstellung von Ausländern liegt deren Teilnahmequote nicht einmal halb so hoch wie die der Deutschen mit deutschem Lebenshintergrund (siehe Tabelle 1). Hier ist auch im Vergleich zu den Erhebungen 1997 und 2000 kein Abbau des Bildungsgefälles erkennbar (vgl. BMBF 2005). Lediglich für Umschulungen ist eine überproportionale Partizipation von Migrant/inn/en erkennbar, während die Teilnahmequoten der Deutschen für Aufstiegsfortbildungen, Einarbeitungskurse und Anpassungskurse jeweils dreimal so hoch liegen wie für Ausländer.

Tabelle 1: Teilnahme an Weiterbildung nach Nationalität und Lebenshintergrund

Migrationshintergrund und Nationalität	Teilnahmequoten in %		
	Weiterbildung insgesamt	Allgemeine Weiterbildung	Berufliche Weiterbildung
Ausländer	29	21	13
Deutsche mit ausländischem Lebenshintergrund	29	18	19
Deutsche mit deutschem Lebenshintergrund	43	27	28

(Quelle: BSW 2004, BMBF 2005, S. 46)

2.2 Weiterbildungsbarrieren

Die objektiv aus den Teilnehmerstatistiken abzulesenden Disparitäten zwischen Ausländern und Deutschen stehen sicherlich in einem direkten Zusammenhang mit der

rechtlichen und sozioökonomischen Schlechterstellung von Personen mit Migrationshintergrund und den bereits in der Erstausbildung verfestigten Bildungsungleichheiten (vgl. auch Brüning in diesem Heft). Dennoch stellt sich die Frage, inwieweit sich diese Faktoren in den subjektiv von den Betroffenen geäußerten Weiterbildungsbarrieren widerspiegeln. In einer eigenen 2003 durchgeführten repräsentativen Weiterbildungsstudie wurden 3008 Probanden telefonisch nach ihrem Weiterbildungsverhalten, ihren Weiterbildungsinteressen und -barrieren befragt, wobei die Stichprobe allerdings lediglich 88 Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit umfasst und auch nicht zwischen Deutschen mit deutschem oder ausländischem Lebenshintergrund differenziert. Dennoch geben die Ergebnisse zu den Weiterbildungsbarrieren zumindest Anhaltspunkte, welche strukturellen Benachteiligungen die subjektive Wahrnehmung der Betroffenen prägen und welche individuellen Normen und Einstellungen hemmend auf die Weiterbildungspartizipation wirken.

Überraschenderweise war eine fehlende berufliche Verwertbarkeit von Weiterbildung für die Ausländer als Weiterbildungsbarriere sogar weniger relevant als für die befragten Deutschen, wenngleich die Unterschiede hier nicht statistisch signifikant waren. Signifikante Differenzen blieben auch aus für die Items zum fehlenden persönlichen Nutzen von Weiterbildung, zur Verknüpfung von Weiterbildung mit negativen Schulerfahrungen und zur Einschätzung der Bedeutung von Weiterbildung allgemein. Ebenfalls überraschend war das Fehlen signifikanter Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen hinsichtlich einer befürchteten Überforderung durch Weiterbildungsmaßnahmen, einer generellen Lernbereitschaft und einer ausbleibenden Rendite bisheriger Weiterbildungsaktivitäten. Die im Folgenden erläuterten und in Tabelle 2 dargestellten Differenzen zwischen Ausländern und Deutschen im Hinblick auf Weiterbildungsbarrieren erwiesen sich dagegen (auf Basis des Chi-Quadrat-Tests) als statistisch signifikant.

Tabelle 2: Motive für Nichtteilnahme an Weiterbildung (nur Nicht-Teilnehmende)

Item	Deutsche (n = 1239)	Ausländer (n = 43)
Ich benötige keine Weiterbildung**	42 %	14 %
Ich hatte keine Lust*	22 %	38 %
In den Kursen geht alles so schnell, dass ich da nicht so mitkomme*	14 %	21 %
Mir fehlt die Unterstützung meines Partners/meiner Partnerin**	13 %	29 %
Die Prüfungen schrecken mich immer ab**	21 %	44 %
Ich bräuchte eine Beratung, um zu wissen, welche Weiterbildung für mich in Frage käme**	17 %	63 %

* signifikant ($p < .05$) ** hochsignifikant ($p < .01$)

Die Notwendigkeit von Weiterbildung für sich selbst ist den ausländischen Probanden offensichtlich deutlich stärker bewusst als den deutschen, was durchaus auch aus dem Erleben eigener sprachlicher Defizite und Orientierungsproblemen in einer für viele noch fremden Kultur resultieren könnte. Gravierendere Teilnahmebarrieren bei ausländischen Weiterbildungsadressaten scheinen dagegen eher in der persönlichen Motivation und der fehlenden Unterstützung des Partners zu liegen. Die bezüglich der letztgenannten Barriere zu vermutenden geschlechtsspezifischen Differenzen zeigen sich zwar bei den deutschen Probanden[1], bei den ausländischen Befragten aber eher in entgegengesetzter Richtung[2]. Wie aufgrund vorliegender Untersuchungen zu erwarten war (vgl. Bendit/Keimeleder/Werner 2000, S. 51 ff.), äußern die ausländischen Probanden häufiger, dass sie sich mit dem Lerntempo in Weiterbildungsmaßnahmen und insbesondere mit Prüfungsanforderungen überfordert fühlen. Diesen Barrieren kann zum einen durch Bildungskonzepte begegnet werden, die an die Bedürfnisse von Migrant/inn/en angepasst sind (vgl. Bethschneider/Schwerin/Settelmeyer 2003; Grotheer/Müller/Spohn 1999) und zum anderen durch v. a. sprachlich überarbeitete Prüfungsbögen (vgl. Knobloch 2003). Die für Deutsche eher untergeordnete und für ausländische Nicht-Teilnehmende gleichzeitig wesentlichste Weiterbildungsbarriere ist fehlende Orientierung auf dem Weiterbildungsmarkt verbunden mit dem Wunsch nach entsprechender Beratung. Fast zwei Drittel der weiterbildungsabstinenten Ausländer nennen diese Problematik als Grund für ihre Nicht-Teilnahme.

3. Die Rolle der Bildungsberatung

Wie bereits aus den Weiterbildungsbarrieren abzulesen ist Weiterbildungsberatung für Ausländer in Deutschland von erheblicher Relevanz. Dies bestätigt sich auch in anderen Items der gleichen Studie. So gaben mit 69,1 Prozent signifikant mehr Deutsche an, einen guten Überblick über die Angebote der Weiterbildung zu haben, als dies in der Gruppe der Befragten mit anderer Nationalität der Fall war (58,0 Prozent). Noch deutlichere und hochsignifikante Differenzen zwischen den Vergleichsgruppen zeigten sich hinsichtlich des geäußerten Beratungsbedarfs. So wünschen sich 61,1 Prozent der ausländischen Probanden mehr Beratung zum Weiterbildungsangebot gegenüber nur 35,9 Prozent der deutschen Befragten. Diese Zahlen bestätigen sich in der Nutzung bereits bestehender Angebote der Weiterbildungsberatung, die überproportional von Migrant/inn/en genutzt werden (vgl. Mesenholl 1999), auch wenn sich die Forderungen nach einem Ausbau des Bildungsberatungsangebots für Migrant/inn/en (vgl. BLK 2004) noch stärker auf Angelegenheiten der (vor-)schulischen und beruflichen Erstausbildung und insbesondere den Übergang von der schulischen in die berufliche Ausbildung konzentriert. Im Bereich der Erwachsenenbildung stehen gegenwärtig 493

1 19 Prozent der deutschen Frauen nennen die fehlende Unterstützung des Partners als wesentlichen Grund für die Nicht-Teilnahme an Weiterbildung gegenüber nur 7 Prozent der deutschen Männer.

2 Hier ist die fehlende Unterstützung des Partners für 36 Prozent der Männer und 25 Prozent der Frauen von Bedeutung. Diese Differenzierung kann aufgrund des geringen Anteils von Ausländern in der Stichprobe aber nur als Indiz, nicht als Beleg interpretiert werden.

Beratungsstellen (vgl. BLK 2004, S. 18) zur Verfügung, die für Personen mit und ohne Migrationshintergrund offen stehen.

In der Bildungsberatung – wie in anderen Beratungskontexten auch – kommt dem Berater eine informierende und anregende Rolle zu. Die Definition von Beratungszielen und die daraus resultierenden Handlungsansätze müssen in der Hand der Ratsuchenden bleiben, was im Falle unterschiedlicher kultureller Hintergründe für Berater auch bedeutet, andere Deutungsmuster und Wertvorstellungen zu kennen und anzuerkennen.

> „Die Absicht von Beratung ist also, einen Lernprozess in Gang zu setzen, der auf Veränderung in Richtung von Verbesserung abzielt, ohne konkrete Inhalte vorzugeben, denn diese ergeben sich erst in der konkreten Kommunikation" (Sauer-Schiffer/Fuest-Bellendorf/Ziemons 2005, S. 161).

Dabei muss Beratung nicht in jedem Fall Lernprozesse initiieren, gerade in der schulischen Bildungsberatung steht oft die Lösung eines konkreten Problems im Vordergrund. Je nach Situation und Erwartungen der Ratsuchenden kann die Beratung einen stärker prozessbegleitenden Charakter haben oder eher die Form einer Expertenberatung (vgl. König/Bentler/Luchte 2005), wobei gerade eine Kombination beider Formen pädagogischen Kontexten am ehesten gerecht wird. Im Bereich der Erwachsenenbildung gehört Beratung mit zum Tätigkeitsspektrum der Dozenten und fließt häufig mit in die jeweiligen Angebote ein. Zunehmend wichtiger, angesichts eines sich immer stärker ausdifferenzierenden Weiterbildungsmarkts, wird aber eine den eigentlichen Bildungsprozessen vorangehende Weiterbildungsberatung, die organisationsbezogen als Qualifizierungsberatung für Betriebe oder Institutionenberatung für Bildungsträger erfolgen kann oder aber personenbezogen in Form einer Lernberatung bzw. Kompetenzentwicklungsberatung. Gerade die letztgenannte Form sieht sich als biografieorientierte Beratung der Herausforderung gegenüber, individuelle Potenziale und Bildungsbedarfe zu diagnostizieren und vor dem Hintergrund individueller Zielsetzungen die mittel- und langfristige Kompetenzentwicklung zu planen und gleichzeitig adäquate Angebote der Erwachsenenbildung zu eruieren. Demgegenüber kann ein kurzfristiger Beratungsbedarf in informativen oder situativen Beratungen abgedeckt werden. Migrant/inn/en werden hinsichtlich Weiterbildungsberatung v. a. von Arbeitsämtern angesprochen, da diese sich stark auf die Problemgruppen des Arbeitsmarkts konzentrieren (vgl. Schiersmann 2005). Nicht übersehen werden sollte, dass Weiterbildungsberatung auch in anderen Beratungskontexten eine Rolle spielt und bei Migrant/inn/en z. B. in eine allgemein Sozialberatung einfließen kann (vgl. Arndt 1999). Insgesamt ist eine stärkere Zielgruppenorientierung in der Weiterbildungsberatung zu konstatieren und damit einhergehend eine verstärkte Orientierung an den Adressaten und deren Lebenswelt. Dazu gehört auch die Thematisierung der Alltagswelt der Ratsuchenden, was insbesondere für die Beratung von Migrant/inn/en von essenzieller Bedeutung sein dürfte, da auch der jeweilige kulturelle Hintergrund einbezogen wird. Die Aufgaben von Weiterbildungsberatung können dadurch eine enorme Erweiterung erfahren bis hin zur Lebensberatung (vgl. Tippelt 1997). Bei Beratenden und Ratsuchenden mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund kann die Reflexion dieser Interkulturalität

und das wechselseitige Einbringen kultureller Sichtweisen die Beratungssituation wesentlich bereichern. Insbesondere eine kulturell und religiös geprägte Weltsicht, Leistungsethik und der Stellenwert von Familie und Arbeit kann für Weiterbildungsinteressen und -verhalten von zentraler Bedeutung sein. In diesem Kontext können auch Rückkehrpläne der Migrant/inn/en eine entscheidende Rolle spielen (vgl. Ertelt 1997, S. 257 ff.).

Im Zentrum von Weiterbildungsberatung bleibt dennoch das Aufzeigen von Möglichkeiten und Angeboten und die Motivation zur Bildungspartizipation, die insbesondere bei Bildungsbenachteiligten und Bildungsfernen bedeutsam ist. Ein unbürokratischer Charakter und die individuelle und konkrete Hilfeleistung werden insbesondere von Bildungsbenachteiligten – zu welchen auch große Teile der Migrant/inn/en zu zählen sind – als Kriterien eines ansprechenden Beratungsangebots hervorgehoben (vgl. Schiersmann 1997, S. 126). Diese Faktoren haben sich auch in der Beratungspraxis mit Migrant/inn/en als relevant erwiesen und müssen einhergehen mit einer umfassenden fachlichen Kompetenz der Beratenden, zu der neben dem Wissen über Weiterbildungsangebote und -optionen auch umfassende Kenntnisse zum Ausländer- und Asylrecht gehören (vgl. Mesenholl 1999). Gerade die rechtlichen Einschränkungen von Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit, die für die Betroffenen selbst nicht immer leicht zu überblicken sind, begrenzen oft auch deren Weiterbildungsmöglichkeiten, was in der Beratung entsprechend berücksichtigt werden muss. Bildungsberatung sollte sich darüber hinaus der spezifischen Bildungsbarrieren von Migrant/inn/en – wie sie sich in der vorangehend dargestellten Studie abzeichnen – bewusst sein. So können die Ratsuchenden einerseits zur Weiterbildung ermutigt werden, andererseits sind die Anforderungen verschiedener Angebote zu berücksichtigen um eine Überforderung und die daraus resultierende negative Lernerfahrung bereits im Vorfeld zu vermeiden. Hier sind Weiterbildungsmaßnahmen von Interesse, die eigens für Migrant/inn/en entwickelt wurden und auf deren Anforderungen eingehen sowie sprachliche Barrieren und kulturelle Hintergründe berücksichtigen. Allerdings bergen Angebote, die sich speziell an eine bildungsbenachteiligte Gruppe wenden, auch die Gefahr einer zusätzlichen Stigmatisierung (vgl. Tippelt 1997). Ein verstärkter Einbezug des Partners in die Weiterbildungsberatung scheint hier wesentlich, um der gerade von ausländischen Weiterbildungsadressaten beklagten fehlenden partnerschaftlichen Unterstützung zu begegnen.

4. Perspektiven

Die zentrale Aufgabe und Herausforderung in der Arbeit mit Migrant/inn/en ist aber – und das bestätigen auch die Daten aus unserer Weiterbildungsstudie – die Unterstützung der Ratsuchenden bei der Identifikation von individuellen Bildungsbedarfen und persönlichen Bildungszielen und das Aufzeigen von Bildungsmöglichkeiten und -angeboten, die den individuellen Zielen und Voraussetzungen gerecht werden. Sprachliche Defizite führen bei Migranten schnell zu einer Unterschätzung von deren kogniti-

ver Leistungsfähigkeit durch die Beratenden (vgl. Ertelt 1997, S. 265 ff.), weshalb hier eine erhöhte Sensibilisierung und eine entsprechende diagnostische Kompetenz der in der Weiterbildungsberatung Tätigen bedeutsam ist. Die Wahrscheinlichkeit, im jeweiligen Fall das „ideale" Angebot ausfindig zu machen, liegt bei trägerübergreifenden Beratungseinrichtungen höher als bei trägergebundenen, die in der Regel nur Angebote innerhalb der eigenen Einrichtung vermitteln. Die trägerübergreifende Weiterbildungsberatung fungiert zusätzlich als Mittler zwischen Bildungsnachfragern und Bildungsanbietern und kann auf Diskrepanzen zwischen beiden Seiten aufmerksam machen.

Die Notwendigkeit einer verstärkten Förderung der Bildungsbeteiligung von Personen mit Migrationshintergrund ist inzwischen nicht nur im schulischen Sektor deutlich geworden, auch wenn diesem Bereich der grundständigen Bildung eine Schlüsselfunktion zukommt, da dort auch die Grundlagen für lebenslanges Lernen gelegt werden. Die in der schulischen und beruflichen Erstausbildung entstehenden Disparitäten setzen sich nahtlos im Bereich der Erwachsenenbildung fort und wirken in Form einer geringeren Bildungsaspiration der Eltern und einer höheren Distanz zu Bildungseinrichtungen wieder auf die Bildungslaufbahn ihrer Kinder zurück. Ein wesentlicher Faktor in diesem Kreislauf ist auch die Unkenntnis hinsichtlich der Bildungsmöglichkeiten und den individuell passenden Bildungsangeboten. Bildungsberatungsangebote nehmen daher eine Schlüsselrolle ein, sei es im vorschulischen Bereich, in der schulischen und beruflichen Erstausbildung oder in der Erwachsenenbildung (vgl. BLK 2004). Gerade im Bereich der beruflichen Erwachsenenbildung sind neben der punktuellen Unterstützung von Bildungsinteressierten langfristige Überlegungen in Form von Berufslaufbahnberatungen und Entwicklungsberatungen wesentlich, die allerdings nur mit Unterstützung und unter Einbezug der jeweiligen Arbeitgeber realisiert werden können (vgl. Campos 2001). Voraussetzung für die Planung der weiteren beruflichen Kompetenzentwicklung ist die Erfassung und Anerkennung bereits vorhandener Kompetenzen, die, gerade wenn sie im Ausland oder informell erworben wurden, erst sichtbar gemacht werden müssen, um in die weitere Bildungs- und Laufbahnberatung einfließen zu können.

Literatur

Arndt, P. (1999): Weiterbildungsberatung im Kontext von Sozialberatung. In: Amt für berufliche Bildung und Weiterbildung der Stadt Hamburg (Hrsg.): Weiterbildungswerbung und Weiterbildungsberatung für Migrantinnen und Migranten. Hamburg, S. 41–47

Bendit, R./Keimeleder, L./Werner, K. (2000): Bildungs-, Ausbildungs- und Erwerbsverläufe junger MigrantInnen im Kontext von Integrationspolitik. München

Bethschneider, M./Schwerin, C./Settelmeyer, A. (2003): Qualifizierung des Ausbildungspersonals ausländischer Herkunft als Beitrag zur Steigerung des Ausbildungspotenzials. In: dies.: (Hrsg.): Gezielt Unterstützung anbieten. Bonn, S. 7–18

BLK (Hrsg.) (2004): Vorschläge zur Verbesserung der Bildungsberatung für Personen mit Migrationshintergrund. URL: www.blk-bonn.de/papers/bildungsberatung-migranten.pdf. (Stand: 28.03.2006)

BMBF (Hrsg.) (2004): Schlussbericht der unabhängigen Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens: Der Weg in die Zukunft. URL: www.bmbf.de/pub/schlussbericht_kommission_lll.pdf. (Stand: 28.03.2006)

BMBF (Hrsg.) (2005): Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn

BMFSFJ/Deutsches Jugendinstitut (2004): OECD Early Childhood Policy Review 2002–2004. Berlin

BMI (Hrsg.) (2004): Migrationsbericht im Auftrag der Bundesregierung. URL: www.integrationsbeauftragte.de/download/Migrationsbericht_2003.pdf. (Stand: 28.03.2006)

Brüning, G. (2002): Benachteiligte in der Weiterbildung. In: Brüning, G./Kuwan, H. (Hrsg.): Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld, S. 7–118

Campos, M. (2001): Aus- und Weiterbildung der Migrantinnen und Migranten: Reichtum entdecken – Defizite beseitigen – Zukunft sichern. In: Bildung und Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten. URL: www.forum-bildung.de/templates/bip_lib_details.php?libid=192 (Stand: 28.03.2006)

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.

Ertelt, B.-J. (1997): Beratung in Bildung und Beruf: ein anwendungsorientiertes Lehrbuch. Leonberg

Griese, H. M./Jilani, P./Toppel, R. (1991): Aufgaben und Verantwortung der Erwachsenenbildung gegenüber Flüchtlingen und Migranten. In: Griese, H. M./Toiviainen, T. (Hrsg.): Rolle und Verantwortung der Erwachsenenbildung heute. Baltmannsweiler, S. 73–96

Grotheer, A./Müller, A. I./Spohn, M. (1999): Migration, Qualifizierung, Arbeitsmarktchancen. Ausgewählte Ergebnisse des niedersächsischen EMPLOYMENT-HORIZON-Projektes „Berufliche Qualifizierung von Flüchtlingen und MigrantInnen“. Oldenburg

Knobloch, C. (2003): Gutachten zur Verständlichkeit der Prüfungsfragen in der schriftlichen Prüfung, mit der die Eignung zum Ausbilder/zur Ausbilderin nachgewiesen wird. In: Bethschneider, M./Schwerin, C./Settelmeyer, A. (Hrsg.): Gezielt Unterstützung anbieten. Bonn, S. 19–28

König, E./Bentler, A./Luchte, K. (2005): Pädagogische Beratung in unterschiedlichen Feldern. In: Pädagogische Rundschau, H. 2, S. 119–128

Lenninger, P. F. (2003): Lebenslagen von Migranten und Soziale Arbeit in Deutschland, Österreich und der Schweiz unter besonderer Berücksichtigung der Städte Mannheim, Wien und Zürich. Freiburg i.Br.

Meng, F. (1997): Berufliche Mobilitätsbarrieren und Integration. Zur Situation der (Im)Migranten im Bildungs- und Beschäftigungssystem des Landes Bremen. Bremen

Mesenholl, U. (1999): Weiterbildungsberatung für eine besondere Zielgruppe. In: Amt für berufliche Bildung und Weiterbildung der Stadt Hamburg (Hrsg.): Weiterbildungswerbung und Weiterbildungsberatung für Migrantinnen und Migranten. Hamburg, S. 10–17

Radtke, F.-O. (2001): Bildungsreserve Migration. Plädoyer für eine Lokale Bildungspolitik. In: Bildung und Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten. URL: www.forum-bildung.de/templates/bip_lib_details.php?libid=192 (Stand: 28.03.2006)

Sauer-Schiffer, U./Fuest-Bellendorf, A./Ziemons, M. (2005): Beratung gestalten. Beratungsforschung für die Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung? In: REPORT: Literatur und Forschungsreport Weiterbildung, H. 1, S. 158–166

Schiersmann, C. (1997): Zielgruppenspezifische Beratungsansätze. In: Eckert, T./Schiersmann, C./Tippelt, R. (Hrsg.): Beratung und Information in der Weiterbildung. Baltmannsweiler, S. 123–168

Schiersmann, C. (2005): Beratung in der Weiterbildung. Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung. In: Pädagogische Rundschau, H. 2, S. 153–167

Selka, R./Schapfel-Kaiser, F. (Hrsg.) (2002): Qualifizierung von Migrant(inn)en – Konzepte und Beispiele. Bielefeld

Statistisches Bundesamt (2005): URL: www.destatis.de (Stand: 28.03.2006)

Tippelt, R. (1997): Beratung in der Weiterbildung: Grundlagen und Perspektiven. In: Eckert, T./Schiersmann, C./Tippelt, R. (Hrsg.): Beratung und Information in der Weiterbildung. Baltmannsweiler, S. 1–70

Gerhild Brüning

Weiterbildung für Migrantinnen und Migranten – Tradition ohne Nachhaltigkeit

Weiterbildung wird als eine Investition in die Zukunft angesehen, an der sich in Deutschland große Teile der Bevölkerung beteiligen. Allerdings profitieren von dieser Investition nicht alle Gruppen gleichermaßen. Der Beitrag nimmt speziell die Weiterbildungssituation von Migrant/inn/en in den Blick. Nachgezeichnet wird die Entwicklung pädagogischer Konzepte von defizit- und anpassungsorientierten Ansätzen in den frühen 1970er Jahren bis hin zu aktuell stärker ressourcen- und integrationsorientierten Angeboten. Die mangelnde Nachhaltigkeit in der Bildungsarbeit für und mit Migrant/inn/en sieht die Autorin vor allem darin begründet, dass es bislang zu wenig gelungen ist, erfolgreiche Angebote in Regelmaßnahmen der Weiterbildung zu überführen.

1. Begriffliche Annäherung

Migrant/inn/en oder Ausländer als Zielgruppe von Weiterbildung zu betrachten, fällt angesichts der Heterogenität der Gruppe nicht leicht. Ihre Zugangsmöglichkeiten zu Weiterbildung hängen in besonderer Weise von ihrem rechtlichen Status ab. So ist für Aussiedler/innen ein anderes System der Weiterbildung institutionalisiert worden als für angeworbene Ausländer/innen. Nach ihrem rechtlichen Status sind sie Deutsche, auch wenn deutsche Sprachkenntnisse und Kenntnisse der deutschen Gesellschaftsordnung oft nur rudimentär vorhanden sind. Ihre Weiterbildungsmöglichkeiten sind umfassender als die von Migrant/inn/en, (also der Gruppe von angeworbenen Arbeitnehmer/inne/n und deren Angehörigen), die schon lange in Deutschland leben, aber nicht eingebürgert sind.

Wie bei keiner anderen Zielgruppe sind bereits die Begrifflichkeiten mit politisch-rechtlichen Zuordnungen verknüpft. Ein Teil der angeworbenen Arbeitnehmer/innen sind EU-Bürger/innen, die sich auf der Grundlage der EU-internen Freizügigkeit in Deutschland aufhalten. Für die größte in Deutschland lebende Gruppe (türkische Migrant/inn/en) trifft dies allerdings nicht zu, da die Türkei noch nicht Mitglied der EU ist. Die Gruppe der Flüchtlinge wird je nach Rechtsstatus in Asylbewerber/innen, anerkannte politische Flüchtlinge und Flüchtlinge auf der Grundlage der Genfer Flüchtlingskonvention unterschieden. Eine weitere Gruppe bilden die Aussiedler bzw. Spätaussiedler. Hinzu kommen hochspezialisierte Fachkräfte, deren Zuwanderung durch die Einführung einer green card gesetzlich gestattet wurde.

Im vierten Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen (2000) wird der Begriff „Ausländer/innen“ lediglich in rechtlichen und statistischen Zusam-

menhängen verwendet (S. 15). Im Übrigen wird auf den international üblichen Begriff Migrant/inn/en zurückgegriffen. Eine besondere Schwierigkeit wird bei der Bezeichnung von Kindern und Jugendlichen gesehen, die oftmals nicht selbst zugewandert sind und nur mittelbar (über ihren familialen Kontext) über Migrationserfahrungen verfügen. Gleichwohl sind sie aufgrund des noch geltenden Staatsangehörigkeitsrechts Ausländer/innen. Die Ausländerbeauftragte hat für diese Gruppe die Bezeichnungen „Jugendliche mit Migrationshintergrund", „Jugendliche mit ausländischem Pass" oder „Kinder von Migrant/inn/en" gewählt. Hinter dem Begriff Ausländer/inn/en verbirgt sich folglich eine sehr heterogene Gruppe von Personen. Diese Vielfalt wird im öffentlichen Bewusstsein kaum wahrgenommen.

Als Teilnehmende von Weiterbildungsangeboten tauchen die in Deutschland lebenden Ausländer/innen im erwerbsfähigen Alter erstmals 1997 in der Repräsentativbefragung des Berichtssystems Weiterbildung (BSW) auf.[1] Unter Weiterbildung wird hier mit Bezug auf die Definition des Deutschen Bildungsrats von 1970 die „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Ausbildungsphase" verstanden (Kuwan/Thebis 2004, S. 8).

Gemäß der Umfrageergebnisse von 1997 nahmen 28 Prozent Ausländer/innen an Weiterbildung (insgesamt) und 15 Prozent an beruflicher Weiterbildung teil. 1 Prozent ließ sich umschulen; 5 Prozent besuchten Anpassungskurse (Kuwan u. a. 2000, S. 150). 1998 betrug der Anteil von Ausländer/inne/n an beruflicher Bildung 7,8 Prozent (Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen 2000, S. 268); und 2003 13 Prozent (Kuwan/Thebis 2004, S. 42). Laut Bundesagentur für Arbeit (2006, S. 32) waren im Jahr 2005 Ausländer/innen in den Maßnahmen der beruflichen Bildung in Relation zu ihrem Anteil an Arbeitslosen von 24,6 Prozent unterrepräsentiert. Darüber hinaus ist die Datenlage eher desolat:

- Im Handbuch „Migration und Integration in Zahlen", das 1997 von der Bundesbeauftragten für Ausländer/innenfragen herausgegeben worden ist, findet sich der Begriff „Weiterbildung" nicht (vgl. Hamburger 1999, S. 623).
- In dem Bericht über „Bildung und Ausbildung von Migrant/inn/en" der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration aus dem Jahr 2005 sind keine differenzierten Daten zur Weiterbildungsbeteiligung von Migrant/inn/en vorhanden. In ihm wird vor allem auf die schulische und außerschulische Situation von Migrant/inn/en (Jugendliche und junge Erwachsene) eingegangen. Ergebnisse aus empirischen Untersuchungen und Erhebungen zur allgemeinen und beruflichen Weiterbildung erwachsener Migrant/inn/en fehlen.

Laut Bericht des Sachverständigenrates für Zuwanderung und Integration bestehen „in Deutschland in allen Bereichen der Migrations- und Integrationspolitik gravierende Datendefizite. Statistische Indikatoren können gesellschaftliche und politische Abwä-

1 Ein Kriterium, um an der Erhebung teilzunehmen sind ausreichende Sprachkenntnisse. Insofern kann davon ausgegangen werden, dass diese Ergebnisse nicht repräsentativ sind, aber dennoch Trends aufweisen.

gungen und Entscheidungen zwar nicht ersetzen, doch bildet empirisches Wissen eine wichtige Grundlage für informierte und transparente Entscheidungen“ (2004, S. 16). Die Datenerhebung wird durch die unterschiedlichen Begrifflichkeiten und Zuordnungsmöglichkeiten erschwert, gleichwohl ist sie notwendig, um passgenaue Angebote entwickeln zu können.

2. Zugangsbarrieren zur Weiterbildung

Die Entscheidung an Weiterbildungsangeboten teilzunehmen, hängt vor allem von soziodemographischen Merkmalen wie Schul- und Berufsbildung, Erwerbstätigkeit, berufliche Stellung, soziale Herkunft, Geschlecht, Alter und Nationalität ab (vgl. hierzu u. a. Schiersmann 1999, S. 557; Kuwan u. a. 2000, S. 150; Brüning 2002, S. 27).

Migrant/inn/en sind in dieser Hinsicht ganz besonders von Benachteiligung betroffen (Brüning 2002, S. 46): Im Herkunftsland erworbene Schul- und Universitätsabschlüsse werden häufig nicht als gleichwertig mit deutschen Abschlüssen anerkannt. Aufgrund der rechtlichen Lage haben Migrant/inn/en überproportional häufig niedrigere Stellungen im Beruf, da sie als Geringqualifizierte eingestellt wurden. Wie auch Deutsche in der gleichen Position nehmen sie seltener an Weiterbildung teil. Dies hat mehrere Gründe:

- Arbeitgeber machen ihnen keine Weiterbildungsangebote bzw. weisen sie nicht auf Weiterbildung und deren Notwendigkeit für den Arbeitsplatzerhalt hin;
- sie fühlen sich den vermuteten Lernanforderungen nicht gewachsen; häufig muss auch das Lernen erst wieder gelernt werden.

Hinzu kommt ein weiterer Aspekt: Oft reichen die Sprachkenntnisse für eine Weiterbildung nicht aus und es gibt kaum zweisprachige Weiterbildungsangebote (in deutsch und in der Muttersprache), die den Zugang erleichtern würden. Die Sprachkenntnisse, die für den Alltagsgebrauch ausreichend sind, sind häufig unzureichend, insbesondere wenn es sich um berufsfachliche Themen, Fachsprache, „Lernen lernen“, Abstraktionserfordernisse beim Sprachenlernen, um die Anpassung des Sprachverhaltens an unterschiedliche soziale Kontexte und um metakommunikative Aspekte in der Weiterbildung handelt (vgl. Kuwan u. a. 2000, S. 150; Nispel u. a. 1996, S. 61).

Die Unübersichtlichkeit und Intransparenz des Weiterbildungssystem, die selbst von deutschen Teilnehmenden beklagt wird, stellt für Migrant/inn/en eine besondere Barriere dar.

3. Migration und pädagogischer Diskurs

Im Laufe eines halben Jahrhunderts der Migration haben sich einerseits deren Bedingungen verändert und andererseits auch der Fokus verschoben, unter dem Migration betrachtet wurde.

Die staatlich geförderte Zuwanderung begann Mitte der 1950er Jahre. Das erste Anwerbeabkommen für Arbeitsmigrant/inn/en wurde 1955 mit Italien geschlossen. Es folgten Spanien und Griechenland (1960), die Türkei (1961), Portugal, Marokko, Tunesien und 1969 das damalige Jugoslawien. Es wurden Arbeitskräfte gesucht, die keine besonderen Qualifikationen mitbringen mussten. Der Bedarf an Arbeitskräften war bis 1973 immer wieder vorhanden, weil alle Seiten – Regierung, Wirtschaft und eingereiste Arbeiter/innen – von einem zeitlich befristeten Aufenthalt und vom Rotationsprinzip ausgingen. Daher gab es keine abgestimmten Integrationskonzepte (vgl. Sachverständigenrat 2004, S. 3.).

„Ausländerfragen" waren nur in gesellschaftlichen und institutionellen Nischen präsent. Vereinzelt wurden – insbesondere in Großbetrieben – Deutschkurse angeboten. Dies änderte sich, als Ende der 1960er/Anfang der 1970er Jahre durch die erste Wirtschaftskrise und die weltweite Energiekrise die Vollbeschäftigung nicht mehr gesichert war und die Arbeitslosigkeit stieg. Die Regierung antwortete darauf 1973 mit einem Anwerbestopp. Einwanderung zur Arbeitsaufnahme wurde unterbunden. Durch die Einschränkung der Mobilität holten die Arbeitsmigrant/inn/en ihre Familien nach Deutschland und verlegten ihren Lebensmittelpunkt verstärkt hierher. Das führte zu einem Einwanderungsschub, der Deutschland realiter zu einem Einwanderungsland machte.

Als pädagogisches Konzept bildete sich in den 1970er Jahren die „Ausländerpädagogik" heraus (Nieke 1986, S. 462). Sie richtete sich auf den Spracherwerb und zwar des Deutschen wie der Muttersprache und auf das Nachholen von Schulabschlüssen. Vorherrschend war eine kompensatorische Erziehung, die von Sprach-, Bildungs- und Orientierungsdefiziten ausging. Sie stand in dem Spannungsfeld von Assimilation – d. h. der einseitigen Anpassung der Minderheiten an die Mehrheit – und gleichzeitiger Aufrechterhaltung der Rückkehroption. Politisch wurde die Rückkehroption durch den Beschluss der Bundesregierung zur Rückkehrförderung 1983 unterstützt.

In Abgrenzung zum Konzept der Ausländerpädagogik und unter Berücksichtigung der Pluralisierung der Lebenslagen entwickelte sich etwa seit Mitte der 1980er Jahre in Deutschland das Konzept der interkulturellen Pädagogik, das Mehrheit und Minderheiten zueinander in Beziehung setzt. Im Blick stehen die Interaktionsstrukturen von Menschen unterschiedlicher Herkunft, ihre gegenseitige Beeinflussung und die sich daraus entwickelnde Dynamik (vgl. auch Freise in diesem Heft). „Der Fortschritt des Interkulturalismus besteht zweifellos darin, dass er die Aufmerksamkeit nicht nur auf die Migrant/inn/en richtet, sondern auch die Einheimischen in eine Veränderungspädagogik insoweit einbezieht, dass diese ihren Anspruch, der Staat in Deutschland sei nur ein Staat der Deutschen, aufgeben" (Hamburger 1999, S. 33 f.).

Mit der Wiedervereinigung und den damit verbundenen wirtschaftlichen Veränderungen sowie der verstärkten Zuwanderung aus Ost- und Mitteleuropa aufgrund des Balkankriegs und der Öffnung und Umstrukturierung der ehemaligen Sowjetunion An-

fang der 1990er Jahre entstand in der Bevölkerung eine Abwehrhaltung gegenüber Migrant/inn/en, die sich in Fremdenfeindlichkeit und Rassismus äußerte. Aufgabe interkulturelle Bildung war es folglich, nicht nur zu fragen, welche Probleme die Minderheiten in der sie aufnehmenden Gesellschaft haben, sondern auch, welche Schwierigkeiten die Mehrheit mit dem vermeintlich „Fremden" – und damit auch mit sich selbst – hat. In der Folge entstand eine Vielzahl von interkulturellen und antirassistischen Bildungskonzepten. Schwerpunkte waren die Verbesserung der Partizipationsmöglichkeiten von Migrant/inn/en und die interkulturelle Öffnung von Institutionen (Grünhage-Monetti 2006).

Seit etwa Mitte der 1990er Jahre gibt es einen Perspektivenwechsel in der Fachdiskussion, die sich auch semantisch äußert. Nicht die Reduzierung von Benachteiligung steht im Vordergrund, sondern die Förderung von Chancengleichheit. Die pädagogischen Konzepte gehen von den vorhandenen Kompetenzen der Migrant/inn/en, ihrer Bikulturalität und Mehrsprachigkeit aus, die bislang als störend für die Integrationsbemühungen galten. Die Ausdifferenzierung der Ethnic communities und die Pluralisierung ihrer Lebenslagen, das Maß an Integrationsleistungen, die die Migrant/inn/en erbracht haben, ihr Beitrag zur wirtschaftlichen Stabilisierung und Entwicklung sowie die Erweiterung und Bereicherung des gesellschaftlichen Lebens werden zunehmend von der Forschung wie von der Öffentlichkeit wahrgenommen. Es geht um die gesellschaftliche Anerkennung von Differenz (Mecheril 2004), Pluralität und Vielfalt, die als Grundlage für das Zusammenleben angesehen werden. Darüber hinaus wird den strukturellen, d. h. gesellschaftlichen Rahmenbedingungen**,** die Integrationsmöglichkeiten beeinflussen, eine größere Bedeutung zugemessen.

4. Integrationsorientierte Weiterbildungskonzepte

Leggewie (2000, S. 86) geht von einem Integrationsbegriff aus, der verschiedene Dimensionen umfasst:

- Unter sozialer Integration wird die Gleichstellung in den Systemen der sozialen Sicherung verstanden. Sie ist in Deutschland relativ weit fortgeschritten.
- Ökonomische Integration bedeutet die Gleichstellung ausländischer Arbeitnehmer/inn/en auf dem Arbeitsmarkt und in den Betrieben. Sie muss gefördert werden.
- Die kulturelle Integration subsumiert die Übernahme von Sprache, Verhaltensweisen, Werten, Normen und Deutungsmustern der Aufnahmegesellschaft. Sie wurde lange Zeit als Privatsache der Migrant/inn/en angesehen und durch das Rotationssystem und das Aufrechterhalten der Rückkehroption erschwert.
- Zur politischen Integration gehört die gesellschaftliche und politische Partizipation; so führt z. B. nur die Einbürgerung zum uneingeschränkten Wahlrecht.

Nach Leggewie (2000, S. 88) kann man von struktureller Integration sprechen, wenn „vor allem im Bildungssystem und in der Arbeitswelt keine erheblichen Unterschiede

mehr zwischen Einwanderern und sozialstrukturell ähnlich positionierten Einheimischen feststellbar sind". Nach dieser Definition muss die Integration von Migrant/inn/en in die deutsche Gesellschaft als gescheitert betrachtet werden. Restriktive politische Regelungen und die oftmals kumulierten, individuellen Defizite wirken sich für sie sehr direkt auf die Zugangsmöglichkeiten zum Arbeitsmarkt, zu Weiterbildung und das Weiterbildungsverhalten selbst aus (Hamburger 1999, S. 621 ff.).

Vorhandene Weiterbildungsangebote für Migrant/inn/en konzentrieren sich nach wie vor primär auf den sozio-kulturellen Bereich (im wesentlichen Sprachkurse, Begegnungsprojekte, Sozialberatung) und auf die berufliche „Anpassungsqualifizierung".

4.1 Sprach- und Integrationskurse

Nach der VHS-Statistik 2000 besuchten Ausländer/innen vor allem Sprachkurse (94,4 Prozent). Das Zuwanderungsgesetz, das am 1. Januar 2005 in Kraft trat, verpflichtet Neuzuwanderer zur Teilnahme an Integrationskursen. „Kernstück der Bundesmaßnahmen ist der Integrationskurs mit 630 Unterrichtsstunden, bestehend aus einem Sprachkurs zur Vermittlung ausreichender Sprachkenntnisse sowie einem Orientierungskurs zur Vermittlung von Wissen zur Rechtsordnung, Geschichte und Kultur in Deutschland" (www.bamf.de/ Integration).

Erste Erfahrungen (vgl. epd sozial 1/06) zeigen seitens der Migrant/inn/en ein großes Interesse an den Kursen. Im Jahr 2005 erhielten 200.000 Migrant/inn/en eine Zulassung zum Integrationskurs, die eine Gültigkeit zwischen einem und zwei Jahren hat. Da die Nachfrage das Angebot überstieg, konnten bislang erst 110.000 Personen an Integrationskursen teilnehmen. Gut die Hälfte entfiel auf freiwillige Anträge von Migrant/inn/en, die schon länger in Deutschland leben. 60 Prozent der Teilnehmenden sind weiblich.

Trotz dieses positiven Beginns gibt es kritische Anmerkungen. Sie beziehen sich in erster Linie auf folgende Punkte:

- Die Transparenz beim Integrationskursangebot fehlt. Vor allem in den Großstädten ist das große Kursangebot mit einer Vielzahl von Trägern sehr unübersichtlich. Demgegenüber sind in den Landkreisen die Wartezeiten bis zum Kursbeginn sehr lang; z. T. steht nur ein Anbieter zu Verfügung und die Teilnehmenden müssen lange Fahrzeiten und schlechte Verkehrsverbindungen in Kauf nehmen.
- Die Zusammenarbeit der Ausländerbehörden mit Kursträgern, der Migrationsberatung und den Leistungsträgern der Grundsicherung für Arbeitsuchende (SGB II) ist verbesserungsbedürftig. Der bürokratische Aufwand für die Organisation eines Kurses ist erheblich.
- Die Höchstteilnehmerzahl von 25 Teilnehmenden pro Kurs ist viel zu hoch. Aus pädagogischer Sicht müsste sie auf 15 begrenzt werden.
- 630 Stunden sind zu wenig, um einen qualifizierten Abschluss zu erreichen.

Die gesetzlich vorgeschriebene Evaluation der Integrationskurse wird Ende 2007 vorliegen. Eine Prozessevaluation, die eine Verbesserung schon vor 2007 ermöglicht, ist nicht vorgesehen.

4.2 Berufliche Weiterbildungsmaßnahmen

Es gibt eine Vielzahl von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen für Migrant/inn/en, die allerdings vorwiegend auf Jugendliche bzw. junge Erwachsene mit Migrationshintergrund zielen. Weiterbildungsangebote für ältere, langzeitarbeitslose oder männliche Migranten sind nicht vorhanden.

Berufsbildungsmaßnahmen für ausländische Jugendliche wurden früher im Rahmen des Arbeitsförderungsgesetzes (AFG) explizit gefördert. Im Sozialgesetzbuch III, das das AFG 1998 ablöste, ist dies nicht mehr der Fall. Mit dem Postulat der Gleichbehandlung aller sollte Stigmatisierungen und Ausgrenzungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund vermieden werden. Es hat sich aber gezeigt, dass durch die Nicht-Nennung von Migrant/inn/en als Zielgruppe diese aus dem Blickfeld geraten sind. Erst seit 1999 gibt es wieder Sonderprogramme, die speziell jugendliche Migrant/inn/en ansprechen.

In Programmen der EU-Förderung sind Migrant/inn/en ebenfalls als Zielgruppe verankert. Im EU-Programm EQUAL werden Asylbewerber/innen und Migrant/inn/en ausdrücklich als Zielgruppe benannt. Auch in Modellversuchsreihen des Bundes sind häufig Projekte für Migrant/inn/en angesiedelt.

5. Empfehlungen zur Gestaltung von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen für Migrant/inn/en

Die Empfehlungen sind Berichten von Bundesmodellprojekten, Forschungsberichten und Expertisen von Experten entnommen, die als exemplarisch gelten können. Sie umfassen einen Zeitraum von ca. 20 Jahren (1980 bis 2000) und verdeutlichen die zwischenzeitlichen Veränderungen in der Herangehensweise und der Konzeptentwicklung.

Erfahrungen aus den Bildungsangeboten des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung (1984) lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Für die Teilnehmergewinnung müssen die für die Zielgruppe typischen Informationskanäle genutzt werden (Hausbesuche, Selbsthilfeorganisationen der Migrant/inn/en, frauenspezifische Veranstaltungen). Die Teilnehmerwerbung darf nicht zu einem zusätzlichen Selektionsmittel in Integrationswillige und -unwillige werden.
- Lernen wird bei diesen Zielgruppen mit Schule und Jugend gleichgesetzt, die häufig negative Erinnerungen und Ängste wach ruft. Erwachsene fühlen sich oftmals zu alt zum Lernen.

- Da die Teilnehmenden oft über keine systematischen Lernerfahrungen verfügen und organisiertes Lernverhalten kaum kennen, ist darauf zu achten, dass jede Kursstunde mit einem konkreten Ergebnis endet.
- Team-teaching mit deutschem/r und ausländischem/r Teamer/in ist geboten, um die Vertrauensbildung und die gegenseitigen Verstehens-Prozesse zu unterstützen. Darüber hinaus haben die migrantischen Teamer/inn/en eine Vorbildfunktion.
- Kenntnisse über die Spezifika der jeweiligen ausländischen Zielgruppe (Nationalität, Subkultur, soziale Schicht, Lehr- und Lerntradition) sind hilfreich.
- Es sollten Teamer/innen (Pädagogen) eingesetzt werden, die eine bewusste Einstellung zu dem eigenen kulturellen Wertsystem und Bewusstheit über persönliche und gesellschaftliche Einstellungen und Haltungen haben – also über ein hohes Maß an Selbstreflexion verfügen.

Das DIE hat zwei Publikationen veröffentlicht, in denen es um die Gestaltung von Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung von Migrant/inn/en geht (s. Djafari u. a. 1994; Nispel/Szablewski-Cavus 1996). Djafari u. a. werten die Erfahrungen aus, die in der „Modellversuchsreihe zur beruflichen Qualifizierung von Erwachsenen, die keine abgeschlossene Berufsausbildung haben und ein besonderes Arbeitsmarktrisiko tragen“ speziell für Migrant/inn/en zusammengetragen worden sind. Die Publikation von Nispel/Szablewski-Cavus ist der Abschlussbericht des Projekts „Entwicklung und Erprobung eines Konzeptes zur beruflichen Qualifizierung von ausländischen Arbeitnehmer/innen“, das vom DIE selbst durchgeführt wurde. Die Empfehlungen bestätigen bereits frühere Erfahrungen. Allerdings verlagern sie das Schwergewicht von den Teilnehmenden auf die Rahmenbedingungen:

- Der Informationsaustausch der beteiligten Organisationen zur beruflichen Weiterbildung von Ausländer/inne/n sollte verstärkt werden.
- Die Information ausländischer Arbeitskräfte über die Zusammenhänge von Qualifizierung und (Re)Integration in den Arbeitsmarkt erfordert eine gezielte Öffentlichkeitsarbeit.
- Die umfassende Beratung über die Inhalte, Voraussetzungen und Struktur der Qualifizierungsmaßnahme erfordert speziell geschulte Fachkräfte.
- Weiterbildungsangebote sollten mit anerkannten Abschlüssen enden.
- Weiterbildungsbegleitende Hilfen sollten insbesondere am Anfang und vor Prüfungen auf freiwilliger Basis angeboten werden.

Die gegenwärtige Diskussion stellt die Kompetenzen der Migrant/inn/en wie Zwei- und Mehrsprachigkeit, Migrationserfahrungen, Mobilität, Kenntnis unterschiedlicher Kultur- und Lebensformen in den Vordergrund und nicht die Defizite (vgl. z. B. Grünhage-Monetti 2006). Allerdings ist zu bemängeln, dass weder auf der politischen Ebene bei der Herstellung von Chancengleichheit noch auf der Ebene der Bildungsangebote (Konzeption der Curricula) diese Kompetenzen bislang einen ausreichenden Niederschlag gefunden haben.

Mit Blick auf Jugendliche und junge Erwachsene ausländischer Herkunft fordert von Bothmer (2001, S. 37 ff.) bei der Entwicklung von Konzepten pädagogischen Handelns die Heterogenität der Zielgruppe stärker zu berücksichtigen. Hierzu gehören,

- bezogen auf die Zielgruppe:
  - die Wahrnehmung der Individualität des Einzelnen und des jeweiligen kulturellen Hintergrundes und stärkere Beachtung der daraus erwachsenden Möglichkeiten wie z. B. die konstruktive Nutzung und bewusste Einbeziehung des vorhandenen Potenzials an Mehrsprachigkeit und Bikulturalität;
  - die Auseinandersetzung mit kulturellen Stereotypen, mit der Fähigkeit Fremdheit zuzulassen und das Einüben solidarischen Verhaltens;
  - spezifische Angebote für Mädchen und junge Frauen, ggf. mit begleitenden Wohnangeboten;
  - die Berücksichtigung der Lebenssituation und -planung zugewanderter junger Erwachsener, die häufig bereits eine Familie haben.

- bezogen auf die Methodik und Fachdidaktik:
  Interkulturelle Orientierung in Lehrmaterialien, Curricula, Testverfahren;
  - Bevorzugung von Aufgabenstellungen bei Unterrichts- und -Lernstrategien, bei denen nur unterschiedliche Kompetenzen (z. B. sozio-kulturelle Erfahrungen) zu einer Lösung führen können;
  - Entwicklung fachsprachlicher Materialien; dies auch vor dem Hintergrund, dass mit der Veränderung der sprachlichen Anforderung in der Ausbildung, zugewanderte Jugendliche fehlende Kenntnisse und Fertigkeiten im kognitiven Bereich nicht mehr durch praktische Fähigkeiten kompensieren können;
  - Intensivierung binationaler Ausbildungsprojekte mit dem Ziel der Stärkung der Ausbildungsmotivation zugewanderter Jugendlicher, Förderung der individuellen beruflichen Mobilität und der binationalen Anerkennung der Ausbildungsabschlüsse;
  - Vermittlung interkultureller Kompetenz für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer, also für Migrant/inn/en und auch für die Einheimischen.

- bezogen auf das Personal:
  - Interkulturelle Personalstruktur durch multikulturelle Zusammensetzung auf möglichst allen Hierarchie-Ebenen;
  - Fort- und Weiterbildung des Fachpersonals mit dem Ziel der Entwicklung bzw. Stärkung interkultureller Kompetenz, d. h. u. a.: Bewusstsein für kulturelle Vielfalt und rassistische Phänomene entwickeln. Ergänzt werden sollte die Sensibilisierung für Zugangsbarrieren und subtile wie strukturelle Rassismen.
  - bezogen auf die Institutionen bzw. Einrichtungen:
  - Interkulturelles Selbstverständnis von Einrichtungen, z. B. internationale Partnerschaften, Austausch mit Einrichtungen in anderen Ländern usw.;
  - Umsetzung in der räumlichen und organisatorischen Gestaltung, z. B. Plakate in unterschiedlichen Sprachen, Essensangebote, PC mit kyrillischer bzw. griechischer Tastenbenutzung usw.;

- Vernetzung und Verknüpfung der Angebote mit Einrichtungen der Migrantenberatung und -förderung, Migrantenorganisationen, ausländischen Wirtschaftsbetrieben usw.

„Wenn Migrant/inn/en auf solche Art bewusst in den Einrichtungen der Benachteiligtenförderung vorkommen, ist das zugleich ein wesentlicher Teil praktischer politischer Bildung, der dazu beiträgt, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus zu verhindern" (Bothmer 2000, S. 38). Dieses Konzept legt ein hohes Maß an Teilnehmerorientierung und Selbstreflexion zugrunde und favorisiert „positive actions" wie sie in den angelsächsischen Ländern die Regel sind.

6. Resümee

Weiterbildungsangebote für Migrant/inn/en haben Tradition. In der Regel sind sie in der Form von Projekten durchgeführt worden, deren Ergebnisse in Abschlussberichten und Projektdokumentationen zusammengefasst wurden. Sie sind vorwiegend in der „grauen Literatur" zu finden, die nur schwer zugänglich ist. Die Möglichkeiten, Nachhaltigkeit durch den Transfer projektgeförderter Angebote in Regelmaßnahmen zu erreichen, sind dadurch eingeschränkt. Über die Umsetzung der Empfehlungen aus den Projekten in die Alltagspraxis und über deren positive wie negative Erfahrungen liegen kaum Angaben vor.

„Deutlich wird ..., dass die ‚Tradierung' guter Praxisansätze (welche die kritische Bewertung nicht empfehlenswerter Ansätze einschließt) kaum erfolgt ist. Dies ist selbstredend zu einem Teil der Struktur des Berufsbildungssystems und des Bereichs Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland zuzuschreiben, die ein stärker zentralistisches Vorgehen nicht erlaubt. In gewissem Sinne lässt sich aus dem Überblick über verschiedene Ansätze auch ein Vorzug dieser Struktur ablesen, nämlich die Möglichkeit, flexibel auf tatsächliche, möglicherweise nur kleinräumig bestehende Bedarfe zu reagieren. Nachteilig für den Moment ist aber, dass auf diese Weise zahlreiche Ansätze unverbunden nebeneinander existieren, was zur Verschwendung wertvoller Erfahrungen ebenso führt wie dazu, dass vielerorts Maßnahmen ergriffen werden, die sich an anderer Stelle nicht bewährt haben" (Gogolin 2001).

Die Übernahme erfolgversprechender Ansätze in Regelmaßnahmen steht noch aus. Der Mangel an Finanzierungsmöglichkeiten scheint nicht das Umsetzungshindernis zu sein (Forum Jugend-Bildung-Arbeit 1998, S. 69). Das Problem ist eher eine zu kurz greifende Zielorientierung der Maßnahmen, Planungs- und Finanzierungsunsicherheit der Träger und eine nicht optimal genutzte regionale Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen, Arbeitsamt, Betrieben, Selbsthilfeorganisationen von Migrant/inn/en (vgl. Dokumentation der Fachtagung der BLK „Kooperation der an der Förderung von Benachteiligten mitwirkenden Einrichtungen" am 25. November 1998).

Im Bericht des Zuwanderungsrates von 2004 wird ebenfalls darauf verwiesen, dass „für die Zuwanderungs- und Integrationsgeschichte der Bundesrepublik ... bislang ... vor allem eines kennzeichnend (war): die Ansammlung von bereichsspezifischen, föderal zergliederten und weitgehend unkoordinierten, auf unterschiedlichen Ebenen und in unterschiedlichen Zuständigkeiten angesiedelten Konzepten. Es fehlte eine übergreifende strategische Ausrichtung, aus der sich Ziele und Maßnahmen der dezentral handelnden Akteure ableiten konnten. Das hat zu Dopplungen hier und Unterversorgung dort geführt; nicht selten mangelte es den Konzepten auch an der Berücksichtigung von Zusammenhängen zwischen den verschiedenen Bereichen und mithin an Kohärenz, Effektivität und Zielgenauigkeit“ (S. 8).

Forschungen zum informellen Lernen, zum selbstorganisierten Lernen und zum Selbstlernen, die in der Erwachsenenbildung in letzter Zeit verstärkt durchgeführt wurden, stehen für die Zielgruppe der Migrant/inn/en noch aus.

Literatur

Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (Hrsg.) (2000): 4. Bericht. Berlin

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.) (2005): Daten – Fakten – Trends. Bildung und Ausbildung. Stand 2004.
URL: www.integrationsbeauftragte.de/download/Modul_5_Bildung.pdf (Stand: 12.04.2006)

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

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

Brüning, G./Grünhage-Monetti, M. (2006): Das Fortbildungsangebot „Interkulturelle Kompetenz“. In: Grünhage-Monetti, M. (Hrsg.) (2006): Interkulturelle Kompetenz in der Zuwanderungsgesellschaft. Bielefeld

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

Bundesagentur für Arbeit (2006): Monatsbericht Dezember und Jahr 2005. Berlin

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge: URL: www.bamf.de (Integration) (Stand 12.04.2006)

Djafari, N./Brüning, G. u. a. (1994): Ausländer/innen in der beruflichen Qualifizierung. Frankfurt a.M., PAS

Dokumentation der Fachtagung der BLK „Kooperation der an der Förderung von Benachteiligten mitwirkenden Einrichtungen“ am 25. November 1998

Forum Jugend-Bildung-Arbeit (Hrsg.) (1998): Startchancen für alle Jugendlichen. Memorandum zur Ausbildungskrise – zwanzig Empfehlungen. Freudenberg Stiftung. Weinheim

Gogolin, I. (2001): Förderung von Migrant/innen in der beruflichen Bildung durch sprachbezogene Angebote – Forderungen für die zukünftige Arbeit im Feld. Expertise Workshop des Good Practice Center am 24./25.September 2001 in Bonn

Grünhage-Monetti, M. (Hrsg.) (2006): Interkulturelle Kompetenz in der Zuwanderungsgesellschaft. Bielefeld

Hafeneger, B. (1997): Kritik am kulturalistischen Verständnis innerhalb der kulturellen Pädagogik. In: Interkulturelles Lernen in der beruflichen Ausbildung. Düsseldorf

Hamburger, F. (1999): Weiterbildung von Ausländer/innen. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 618–625

Kuwan, H./Gnahs, D./Seidel, S. (2000): Berichtssystem Weiterbildung VII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn, BMBF

Kuwan, H./Thebis, F. (2004): Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. München

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.) (1984): Weiterbildung mit Benachteiligten. Soest

Landeszentrum für Zuwanderung (2001): Dokumentation des Forums „Migrations- und Integrationsforschung 2000". Düsseldorf

Leggewie, K. (2000): Integration und Segregation. In: Bade, K. R./Münz, R. (2000): Migrationsreport 2000. Bonn, S. 85–108

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

Nispel, A./Szablewski-Cavus, P. (1996): Über Hürden, über Brücken. Berufliche Weiterbildung mit Migrantinnen und Migranten. Frankfurt a.M.

Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration (2004): Migration und Integration – Erfahrungen nutzen, Neues wagen. Kurzfassung des Jahresgutachtens 2004. Berlin

Schiersmann, C. (1999): Zielgruppenforschung. In: Tippelt, R. (1999): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 557–565

Schwarzer, A. (2006): Klage über sinkende Honorare und zu viel Bürokratie. In: epd sozial. URL: http: www.epd.de/sozial/sozial_index_39121.html (Stand: 12.04.2006)

Josef Freise

Interkulturelle Bildung in der Einwanderungsgesellschaft

In der multiethnisch und multireligiös geprägten Gesellschaft kann interkulturelle Bildung einen Beitrag dazu leisten, dass Andersheit anerkannt, Diskriminierung abgebaut und Gleichberechtigung ermöglicht wird. Der Beitrag thematisiert die Aufgaben interkultureller Bildung für Zielgruppen unterschiedlicher Staatsangehörigkeit und mit unterschiedlichem aufenthaltsrechtlichen Status, in Bezug auf ethnische und kulturelle Heterogenität, mit Blick auf Mehrsprachigkeit und unterschiedlicher Religionszugehörigkeit. Abschließend werden Überlegungen zur Bedeutung der interkulturellen Bildung bei dem anstehenden Paradigmenwechsel von der homogenen zur pluriformen mehrkulturellen Gesellschaft formuliert.

1. Überblick

In der durch Individualisierung und Globalisierung gekennzeichneten Gesellschaft werden Lebensläufe immer weniger durch feste äußere Strukturen und Instanzen (wie z. B. Elternhaus, Schule, Kirche, Vereine, unbefristete Arbeitsverhältnisse) determiniert. Die damit für die individuelle Entwicklung größer gewordenen Freiheitsräume schaffen aber auch Unsicherheit und die Notwendigkeit, das eigene Leben selbst in die Hand zu nehmen: „Individualisierung rückt das Selbstgestaltungspotenzial, das individuelle Tun ins Zentrum“ (Beck 2001, S. 3). In der Wissensgesellschaft ist bei diesem geforderten eigenen Tun die Bildung eine entscheidende Ressource. Peukert definiert Bildung ganz allgemein als den „Erwerb der Fähigkeit, Realität zu erkennen und begründete Handlungsorientierungen zu erarbeiten“ (Peukert 2000, S. 513). Er versteht Bildungsprozesse – und damit sind wir ganz nahe an interkultureller Bildung – „als ein gemeinsames Konstruieren, dem es unter Achtung vor der Ungreifbarkeit des anderen um Transformation von Strukturen geht mit dem Ziel, eine gemeinsame Lebensform zu finden“ (Peukert 2000, S. 519).

Interkulturelle Bildung trägt der Tatsache Rechnung, dass unsere Gesellschaft durch Zuwanderung multiethnisch, multikulturell und multireligiös geprägt ist und dass es darauf ankommt, in gegenseitiger Achtung miteinander zu leben. Als generelles Ziel interkultureller Bildung kann die Integration von Einheimischen und Zuwanderern in die von Pluralität gekennzeichnete mehrkulturelle[1] Gesellschaft angesehen werden. Interkulturelle Bildung setzt die Anerkennung von Andersheit voraus, impliziert das Engagement für Gleichheit gegen diskriminierende Strukturen und beinhaltet unter diesen Vorzeichen die Bemühung um gegenseitiges Verstehen und um Dialogfähigkeit

1 Anstelle des auf unterschiedlichste Weise affektiv besetzten Begriffs der „multikulturellen“ Gesellschaft wird hier der Begriff der mehrkulturellen Gesellschaft benutzt, der deskriptiv zu verstehen ist.

(Auernheimer 2005, S. 126). Interkulturelle Bildung zielt also gleichermaßen auf Einheimische wie auf Migranten. Die folgenden Ausführungen zur interkulturellen Bildung fokussieren auf außerschulische Bildung im Migrationskontext. Bezüglich der schulischen interkulturellen Bildung sei hier auf Leiprecht/Kerber (2005) verwiesen.

Interkulturelle Bildung thematisiert das Verhältnis zum „Anderen". Dabei besteht die Gefahr der Kulturalisierung. Kulturalisierung meint eine Umdeutung und Reduktion von Verhaltensweisen und wahrgenommener Differenzen auf kulturelle Merkmale.

> So wird zum Beispiel bei einem Aussiedlerkind aus Russland vorschnell die Herkunft als entscheidender Faktor für Schulversagen herangezogen, obwohl eigentlich beengte Wohnverhältnisse die zentrale Ursache dafür sind, dass ein ungestörtes Erledigen von Hausaufgaben nicht möglich ist.

Die hier dargestellten Überlegungen sind sich dieser „Kulturalismusfalle" bewusst. Monokausale Kulturerklärungen werden abgelehnt. Kulturelle Differenz muss immer im Zusammenhang mit anderen relevanten Differenzlinien (Krüger-Potratz 2005) gesehen werden: dem Geschlecht und der Schicht- bzw. Milieuzugehörigkeit beispielsweise.

Im Folgenden werden Überlegungen zu Aufgabe und Möglichkeiten interkultureller Bildung in vier Kontexten vorgestellt:

- Interkulturelle Bildung im Kontext unterschiedlicher Staatsangehörigkeit,
- interkulturelle Bildung bei ethnischer und kultureller Heterogenität,
- interkulturelle Bildung bei unterschiedlicher Muttersprache als Bildung zur Mehrsprachigkeit,
- interkulturelle Bildung bei unterschiedlicher Religion.

2. Interkulturelle Bildung im Kontext unterschiedlicher Staatsangehörigkeit

Seit dem 1. Januar 2005 ist in der Bundesrepublik Deutschland das neue Zuwanderungsgesetz in Kraft. Mit dem Zuwanderungsgesetz wird faktisch anerkannt, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist und dass Einwanderung gesteuert werden muss. Eine zentrale Veränderung der Gesetzeslage bezieht sich auf den Aspekt der Integration, der erstmals als Pflichtaufgabe des Staates definiert wird. Neuzuwanderer haben in der Regel Anspruch auf Integrationskurse. Ein Integrationskurs umfasst einen Sprachkurs mit Basis- und Aufbaukurs sowie einen Orientierungskurs, der Kenntnisse des Rechts, der Kultur und der Geschichte in Deutschland vermitteln soll. Aufgabe von interkultureller Bildung ist es, z. B. Fragen zur Gleichberechtigung von Mann und Frau, zur Religionsfreiheit und zu einer nicht diskriminierenden Haltung gegenüber homosexuellen Menschen zu thematisieren. Dies kann auch in den Orientierungskursen geschehen, die im Rahmen des Zuwanderungsgesetzes eingeführt wurden. In dem Orientierungskurs ist vorgesehen, die freiheitlich-demokratische Grundordnung des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland zu thematisieren, zu der sich Neu-

bürger in einer Loyalitätserklärung bekennen müssen, wenn sie die deutsche Staatsangehörigkeit erwerben wollen. Zu den Prinzipien der freiheitlich-demokratischen Grundordnung gehören die Menschenrechte, die Gleichberechtigung von Mann und Frau, die Religionsfreiheit, die Volkssouveränität, die Trennung der Staatsgewalten sowie die Nichtdiskriminierung von Minderheiten. Zur Zeit der Abfassung dieses Beitrags wird in der Öffentlichkeit diskutiert, ob es Sprach- und Wissenstests für Einbürgerungswillige geben soll, ob wie in Baden-Württemberg anhand eines Gesprächsleitfadens Einstellungen (u. A. auch zu homosexuellen Lebenspartnerschaften) erhoben werden sollen, ob über die Loyalitätserklärung zur Verfassung hinaus ein Eid abgelegt oder ein Einbürgerungsvertrag abgeschlossen werden soll. Ärgerlich daran ist, dass die Diskussionen fast immer zu Wahlkampfzeiten aufkommen und dann mit populistischem Tenor geführt werden, statt dass versucht würde, im Gespräche mit gut integrierten eingebürgerten Migrant/inn/en die Verfahrensweisen zu finden, die für die Integration am hilfreichsten ist. Kritik am Zuwanderungsgesetz selbst ist dahingehend zu üben, dass verschiedene Ausländergruppen keinen Zugang zu den staatlich geförderten Sprach- und Integrationskursen erhalten: Bereits in Deutschland lebende Ausländer sind von diesen Kursangeboten ebenso ausgeschlossen wie Flüchtlinge im Asylverfahren. Der wachsenden Zahl sich illegal in Deutschland aufhaltender Ausländer bleibt jeglicher Zugang zu Bildungsmaßnahmen verschlossen. Da öffentliche Stellen die Ausländerbehörden unverzüglich über Ausländer ohne Aufenthaltserlaubnis in Kenntnis setzen müssen, trauen sich aus Furcht vor Entdeckung illegal hier lebende Familien auch nicht, ihre Kinder zur Schule zu schicken. Deshalb sollten Schulen, Krankenhäuser und medizinische Beratungsstellen wie in einigen anderen europäischen Ländern von der behördlichen Meldepflicht ausgenommen werden.

In Bezug auf Flüchtlinge ohne dauerhaften Aufenthaltsstatus haben einzelne Wohlfahrtsverbände Initiativen ergriffen, diese in Bildungsinitiativen zu integrieren. Sie bilden einzelne Flüchtlinge mit ausreichenden Deutschkenntnissen zu Sprach- und Kulturmittler/inne/n aus und honorieren Übersetzungstätigkeiten bei Behörden, in Krankenhäusern und Beratungsstellen mit einer Aufwandsentschädigung. Die Ressourcen der Flüchtlinge werden so genutzt und es wird ihnen gegenüber Wertschätzung ausgedrückt. Noch zu selten werden Menschen anderer Staatsangehörigkeit mit ihren Ressourcen in die interkulturelle Bildungsarbeit in Deutschland eingebunden. Einzelne Flüchtlingsberatungsstellen und Initiativgruppen organisieren internationale Kulturcafés, kulturelle Bildungsveranstaltungen und Sprachkurse für Deutsche und Migrant/inn/en.

Der Ansatz einer solchen ressourcenorientierten interkulturellen Bildungsarbeit wird mit dem Begriff des „Empowerment“ umschrieben: Empowerment bedeutet Befähigung und Ermächtigung. Das Konzept geht davon aus, dass Menschen Kompetenzen, Fähigkeiten und Stärken besitzen, die es ihnen ermöglichen, auch in hoch belastenden Lebenssituationen konstruktive Kräfte zu entwickeln. Menschen gewinnen so Vertrauen in das eigene Vermögen zur Lebensgestaltung zurück und verschüttete Kraftquellen werden freigesetzt.

Interkulturelle Bildung im Kontext unterschiedlicher Staatsangehörigkeit hat die Aufgabe, Migrant/inn/en eine Akkulturation in die Einwanderungsgesellschaft, hier die deutsche Gesellschaft zu ermöglichen. Akkulturation bezeichnet Eingliederung und beinhaltet die Kenntnis und das Akzeptieren der deutschen Gesetzgebung sowie die Kenntnis von Umgangsformen im Alltagsleben bis hin zu den Behördengängen, um auf der Basis dieser Kenntnis am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können. Akkulturation meint nicht Assimilation, also die vollständige Anpassung bei Aufgabe der Herkunftsidentität. Für die Integration von Zuwanderern wäre es von Vorteil, wenn die Möglichkeit der doppelten Staatsbürgerschaft auch für Arbeitsmigrant/inn/en gelten würde, so wie sie für Kinder mit einem deutschen und einem nichtdeutschen Elternteil gilt (Krüger-Potratz 2005, S. 186).

3. Interkulturelle Bildung bei ethnischer und kultureller Heterogenität

Zugewanderte bringen Wissensbestände, Lebensweisen und Wertvorstellungen aus ihrer Heimat mit, die sie in ihren Familien und ihrem Sprach- und Kulturraum als selbstverständlich erlernt haben, die aber in der fremden neuen Umgebung nicht ohne weiteres gelten. In der Migrationssozialarbeit kommen in den letzten Jahren interkulturell geprägte Konflikte immer mehr in den Blick: Eltern – meist islamischen Glaubens – melden ihre Kinder vom Sexualkundeunterricht oder von Klassenfahrten ab. Vor Gericht erstreiten sie das Recht, ihre Mädchen nicht zum Schwimmunterricht schicken zu müssen. Das Problem der Zwangsheiraten sowie die erschreckenden Berichte über Ehrenmorde auch in Deutschland kommen allmählich in das öffentliche Bewusstsein. Auf der anderen Seite erleben viele Migrant/inn/en offene Diskriminierung. Wer sich mit einem fremdländisch klingenden Namen auf Wohnungssuche in deutschen Städten begibt, braucht oft enorme Geduld und eine hohe Frustrationstoleranz. Unter Jugendlichen nehmen ethnisch aufgeladene Gewaltdelikte zu.

Migrantenselbstorganisationen spielen eine zentrale Rolle in der interkulturellen Bildungsarbeit und sollten auch – soweit sie wie die allermeisten auf dem Boden des Grundgesetzes arbeiten – viel stärker mit öffentlichen Mitteln finanziell gefördert werden. Migrantenselbstorganisationen können Begegnungsinitiativen mit einheimischen Organisationen auf den Weg bringen und die Partizipation der Migrant/inn/en am öffentlichen Leben fördern. Neben solcher interkultureller Bildungsarbeit ist aber auch intrakulturelle Bildung wichtig. Hierzu ein Beispiel:

> Das Kölner Gesundheitszentrum für MigrantInnen organisiert beispielsweise mit türkischen und kurdischen Migrantenselbstorganisationen Vortragsabende und Bildungswochenenden zu Erziehungsfragen, zur Bedeutung der Religion in der Erziehung, zur Vermeidung von Gewalt in der Familie usw. Diese Bildungsarbeit geschieht in der Muttersprache, und es werden kulturelle Elemente wie orientalische Geschichten aus der einheimischen Kultur mit einbezogen. So werden Zielgruppen angesprochen, die von Familienbildungsstätten mit ihren deutschen Programmen und offenen Angeboten zu vergleichbaren Themen nie erreicht würden.

Die Bedeutung der Muttersprache und der Austausch im geschützten, kulturell vertrauten Raum sind wichtige Voraussetzungen für die Bildungsarbeit zu sensiblen Themen. Solche Bildung in kulturhomogenen Gruppen muss dann durch interkulturelle Bildungsarbeit in kulturheterogenen Gruppen ergänzt werden. Kulturfeste in mehrkulturellen Stadtteilen und Runde Tische zur Klärung von Konflikten stellen sinnvolle Ansätze sozialraumorientierter Bildung dar.

Beide Bildungskonzepte – in kulturhomogenen und kulturheterogenen Settings – gehören zusammen: Bildung mit intrakultureller Perspektive fördert eine sichere kulturelle Identität und hilft Migrant/inn/en, einen Schutzschild gegen Diskriminierungserfahrungen zu entwickeln. Die Bearbeitung von Diskriminierungserfahrungen ist auch eine Aufgabe der interkulturellen Bildung in gemischten Gruppen mit Menschen verschiedener kultureller Herkunft. In offenen Jugendtreffs und in Jugendbildungsstätten können Jugendliche ihre Erlebnisse in Rollenspielen und selbst erstellten Theaterstücken und Videoclips thematisieren. Auch hierzu ein Beispiel:

> Die Kölner Abteilung der Katholischen Fachhochschule Nordrhein-Westfalen organisiert dreitägige diversity-workshops für alle Studierenden im ersten Semester des neu eingerichteten Bachelorstudiums der Sozialen Arbeit. Die Studentinnen und Studenten tauschen sich über ihre unterschiedlichen Herkünfte aus und erleben ihre Verschiedenheit als Reichtum. Gleichzeitig sprechen sie auch darüber, wann und wie sie Diskriminierung erlebten: als Mädchen oder Junge, wegen ihrer ethnischen oder schichtenspezifischen Herkunft, wegen ihres Aussehens, ihrer Sprache, wegen einer Behinderung oder aufgrund ihrer sexuellen Orientierung. Das gegenseitige Zuhören soll Selbstbewusstsein fördern, Empathie stärken und für Diskriminierung anderer sensibel machen.

Zusammenfassend können der Bildungsarbeit bei ethnischer und kultureller Heterogenität folgende Aufgaben zugewiesen werden:

- Bildungsmaßnahmen in einer kulturhomogenen Gruppe (z. B. arabischer oder kurdischer junger Erwachsener) können der Förderung der eigenen Identität dienen und sollten nicht vorschnell als Rückzug in die Parallelgesellschaft diskreditiert werden.
- Interkulturelle Begegnung und Bildung im Stadtteil, in Schulen und Vereinen ist ein wichtiger Stützpfeiler für die Integration von Einheimischen und Migrant/inn/en in die mehrkulturelle Gesellschaft.
- Wer Diskriminierung erlebt hat, dem hilft die Erfahrung, dies aussprechen zu können und wahrgenommen zu werden. Hier ist interkulturelle Bildung als Antidiskriminierungsarbeit von Bedeutung.

4. Interkulturelle Bildung als Bildung zur Mehrsprachigkeit

Die Ergebnisse der PISA-Studien haben dafür sensibilisiert, dass die Sprachkompetenz für Kinder aus Zuwandererfamilien die entscheidende Hürde in ihrer Bildungskarriere darstellt. Dadurch, dass zunehmend Kinder nichtdeutscher Herkunft in Kindergärten und Schulen aufwachsen, in denen immer weniger einheimische Kinder mit der deut-

schen Muttersprache präsent sind, verstärkt sich das Problem unzureichender Deutschkenntnisse. Immer häufiger wird im öffentlichen Raum die Aufforderung ausgesprochen, dass in Familien ausländischer Herkunft mehr Deutsch gesprochen werden soll. Diese Aufforderung widerspricht jedoch der Bedeutung der Muttersprache für die psychische und emotionale Entwicklung von Kindern und auch dem Prinzip der Sprachenfreiheit in der Privatsphäre. Letztlich geht es darum, das gesellschaftliche Leitbild der Einsprachigkeit aufzugeben und sich darauf einzustellen, dass Mehrsprachigkeit in Deutschland nicht nur zunehmende Realität ist, sondern auch eine wünschenswerte Zielvorstellung darstellt. „Zum Problem wird Menschen ihre Mehrsprachigkeit durch eine einsprachige Umgebung gemacht: Eine Gesellschaft, die auf das Funktionieren in nur einer Sprache fixiert ist, und eine öffentliche Meinung, die durch die Sichtweise von Personen geprägt ist, die *einsprachig* aufgewachsen sind" (Stölting 2005,S. 235). Die lebensweltliche Mehrsprachigkeit von Migrant/inn/en passt nicht in die normierte schulische Sprachenordnung. Stattdessen sollte die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Zugewanderten nicht als dysfunktional und defizitär gesehen werden, sondern als Chance für ein Leben in einer international vernetzten, globalisierten Gesellschaft wahrgenommen werden. In einer Befragung neu zugewanderter Jugendlicher wurde deutlich, dass diese gerne Deutsch im Kontakt mit gleichaltrigen einheimischen Jugendlichen lernen möchten. „Dies ist nicht verwunderlich, wenn man bedenkt, dass gerade in der Lebensphase Adoleszenz die Bedeutung der Peers zunimmt. Die pädagogische Konsequenz, die als Ergebnis der Befragung abgeleitet werden kann, ist eine Verknüpfung beider Interessen: Freundschaftsbildung und Spracherwerb. Ein Angebot zur Sprachförderung, das die Freizeitgestaltung ebenso berücksichtigt, bietet ausreichend Möglichkeiten alltäglicher Kommunikation" (Diebold 2005, S. 56).

Mehrsprachigkeit ist ein Ziel für Einheimische und Migrant/inn/en. Bei Migrantenkindern müssen von Anfang an beide Sprachen – Muttersprache und Landessprache im Einwanderungsland – gefördert werden. Sprachwissenschaftler und Sprachdidaktiker weisen auf die enormen sprachlichen Lernfähigkeiten schon im frühen Kindesalter hin. Bei neu zugewanderten Jugendlichen und Erwachsenen sollte die Sprachförderung mit anderen interkulturellen Bildungs- und Begegnungsangeboten gekoppelt werden.

5. Interkulturelle und interreligiöse Bildung bei unterschiedlicher Religion

Die Zuwanderung hat dazu geführt, dass Deutschland nicht nur ein mehrkulturelles, sondern auch ein multireligiöses Land geworden ist. Der Islam mit seinen sunnitischen, schiitischen und alevitischen Glaubensrichtungen hat neben der katholischen und der protestantischen Konfession inzwischen einen festen Platz in der deutschen Gesellschaft, was sich auch in den Bemühungen zur Einrichtung eines islamischen Religionsunterrichts niederschlägt. Mit den aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion eingewanderten Juden wachsen in Deutschland auch wieder die jüdischen Synagogengemeinden. Auch der Hinduismus und der Buddhismus stoßen auf großes

Interesse. Beim ökumenischen Kirchentag in Berlin 2003 war die größte Einzelveranstaltung die des Dalai Lama. Die Frage nach dem Umgang mit der Religion stellt sich verstärkt mit der Niederlassung islamisch geprägter Einwanderermilieus. Konflikte um Moscheenbauten und um das religiös begründete Kopftuch sind nur zwei Beispiele, die deutlich machen, dass der Ton im interreligiösen Gespräch rauer geworden ist.

Ist Religion bei der Integration von Zuwanderern ein Störfaktor oder ein unterstützendes Element? Bei der Beantwortung dieser Frage ist es wichtig, Religion in ihren unterschiedlichen Erscheinungsformen (weltoffen, traditionalistisch, fundamentalistisch), die oft fließend ineinander übergehen, differenziert wahrzunehmen (Freise 2005, S. 46–53). Religion kann beides sein: Wenn sich jugendliche Migrant/inn/en fundamentalistisch-islamistischen Gruppen zuwenden, um in ihrer Identitätsfindung Stabilität zu finden, dann muss dies als eine bedrohliche Entwicklung eingeschätzt werden und Religion stellt in einer fundamentalistischen Ausprägung sicherlich keinen konstruktiven Beitrag zur Integration dar. Wenn aber dem gesellschaftlichen Dialog verpflichtete muslimische Imame wie bei den gewalttätigen Auseinandersetzungen in Frankreichs Großstädten im Herbst 2005 Jugendliche von Gewaltakten abhalten und diesen deutlich machen, dass gewalttätige Zerstörung nicht mit dem islamischen Glauben vereinbar ist, dann zeigt sich hier Religion als ein konstruktiver Faktor bei der Identitätsentwicklung Jugendlicher.

Im Rahmen ihrer Identitätsentwicklung müssen Jugendliche und junge Erwachsene für sich definieren, wer sie sind und wer sie nicht sind. Der Islam stellt für Migrantenjugendliche muslimischer Herkunft eine Möglichkeit dar, sowohl Differenz als auch Übereinstimung mit der einheimischen Bevölkerung auszudrücken (Schröer 2005, S. 193). Die Shell-Studie Jugend 2002 sieht in der religiösen Orientierung den einzigen signifikanten Unterschied zwischen einheimischen Jugendlichen und Migrantenjugendlichen: Während Religion bei ostdeutschen Jugendlichen faktisch keine Rolle spielt, ist sie für ein Drittel der einheimischen westdeutschen Jugendlichen und für zwei Drittel der Migrantenjugendlichen von Bedeutung (Deutsche Shell 2002, S. 147 f.). Die Besinnung auf die eigene Religion gibt zugewanderten Minderheiten Raum für eigene Orientierung und Positionierung. Religion führt Migrant/inn/en in der Fremde zusammen und ermöglicht Selbstvergewisserung. Wenn diese Selbstvergewisserung nicht von einem engen fundamentalistischen Verständnis geprägt ist, sondern von einem dialogfähigen Selbstbewusstsein, dann kann Religion interreligiöse und interkulturelle Begegnung und Integration fördern. Denn interreligiöse Bildung will das Kennenlernen verschiedener Religionen ermöglichen und Kontakte zu Vertretern verschiedener Religionen herstellen.

In einigen Städten haben sich „abrahamische Gruppen" mit Vertretern der drei auf Abraham fußenden Weltreligionen (Judentum, Christentum, Islam) gebildet. Solche interreligiösen Teams mit je einem Vertreter von Judentum, Christentum und Islam besuchen Schulen und religiöse Gemeinschaften, um auf die gemeinsamen Wurzeln des Glaubens zu verweisen und für eine Verständigung, Toleranz und Zusammenarbeit zu werben (Miksch 2005, S. 685 f).

Für Bildung im Kontext unterschiedlicher Religion gilt es festzuhalten:

- Religion, die nicht fundamentalistisch enggeführt wird, kann zur Identitätsentwickung einen wichtigen Beitrag leisten. Deshalb ist auch – staatlich geregelter – islamischer Religionsunterricht wichtig.
- Gemeinwesenorientierte Bildungsarbeit sollte verstärkt Besuche in Kirchen, Moscheen und Synagogen anregen, um zu einem besseren gegenseitigen Verständnis beizutragen.
- In der Bildungsarbeit sollten Wege gesucht werden, wie Menschen unterschiedlichen Glaubens (Christen, Juden, Muslime und auch Nichtreligiöse) miteinander ihre Überzeugungen, Hoffnungen und Visionen ausdrücken können. Nur sehr vereinzelt gibt es bisher solche interreligiösen Spiritualitätserfahrungen, wenn Menschen in ihrem gemeinsamen Engagement auf ihren Feiern von ihren Hoffnungen erzählen, ihre (Glaubens-) Überzeugungen mitteilen, Gedichte lesen und Gebete sprechen (Freise 2005, S. 59 f.).
- Wichtig sind Fortbildungsangebote zu religionswissenschaftlichen Fragen für Multiplikator/inn/en der interkulturellen Bildungsarbeit, um sich Grundlagenkenntnisse zu den Weltreligionen zu erarbeiten und um Kennzeichen moderner, traditioneller und fundamentalistischer Religion unterscheiden zu können.

6. Der Beitrag der interkulturellen Bildung zum Paradigmenwechsel von der homogenen zur pluriformen Gesellschaft

Dass man mit zwei Konfessionen, zwei Sprachen oder zwei Staatsbürgerschaften leben könne, wurde lange und wird zum Teil auch heute noch als problematisch eingestuft und abgelehnt. Die deutsche Schule hat im Lauf ihrer Geschichte Strukturen und Strategien herausgebildet, die auf Homogenisierung ausgerichtet sind (Krüger-Potratz 2005, S. 101). Diese Feststellung kann auf die gesamte deutsche Gesellschaft ausgeweitet werden: Auch wenn die deutsche Gesellschaft in ihrer Geschichte immer wieder mit sprachlicher, ethnischer, kultureller und religiöser Heterogenität konfrontiert wurde, zielte sie doch regelmäßig auf Homogenisierung. Religiöse Mischehen waren bis in die 1960er Jahre weithin verpönt und Kinder wurden in Konfessionsschulen erzogen. Während des Nationalsozialismus bildeten Kinder aus binationalen deutsch-französischen Familien ein Sicherheitsrisiko. Zu Beginn des Zweiten Weltkriegs wurden in Deutschland lebende junge deutsch-französische Männer interniert, um zu verhindern, dass sie sich der französischen Armee anschlossen. Mehrsprachigkeit ließ im 19. Jahrhundert an der Loyalität zum deutschen Volkstum zweifeln (Stölting 2005, S. 241). Die doppelte Staatsbürgerschaft wird in Deutschland geborenen Kindern ausländischer Eltern immer noch verwehrt, die sich bis zum 23. Lebensjahr entscheiden müssen, ob sie die Staatsbürgerschaft ihrer Eltern oder die deutsche Staatsbürgerschaft übernehmen wollen. Diese Regelung ist für viele Migrantinnen und Migranten nicht akzeptabel. Viele wollen z. B. ihre Herkunftsstaatsangehörigkeit für den Fall nicht verlieren, dass hier in Deutschland Fremdenfeindlichkeit so sehr zunimmt, dass sie dann doch das Land verlassen müssen. Andere emp-

finden es als Verrat an ihren Eltern, wenn sie die Staatsangehörigkeit ihres Heimatlandes aufgeben.

Abschließend sollen für die interkulturelle Bildungsarbeit und Bildungsforschung drei Aspekte hervorgehoben werden:

- Die monokulturelle Gesellschaft – sprachlich, ethnisch und religiös homogen – hat sich im Zeitalter der Globalisierung überholt. Angesichts sich verschärfender kulturell und religiös aufgeladener Konflikte hat aber die Auffassung, dass der säkularisierte Westen und die islamische Welt nicht miteinander kompatibel seien und deshalb nicht gemeinsam existieren könnten, bis in die Mitte der Gesellschaft hinein Anhänger. Das „Ideal" einer kulturhomogenen Gesellschaft wird heute explizit von nationalistischen und rechtsextremen Kreisen formuliert. Unter dem harmlos erscheinenden Etikett des Ethnopluralismus (Ethnopluralismus: http://lexikon.idgr.de 18.03.2006) wird argumentiert, dass verschiedene Ethnien durchaus ein Lebensrecht haben, aber eben nur nebeneinander in den angestammten Lebensräumen. Die einzelnen Kulturen sollten unvermischt bleiben, weil sie zu unterschiedlich seien und gewaltsame Kulturkonflikte beim Aufeinanderprallen unvermeidlich seien. Die Idealvorstellung bezieht sich auf ethnisch homogene Territorien: die Türkei den Türken, Deutschland den Deutschen. Interkulturelle Bildungsforschung muss ganz allgemein, aber insbesondere im Blick auf fremdenfeindliches Denken, das sich nicht nur bei Rechtsextremen findet, sondern zunehmend bis hin in bürgerlich-intellektuelle Kreise hinein anzutreffen ist, Good-Practice-Modelle der interkulturellen Bildungsarbeit analysieren und weiterentwickeln.
- Bildung ist immer ein dialektischer Prozess, ein Prozess der Selbstvergewisserung (intrakulturell in der kulturhomogenen Peer-group) und ein Prozess der Verunsicherung und Horizonterweiterung (in der heterogenen interkulturellen Gruppe). Auf der Basis von empirischen Biografie-Studien müsste noch intensiver geforscht werden, was die Bedingungen für das Gelingen eines Lebens mit mehreren Sprachen, Kulturen und Religionen sind und welche Rolle Bildungsprozesse dabei spielen.
- Das Leitbild der Integration in die mehrkulturelle Gesellschaft fordert Veränderungen auch von einheimischen Personen und Institutionen. Einheimische sind erst dann in die mehrkulturelle Gesellschaft integriert, wenn sie persönliche und berufliche Beziehungen zu Menschen mit Migrationshintergrund wirklich pflegen. Bildungseinrichtungen sind erst dann in der mehrkulturellen Gesellschaft angekommen, wenn sie sich interkulturell geöffnet haben: wenn sie interkulturelle Themenstellungen aufgreifen, wenn sie Migrant/inn/en als Zielgruppen wahrnehmen und wenn Mitarbeiter/innen anderskultureller Herkunft bei ihnen arbeiten.

Literatur

Beck, U. (2001): Das Zeitalter des „eigenen Lebens". Individualisierung als „paradoxe Sozialstruktur" und andere offene Fragen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament B 29/2001, S. 3–6

BMFSFJ (Hrsg.) (2000): Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Leistungen, Belastungen, Herausforderungen. Sechster Familienbericht. Berlin

Diebold, K. (2005): Neuzugewanderte Jugendliche – Migrationshintergründe und Hilfen zur Integration. In: Feld, K./Freise, J./Müller, A. (Hrsg.): Mehrkulturelle Identität im Jugendalter. 2. Aufl. Münster, S. 32–62

Ethnopluralismus: http://lexikon.idgr.de/e/e_t/ethnopluralismus/ethnopluralismus.php. (Stand: 18.03.2006)

Freise, J. (2005): Interkulturelle Soziale Arbeit. Theoretische Grundlagen – Handlungsansätze – Übungen zum Erwerb interkultureller Kompetenz. Schwalbach/Ts.

Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (2002): Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie. Frankfurt a.M.

Krüger-Potratz, M. (2005): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Münster

Leiprecht, R./Kerber, A. (Hrsg.) (2005): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.

Miksch, J. (2005): Abrahamische Teams. In: Schreiner, P./Sieg, U./Elsenbast, V. (Hrsg.): Handbuch Interreligiöses Lernen. Gütersloh 2005, S. 685–686

Peukert, H. (2000): Reflexionen über die Zukunft von Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 4, S. 507–524

Schröer, J. (2005): Die Bedeutung des Islams für muslimische Jugendliche in Deutschland – Hintergründe und Ansätze für die Soziale Arbeit. In: Feld, K./Freise, J./Müller, A. (Hrsg.): Mehrkulturelle Identität im Jugendalter. 2. Aufl. Münster, S. 177–200

Stölting, W. (2005): Erziehung zur Mehrsprachigkeit und zweisprachige Erziehung. In: Leiprecht, R./Kerber, A. (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts., S. 235–251

REZENSIONEN

Rezensionen

Dietrich, Stephan/Herr, Monika (Hrsg.)
Support für Neue Lehr- und Lernkulturen
(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2005, 176 Seiten inkl. DVD, 19,90 Euro,
ISBN: 3-7639-1916-3

Da sich Lernanforderungen in unserer Gesellschaft wandeln, interessieren sich Weiterbildungseinrichtungen zunehmend für das Thema „Neue Lernkultur" und eine Erweiterung ihrer Angebote um selbstgesteuerte Lernformen. Damit aus einer lehrenden eine lernende Organisation werden kann, sind jedoch Personal- und Organisationsentwicklungsprozesse in den Einrichtungen erforderlich. Hier setzt die Publikation von Dietrich und Herr an, die sich auf Ergebnisse aus dem DIE-Projekt SELBER („Service: Institutionenberatung zur Öffnung für neue Lernkulturen und Beratung bei neuen Angebotsformen"; durchgeführt in Kooperation mit den Universitäten Hamburg, Gießen und Leipzig) stützt. Anhand konkreter Praxisberichte wird aufgezeigt, wie Veränderungsprozesse angestoßen, strategisch ausgerichtet und umgesetzt werden können. Darüber hinaus werden Unterstützungsleistungen benannt, die für die Entwicklung neuer Lehr-Lernkulturen erforderlich sind.

Das Buch gliedert sich in drei Teile (und wird durch eine DVD ergänzt, die Einblicke in Veränderungsvorhaben von Einrichtungen gibt, Eindrücke von Teilnehmenden an einer Maßnahme mit hohem Selbststeuerungsgrad widerspiegelt und das Beispiel einer Selbstlernarchitektur aufzeigt). Einleitend wird das Thema Lernkulturentwicklung behandelt, dieses historisch eingeordnet, mögliche Angebotsformen und damit verbundene Anforderungen an das Personal von Weiterbildungseinrichtungen sowie Prozessverläufe der Implementierung werden aufgezeigt.

Der zweite und Hauptteil (Teil A) der Publikation fokussiert den erforderlichen Support für integrierte Organisations- und Personalentwicklung um neue Lehr-Lernkulturen aufbauen zu können. Beginnend mit Ausführungen zum Verhältnis von organisationalem und individuellem Lernen werden Rahmenbedingungen für lernende Organisationen, Kernbereiche des Themas Projektmanagement sowie zentrale Aspekte von Personalentwicklung referiert. Teil A endet mit einem Kapitel zu Organisationsberatung, deren mögliche Aufgabe und konzeptioneller Hintergrund und wird komplettiert durch die Darstellung eines von den Autor/inn/en vorgeschlagenen Organisationsverständnisses anhand eines Organisationsmodells sowie der Beschreibung von Ablaufprozessen in der Organisationsberatung.

Teil B des Buches beschäftigt sich mit dem Support für „Schlüsselfragen" selbstgesteuerten Lernens. Zunächst wird das Methodenkonzept der Forschenden Lernwerkstatt (Faulstich/Grell) vorgestellt und demonstriert, wie mit deren Hilfe der Umgang mit Lernwiderständen gemeinsam mit Lerngruppen konstruktiv bearbeitet werden kann. Hier wird auch anhand eines Fallbeispiels einer „widerständigen Lerngruppe" deren erfolgreicher Lernprozess beschrieben.

In einem zweiten Schritt entfalten Forneck und Springer ihre Konzeption zur Gestaltung von Selbstlernarchitekturen, in welche (Lern-)Beratungs- und Austauschangebote integriert sind. Neben der Beschreibung der Grundstruktur von Selbstlernarchitekturen werden so genannte Lernaktivitäten und Instrumente vorgestellt, welche sinnvolle Lernhandlungen und die Selbstreflexion der Lernenden anregen sollen.

Der dritte Teil fokussiert Supportmöglichkeiten für eine am Lebenslauf orientierte Lernberatung (Häßner/Knoll). Nachdem zunächst der Zusammenhang zwischen Lernberatung und Lernbiografie sowie Lernanlässe durch anreizreiche Situationen (dies wird durch Interviewpassagen untermauert) aufgezeigt werden, wird näher auf das Lernbiogramm als Mittel der Darstellung und Analyse von Lernprozessen eingegangen. Schließlich werden Materialien, die das Lernen im Lebenslauf aufgreifen, vorgestellt (bspw. das Lerntagebuch) und das Ineinandergreifen von didaktisch-methodischer Gestaltung von Lehr-Lernarrangements mit Lernberatung beschrieben.

Das vorliegende Buch zeichnet sich vor allem durch die vielen praktischen Anleitungen (bspw. Fragebogen, Methodenbeschreibungen, Fotos, Modelle, Beispiele gelungener und weniger gelungener Prozesse) aus, die mit konkreten Projekterfahrungen und empirischen Projektergebnissen in Verbindung gebracht werden. Dies geht freilich manchmal zu Lasten einer ausführlicheren Theoriediskussion; gleichwohl wird diese in der Publikationsreihe „Perspektive Praxis" vermutlich auch nicht erwartet werden. Sehr hilfreich ist –, da viele Themen nur überblicksartig aufgegriffen werden können, dass ergänzende Literaturempfehlungen gegeben werden. Das Buch ist demnach vor allem denjenigen in Weiterbildungsorganisationen sowie Beratenden zu empfehlen, die sich mit der Entwicklung einer neuen Lernkultur beschäftigen wollen. Man merkt der vorliegenden Publikation an, dass sie aus einem konkreten Projektzusammenhang entstanden ist; von daher werden auch, zumindest auf den ersten Blick, etwas beliebig bestimmte Themenbereiche fokussiert. Wie die Autor/inn/en jedoch selbst formulieren ist der Anspruch des Buches nicht, vorgefertigte Antworten zu geben, sondern die Selbststeuerungskräfte der Beteiligten zu unterstützen. Dies kann mit Hilfe dieses Buches sicher gelingen.

Elisabeth Kamrad

English, Leona M. (Hrsg.)
International Encyclopedia of Adult Education
(Palgrave Macmillan) Basingstoke 2005,
750 Seiten, 100 GBP, ISBN: 1-4039-1735-3

Dass viele Lehrstuhlinhaber/innen in den USA, Kanada, Australien und Groß-Britannien gesellschaftskritische Positionen vertreten, wird in der bundesrepublikanischen Diskussion oft nicht wahrgenommen. In der von Leona M. English herausgegebenen Enzyklopädie wird das schlaglichtartig deutlich und im Einführungstext als Charakteristikum der Ausführungen in den Einzelbeiträgen angeführt. Demnach ist die Enzyklopädie auch als Kritik eines zunehmend marktbeherrschten Diskurses über lebenslangen Lernen zu verstehen und unterscheidet sich darin auch von potenziellen Konkurrenzprodukten. Dass die Einzelbeiträge es trotz dieser Zuspitzung dennoch meistens leisten, die Balance zwischen dieser inhaltlichen Perspektive („Parteilichkeit") und der klassifizierenden und kodifizierenden Funktion einer Enzyklopädie herzustellen, ist meiner Auffassung nach das Besondere und Singuläre dieser Publikation.

An einem Beispiel aus den insgesamt 171 Einträgen, möchte ich das kurz im Vergleich mit der von Albert C. Tuijnman 1996 herausgegebenen „International Encyclopedia of Adult Education and Training" darstellen. Dafür habe ich das Stichwort „auf Mitbestimmung der Teilnehmer ausgerichtete Aktionsforschung" (Participatory Action Research, S. 460–465) in der Publikation von L. M. English und „auf Mitbestimmung der Teilnehmenden ausgerichtete Forschung" (Participatory Research, S. 187–194) in dem A. C. Tuijnman herausgegebenen Buch ausgewählt. Im Titel fallen die Unterschiede auf. Der Autor, B. L. Hall, ein ausgewiesener Vertreter dieses Ansatzes, der bei Tuijnman zu Wort kommt, vermeidet den Aktions- und Handlungsbezug und neutralisiert im Titel eine assoziierbare Veränderungsabsicht. Auch in dem sonst vorbildlichen Sachregister mit Cross-Referenzen taucht der von L. M. English verwendete Begriff nicht auf. In dem in L. M. Englishs Buch veröffentlichten Beitrag, der von O. O. Obilade verfasst wurde, wird dagegen die mit diesem Forschungsansatz angestrebte strukturelle gesellschaftliche Veränderung stärker betont. Inhaltlich unterscheiden sich die beiden Beiträge weniger als gedacht. Hall verfährt resümierend distanziert, während Obilade den Forschungsansatz problemorientiert engagiert darstellt. Übrigens in vergleichbaren aktuellen deutschen Nachschlagewerken gibt es diesen Begriff gar nicht mehr.

Viele der Beiträge in den beiden Enzyklopädien lassen sich sehr gut als Ergänzungen und als Instrumente zum jeweiligen kritischen Gegenlesen nutzen. Wobei L. M. English selbstkritisch anmerkt, dass möglicherweise ihre Generation das Maß an Kritik überdehnt hätte und darüber das Ziel aus den Augen verloren habe.

Was an der von L. M. English herausgegebenen Enzyklopädie auffällt, wie stark emanzipatorisch aufgeladene Begrifflichkeiten prä-

sent sind. So tauchen zum Beispiel Beiträge auf zu: Lernen in sozialen Bewegungen, Klasse, emanzipatorischer Bildung, kritischer Theorie, Zivilgesellschaft, Bewußtmachung (P. Freire), sozialem Konstruktivismus und „Queer Studies" – herrschaftskritisch gegen Hetero-Normativität gerichtet. Ebenso sind die Beiträge von einem Lernbegriff geprägt, in dem nicht individuelle Wissensaneignung sondern ein erfahrungsbezogener sozialer Prozess im Mittelpunkt steht.

Schwächen der Publikation sind: der stark auf Nordamerika und dabei auf Kanada eingeschränkte Kreis von Expert/inn/en. Von den 107 Autor/inn/en stammen nur 17 aus Europa und zwei aus Asien.

In einigen Beiträgen ist der Übereifer, mit dem der gesellschaftskritische Ansatz verfolgt wird, spürbar, z. B. „the challenge for progressive educators" (S. 512). Das ist genauso wie ein eigener affirmativer Beitrag zum Thema Spiritualität in der Erwachsenenbildung – die aber auch in einigen Beiträgen als Subtext auftaucht – der Seriosität der Enzyklopädie abträglich. Selbstkritisch fragt E. M. English in der Einleitung, warum es nicht gelungen ist, mehr junge Autor/inn/en in leitende Positionen und für diese Publikation zu gewinnen. Vielleicht ist es der manchmal aufblitzende Übereifer, in dem ein stark generationsbezogenes Ingroupverhalten zum Ausdruck kommt, der die Öffnung für Jüngere so schwierig macht, und möglicherweise eben auch die Vermittlung der inhaltlichen Ansätze.

Weil die Enzyklopädie 100 englische Pfund kostet, kann sie zum privaten Kauf nicht wirklich empfohlen werden. Sie sollte unbedingt in jeder Universitätsbibliothek und pädagogischen Fachbibliothek ihren Platz haben. Zusammen mit den Nachschlagewerken von Albert C. Tuijnman, von Arthur L. Wilson und Elisabeth R. Hayes (Hrsg.), Handbook of Adult and Continuing Education, San Francisco 2000 und Peter Jarvis (Hrsg.), International dictionary of adult and continuing education, London 1999 sichert es das aktuell verfügbare internationale Wissen über die Erwachsenenbildung und hält gesellschaftskritische Perspektiven auf die Erwachsenenbildung offen.

Klaus Heuer

Fatzer, Gerhard (Hrsg.)
Gute Beratung von Organisationen
Auf dem Weg zu einer Beratungswissenschaft (Verlag Andreas Kohlhage) Bergisch Gladbach 2005, 377 Seiten, 34,00 Euro,
ISBN: 3-8979-7032-5

Der Sammelband hat sich zum Anliegen gemacht, „gemeinsame Sichtweisen auf professionelle Beratung zu ermöglichen" und dadurch den „Weg zu einer Beratungswissenschaft" aufzuzeigen (Fatzer, S. 11). Insbesondere der gesteigerte Problemdruck für die Beraterbranche, sich selbst und das eigene Angebot veränderten Marktbedingungen anzupassen, aber auch öffentlich skandalisierte Beratungsdesaster zwingen dazu, Beratungshandeln auf seine professionellen Standards und die dahinterliegenden theoretischen Leitlinien zu befragen. Dieser Aufgabe stellen sich die Autorinnen und Autoren in unterschiedlicher Weise und Qualität.

Das Buch mit insgesamt 14 Beiträgen gliedert sich in zwei Teile: Im ersten größeren Teil wird die gegenwärtigen Situation diskutiert und in einem zweiten Teil sollen erste Sichtweisen auf die Zukunft geliefert werden. Die Situationsanalyse wird eröffnet durch einen Beitrag des Herausgebers, der die Beratungsformen Supervision, Coaching und Organisationsberatung nicht länger als konkurrierende Disziplinen verstanden wissen will, sondern ihre Gemeinsamkeit im Fokus der Begleitung von Lern-, Veränderungs- und Entwicklungsprozessen sucht. Hierbei sieht Gerhard Fatzer – in Abgrenzung gegenüber Expertenberatungsfirmen wie McKinsey oder Roland Berger – die Zukunft in Beraternetzwerken mit Spezialisierungen, die um die jeweils eigenen Begrenzungen wissen und arbeitsteilig ein komplexes Angebot vorhalten können. Um die Frage der Leistungen und Grenzen der jeweiligen Beratungsformen in der Perspektive einer Neuorientierung kreisen nahezu alle Aufsätze in dem Band. Dabei werden auch Kontroversen sichtbar gemacht. So wird die prozessorientierte Organisationsentwicklung von Fatzer in zwei Aufsätzen als zukunftsweisender Weg zur Unterstützung von organisationalen Lernprozessen dargestellt, wohingegen Rudolf Wimmer die Frage stellt, ob die Organisationsentwicklung (OE) in ihrer tradierten Form mit ihrem Wertegerüst und daraus resultierenden Erwar-

tungshaltungen an Organisationen angesichts des tiefgreifenden Paradigmenwechsels noch angemessene und zukunftsfähige Antworten auf den Gestaltwandel von Organisationen bereithält. OE, deren historische Leistungen er würdigt, sieht er aufgrund ihres „normativen Erwartungsstils" (S. 85) in der Gefahr, sich gegenüber den eigenen Entwicklungsnotwendigkeiten zu immunisieren. Insbesondere der Beitrag von Joana Krizantis grenzt sich gegenüber dieser – von ihr als überholt eingeschätzten – Kritik deutlich ab. Sie sieht OE zu einer auch seitens der Unternehmen anerkannten Disziplin gereift, die mit den neuen Paradigmen der Unternehmensentwicklung mitgewachsen sei und längst schon systemische Haltungen und Interventionen als Basis der Selbstverständigung vereine (Krizantis, S. 323 ff.). Andere Beiträge (Sutrich u. Sutrich/Schindlbeck) nehmen den Problemdruck im Feld der Organisations-/Unternehmensberatung als einen hinreichenden Anlass, die konkurrierenden Abgrenzungen zwischen der Fach- bzw. Expertenberatung auf der einen und der Prozessberatung auf der anderen Seite zu überwinden. Statt dessen schlagen sie vor, die unterschiedlichen Kompetenzen produktiv zu machen, indem „fragmentiert operierende Beraterwelten" zu einer integrierten Beratung überführt werden könnten (Sutrich/Schindlbeck S. 273) Heidi Möllner und Kornelia Rappe-Gieseke analysieren in ihren Beiträgen, was „gute" bzw. professionelle Supervision bedeutet und welche Leistungen Supervision als eigenständige Beratungsform liefert. Möllner zeigt auf, in welche Fallen z. B. ausschließlich interaktionsorientierte Ansätze der Supervision geraten, und verdeutlicht daran die Notwendigkeit von organisationsanalytischer Feldkompetenz. K. Rappe-Giesecke klärt das Leistungsspektrum von Supervision und die hierfür notwendigen Kompetenzen. Die Autorin sieht eine Strukturqualität von Beratungsprozessen darin, klären zu können, für welches Anliegen und welches Ziel welches Beratungsformat geeignet ist. Hierfür müssen Leistungen und Grenzen der unterschiedlichen Beratungsformen klar kommunizierbar werden. Die hier exemplarisch skizzierten Beiträge verdeutlichen Facettenbündel in der Diskussion um „gute Beratung von Organisationen".

Nicht immer bleibt der Fokus in dem Sammelband klar ersichtlich. Unterschiedliche Denkansätze – z. B. die Gleichsetzung von lernender Organisation und lernenden Menschen wie in einem Beitrag von E. Schein als Vertreter des Action-Research-Zweiges einerseits und die Fokussierung auf das Emergenzniveau von Organisationen in systemtheoretisch ausgerichteten Ansätzen andererseits – stehen unverbunden nebeneinander und widersprechen dem eingangs aufgeführten Anliegen, gemeinsame Sichtweisen auf professionelle Beratung darstellen zu wollen. Ob das Buch schon den Weg zur Beratungswissenschaft als gemeinsamen Referenzrahmen aufzeigt, mag man deshalb bezweifeln. Es ist aber auf jeden Fall ein begrüßenswerter Ansatz, die Diskussionen zu dem Thema Beratung zu bündeln und unterschiedliche „Bausteine" zu einer sich selbst reflektierenden allgemeinen Beratungstheorie zu liefern.

Christiane Ehses

Faulstich, Peter/Bayer, Mechthild (Hrsg.)
Lernwiderstände
Anlässe für Vermittlung und Beratung
(VSA-Verlag) Hamburg 2006,
204 Seiten,12,80 Euro, ISBN 3-89965-150-2

Dieser Sammelband ist aufgrund einer Initiative von ver.di, IG Metall und GEW entstanden. Er enthält theoretische und bildungspraktische Beiträge über Lernbarrieren, Bildungsbenachteiligungen und Bildungsberatungen.

Peter Faulstich skizziert vor dem Hintergrund der Lerntheorie K. Holzkamps einen konzeptionellen Rahmen. Dabei weist er darauf hin, dass manche Widerstände gegen Lernzumutungen durchaus begründet sind. P. Faulstich plädiert für eine „subjektorientierte" Lernberatung. Axel Bolder stellt Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zur beruflichen Weiterbildungsabstinenz dar. Auf der Grundlage einer Faktorenanalyse werden zwei Syndrome unterschieden, nämlich „Sinnlosigkeit" und „Belastung". Helmut Bremer hat den Zusammenhang zwischen Lernverhalten, Lernwiderständen und sozialen Milieus untersucht. Er hat mit der Hannoveraner Forschergruppe um M. Vester ein Milieumodell entwickelt, das sich von der SINUS-Typolo-

gie unterscheidet. Dieter Gnahs behandelt institutionelle Rahmenbedingungen eines Lernwiderstands. Er fragt nach den Lernkapazitäten der Weiterbildungseinrichtungen selber. Anke Grotlüschen erörtert Lernwiderstände, die mit der Aneignung der Lerngegenstände zusammenhängen. Sie unterscheidet zwei Ebenen: a) der Lerngegenstand erscheint nicht relevant, b) er beinhaltet Anforderungen, die mit Interessen der Lernenden kollidieren. Petra Grell untersucht, ob Lernwiderstände durch reflexive Prozesse verringert werden. Sie plädiert für eine Unterstützung eines kritisch-reflexiven Lernens. Wolfgang Wittwer diskutiert Möglichkeiten und Grenzen einer beruflichen Weiterbildungsberatung, wobei er subjektbezogene Ziele, organisationsbezogene Ziele und systembezogene Ziele unterscheidet. Ursula Herdt stellt bildungspolitische Initiativen zur Berufs- und Weiterbildungsberatung vor. Sie macht darauf aufmerksam, dass die benachteiligten Problemgruppen in unserer Gesellschaft zugenommen haben. Karen Schober und Bernhard Jenschke analysieren die EU-Politik zum lebenslangen Lernen und zur Bildungs- und Berufsberatung. Berücksichtigt werden außerdem Studien der OECD, der EFTA und der Weltbank. Stephanie Odenwald begründet, warum der Ausbau der Beratung eine zentrale Forderung gewerkschaftlicher Bildungspolitik ist. Dabei kommentiert sie kritisch die aktuelle „Eigenverantwortungsrhetorik" der Arbeitgeber. Ingrid Sehrbrock und Sonja Deffner präsentieren ein „Bildungscoaching" als gewerkschaftlichen Beitrag zur Förderung der Weiterbildungsbeteiligung: Durch Bildungscoaching soll die Selbstlernkompetenz der Berufstätigen gestärkt werden. Thomas Habenicht und Karl-Heinz Hageni stellen ein Projekt der IG Metall zur beruflichen Zukunftsplanung vor.

Der „Job-Navigator" beinhaltet ein Kompetenzhandbuch, eine Potenzialanalyse, eine persönliche Beratung und eine Weiterbildungscheckliste.

H. S.

Fischer, Veronika/Springer, Monika/ Zacharaki, Ioanna (Hrsg.)
Interkulturelle Kompetenz
Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung
(Wochenschau Verlag) Schwalbach/Ts. 2005, 272 Seiten, 19,80 Euro,
ISBN: 3-89974179-X

Die Frage, wie sich Institutionen und Organisationen der Einwanderungsgesellschaft Deutschland auf allen Ebenen ihrer Arbeit interkulturell öffnen können und welche Kompetenzen das Personals dafür benötigt, steht im Fokus dieses Sammelbands zur interkulturellen Kompetenz. Die Autor/inn/en gehen davon aus, dass die Wirkung isolierter Mitarbeiterfortbildungen wie ein Tropfen auf dem heißen Stein spurlos „verdampft" (Jakubeit, S. 239), wenn nicht in jedem Einzelfall die Strukturen und Anforderungen der jeweiligen Institution vor dem Hintergrund der Einwanderungssituation reflektiert und in Veränderungsprozesse einbezogen werden. Die im Buch vorgestellten Fortbildungen sind deshalb von vornherein auf möglichen Transfer hin angelegt und sollen jeweils durch Maßnahmen der Personal- und der Organisationsentwicklung in den Institutionen ergänzt werden. Ohne explizit auf die Kompetenzdebatte in der Erwachsenenbildung (vgl. z. B. Report Nr. 49/2002) Bezug zu nehmen wird dabei von einem Kompetenzbegriff ausgegangen, der sowohl die personale Seite, wie Wissen, Können, Einstellungen als auch die organisationalen Bedingungen, wie Organisationsziele, Zuständigkeiten und Ressourcen für die Ermöglichung von Performanz umfasst.

Als theoretische Grundlegung skizziert Veronika Fischer vor dem Hintergrund der aktuellen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen interkulturelle Kompetenz als neues Anforderungsprofil für die pädagogische Profession (Arbeitsdefinition auf S. 35). Im Mittelpunkt des ersten Themenblocks steht die Darstellung und Evaluation eines Zertifikatskurses Interkulturelle Kompetenz, die durch Beiträge zur Fortbildung in den Bereichen Allgemeiner Sozialer Dienst (Dietrich/Zwanzer), kultursensible Altenpflege (Zacharaki) und Assessment in der Berufsorientierung (Müller-Neumann) ergänzt werden. In einem zweiten Abschnitt wird mit Bezug auf weitere pädagogische

Handlungsfelder wie Beratung (Zacharaki), Gruppenarbeit (Kallinikidikou/Still-Armingeon) und Konfliktbearbeitung (Springer) diskutiert, wie professionelle und interkulturelle Kompetenzen miteinander verschränkt werden können. Im dritten Teil schließlich wird danach gefragt, wie eine interkulturellen Öffnung der Institutionen durch Change Management und Organisationsentwicklung unterstützt werden kann (Jakubeit sowie Schweitzer).

Alle Beiträge eint eine ausgeprägte Praxisperspektive, d. h. es werden Fortbildungen oder Projekte vorgestellt, die bereits im interkulturellen Kontext erprobt sind. Ein zweijähriger Zertifikatskurs „Interkulturelle Kompetenz für BeraterInnen und PädagogInnen im Bereich Berufsorientierung" wird ausführlich erläutert (Springer/Zacharaki). Er setzt sich aus zwölf Bausteinen (inkl. zweier „Transferbausteine"), einem Praktikum sowie einer individuellen Projektarbeit zusammen und wird mit einer Zertifikatsprüfung an der Fachschule Düsseldorf abgeschlossen. Der Kurs zielt sowohl darauf ab, eine „kritische Selbst- und reflektierte Fremdwahrnehmung zu fördern" (S. 51) als auch die Teilnehmer/innen zu befähigen, „Strukturen der Einrichtung, in der man tätig ist, zu überdenken und evt. zu verändern, um sie der interkulturellen Situation besser anzupassen" (ebd). Die begleitende, „partizipativ" angelegte Evaluation des Kurses durch die FHS zeigt mittels einer Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden und vielen Beispielen, wie „es gelingt, im Zuge der Fortbildung eine ‚interkulturelle Handlungskompetenz' bei den Beteiligten aufzubauen bzw. weiterzuentwickeln" (Fischer/Krumpholz/Eichener, S. 82).

An einigen Stellen wird im Buch zutreffend darauf verwiesen, dass die Thematik, so wie sie hier verstanden wird, eigentlich Bestandteil eines umfassenderen „Diversity Managements" ist; jedoch bleiben auch dann noch besondere Zugänge zu den einzelnen Zielgruppen, wie hier aufgezeigt, notwendig. Die dargestellten Projekte wurden zwar explizit für hiesige Institutionen und deren Öffnung für Zugewanderte entwickelt; jedoch ist davon auszugehen, dass Mitarbeiter mit einer auf diese umfassende Weise entwickelten interkulturellen Kompetenz diese ohne weiteres auch bei eigenen Auslandsaufenthalten zur Geltung bringen können.

Die Grundaussage des Bandes, dass interkulturelle Trainings ohne integrierten praktischen Organisationsbezug wirkungslos bleiben, stellt manchen mikrodidaktisch enggeführten Ansatz in Frage und unterstreicht, dass professionelle interkulturelle Handlungskompetenz immer eine innere, personenbezogene Seite und eine äußere, organisationsbezogene Seite umfasst.

Walter Bender

Freise, Josef
Interkulturelle Soziale Arbeit
Theoretische Grundlagen – Handlungsansätze – Übungen zum Erwerb interkultureller Kompetenz
(Wochenschau Verlag) Schwalbach/Ts. 2005, 254 Seiten, 19,80 Euro,
ISBN: 3-89974203-6

Mit dem Titel seines Buchs „Interkulturelle Soziale Arbeit" positioniert sich Josef Freise, Professor für die „Wissenschaft Sozialer Arbeit" an der Katholischen Fachhochschule Nordrhein-Westfalen, bereits in der vielstimmigen, oft spannungsgeladenen Diskussion um die Frage, wie sich soziale Arbeit auf Migration und Mehrkulturalität zu beziehen habe. In dieser Diskussion geht es vielfach um eine Polarisierung zwischen denen, die die gesellschaftlichen strukturell bedingten Asymmetrien zwischen Mehrheit und Minderheiten in den Mittelpunkt stellen und für Chancengleichheit und Verteilungsgerechtigkeit plädieren und jenen, die den Dialog zwischen Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft im Sinne wechselseitiger Anerkennung fördern wollen und in einem interkulturellen Ansatz akzentuieren. So werfen die Vertreter der strukturalistischen Position ihren Widersachern vor, ökonomische und machtpolitische Unterschiede zu verschleiern, indem gesellschaftliche Gegensätze auf kulturelle Differenzen zurückgeführt würden. Im Gegenzug sehen diejenigen, die sich mit Interkultureller (Sozial)Pädagogik beschäftigen, im fehlenden Umgang mit kultureller Differenz zugleich eine Diskriminierung der Migranten und Migrantinnen. Josef Freise stellt die Aus-

einandersetzung mit diesen beiden kontroversen Denktraditionen an den Anfang seines Buches und kommt am Ende des einleitenden Kapitels zu dem Ergebnis, dass es Sinn mache, "‚Kulturalismus' und ‚Strukturalismus' im Anschluss an Stuart Hall als komplementäre, sich gegenseitig ergänzende und korrigierende Positionen anzuerkennen" (S. 24).

Josef Freise bezeichnet „Interkulturelle Soziale Arbeit" in Anlehnung an Wolfgang Nieke als den Teil der sozialen Arbeit, der darauf gerichtet ist, ein akzeptables Zusammenleben von Mehrheiten und Minderheiten in einer dauerhaft „mehrkulturellen Gesellschaft zu ermöglichen" (S. 10). Er geht von der These aus, dass interkulturelle Kompetenz für die Professionalität sozialer Arbeit künftig unumgänglich und daher auch in der Aus- und Fortbildung von Sozialarbeitern und Sozialpädagoginnen zu verankern sei. Insbesondere an diese Zielgruppe ist dieses Buch dann auch gerichtet.

In Anknüpfung an die Tradition der „Cultural Studies" (Hall 2000) sieht sich Josef Freise einer anwendungsorientierten Wissenschaft verpflichtet, die sich mit theoretisch fundierten Positionen im Sinne von sozialer Arbeit als „Menschenrechtsprofession" in Praxis-Diskurse einmischt. So verbindet dieses Buch verschiedene Stränge miteinander: Theoretische Grundlagen (Teil A), Handlungsansätze (Teil B) und praktische Übungen (Teil C). In der Verknüpfung theoretischer Explikationen mit Praxisansätzen, die wiederum durch Übungen zur Qualifizierung in Aus- und Fortbildung ergänzt werden, liegt denn auch die Stärke dieses Buches. Eine weitere Besonderheit des Bandes ist in der interdisziplinären Zusammenschau verschiedener Bezugswissenschaften der sozialen Arbeit unter dem interkulturellen Aspekt zu sehen, die eine Multiperspektivität in der Betrachtung des Gegenstandsbereichs erlauben. Der Autor rekurriert hier auf Theorien aus Philosophie, Theologie, Psychologie und Sozialwissenschaft. So bezieht er sich zur philosophischen Grundlegung seines Themas zunächst auf Martin Bubers Dialogisches Prinzip und die Verantwortungsethik bei Emmanuel Lévinas, die Antworten auf die Fragen geben sollen: „Wie gehe ich mit dem Menschen um, den ich als anders wahrnehme? Wie werde ich ihm gerecht?" Das theologische Kapitel beschäftigt sich u. a. mit Spielformen des religiösen Fundamentalismus und schließt mit Überlegungen zum interreligösen Dialog. Im Abschnitt zu den psychologischen Aspekten interkultureller sozialer Arbeit rezipiert der Autor u. a. Theorien der modernen US-amerikanischen Vorurteilsforschung (z. B. social identity approach/aversive racism) und im sozialwissenschaftlichen Kapitel werden Integration und Antidiskriminierungsarbeit vor dem Hintergrund von Migration und Globalisierungsprozessen betrachtet.

Der zweite Teil stellt theoriegeleitete Handlungsansätze für die interkulturelle soziale Arbeit vor. Die interkulturellen Fachdienste in der Migrationssozialarbeit, interkulturelle Jugendhilfe und pädagogische Handlungsansätze wie interkulturelles Lernen stehen hier im Mittelpunkt. Der abschließende dritte Teil stellt praktische Übungen zum Erwerb interkultureller Kompetenz vor.

Der Band ist klar und übersichtlich gegliedert, die Zusammenfassungen am Ende verschiedener thematischer Abschnitte bündeln wichtige Ergebnisse im Hinblick auf die Anforderungen, die sich daraus für soziale Arbeit ergeben. Die Sprache ist klar und anschaulich, so dass auch Studierende in Bachelor-Studiengängen die Argumentationslinien gut nachvollziehen können.

Veronika Fischer

Hillmert, Steffen/Mayer, Karl Ulrich (Hrsg.)
Geboren 1964 und 1971
Neuere Untersuchungen zu Ausbildungs- und Berufschancen in Westdeutschland
(VS Verlag für Sozialwissenschaften)
Wiesbaden 2004, 252 Seiten, 34,90 Euro,
ISBN: 3-531-14023-X

Die Ausbildungs- und Berufschancen in den 1980er und 1990er Jahren waren in der öffentlichen Diskussion von Krisenszenarien geprägt: Jugendarbeitslosigkeit, Lehrstellenmangel, Warteschleifen, Patchwork-Biografien, Migrantenausgrenzung und Wiedervereinigungsfolgen ließen wenig Zweifel daran, dass wir es mit tiefgreifenden Veränderungen

des Verhaltens im Bildungs- und Beschäftigungssystem und ihren noch nicht absehbaren Spätfolgen zu tun hatten.

Die empirischen Grundlagen für diese Diskussion blieben jedoch häufig unzureichend. Mit den vorliegenden Analysen liegt nun eine gesicherte Basis vor; die faktischen Entwicklungen werden nachgezeichnet und damit ergibt sich auch die Gelegenheit zur Korrektur der nicht selten überzeichneten Zeitdiagnosen. Die Analysen konzentrieren sich vor allem auf Entwicklungen im Ausbildungssystem, Zusammenhänge zwischen Qualifikation und Beschäftigung sowie Beschäftigungs-formen und Arbeitsmarkt. Im Einzelnen geht es in den Beiträgen um die Situation Jugendlicher ohne Schulabschluss, junge Ausländer beim Berufseinstieg, Mehrfachausbildungen, ausbildungsadäquate Beschäftigung, Befristung von Erwerbsverhältnissen, Geschlechterungleichheiten und Ost-West-Unterschieden bei Ausbildung und Erwerbstätigkeit.

Die Ergebnisse der Analysen sind Teil des Forschungsprogramms zu „Lebensverläufen und gesellschaftlichem Wandel" am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Gemeinsame Datenbasis aller Analysen des Bandes sind die im Wesentlichen im Jahre 1999 erhobenen Lebensverläufe von knapp 3.000 Personen aus den Geburtsjahrgängen 1964 und 1971. Die Jahrgangskohorten wurden ausgewählt, weil beide unter sehr unterschiedlichen Bedingungen aufgewachsen sind, ihre Ausbildung absolviert und ihre Erwerbstätigkeit aufgenommen haben. Darüber hinaus spielte u. a. eine Rolle, dass es sich bei dem Jahrgang 1964 um einen besonders geburtenstarken handelte (vor dem „Pillenknick"), der Jahrgang 1971 hingegen war deutlich schwächer. Ausbildungs- und Erwerbseinstieg fanden so unter sehr unterschiedlichen Konkurrenzbedingungen statt. Methodisch interessant ist die Studie nicht nur durch ihr differenziertes und aufwändiges Design, sondern auch dadurch, dass die erhobenen Daten mit den Informationen aus der Beschäftigtenstatistik verknüpft werden konnten. Der methodische Anhang von Hillmert gibt Interessierten detaillierte Informationen.

Die Einzelbeiträge, die chronologisch dem idealtypischen Lebensverlauf folgen, sind in einen Interpretationsrahmen eingebettet: Der Geburtsjahrgang 1964 hatte aufgrund der Marktbedingungen eine erheblich schwierigere Situation beim Erwerbseinstieg zu meistern als der Jahrgang 1971; dessen zunächst günstigere Startbedingungen nach Abschluss der dualen Ausbildung verschlechterte sich jedoch durch die Arbeitsmarktentwicklung in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre. Längerfristig blieben jedoch für beide Jahrgangskohorten die negativen Folgen erstaunlich gering.

Die Stabilität trotz widriger Bedingungen hat jedoch ihren Preis, der in den einzelnen Beiträgen deutlich wird:

- Der Anteil von Personen mit Mehrfachausbildungen nimmt zu, auch wenn es sich dabei überwiegend um Höherqualifizierungen handelt;
- verlängerte Ausbildungsphasen zögern den Eintritt ins Erwerbsleben hinaus;
- die Familienbildung verschiebt sich zunehmend in das vierte Lebensjahrzehnt;
- bei den zusätzlichen Ausbildungsanstrengungen der Ostdeutschen handelt es sich überwiegend um Requalifizierungen auf gleichem Niveau;
- Frauen machen seltener eine Zweitausbildung, obwohl sie bei der Erstausbildung mit den Männern gleichgezogen haben.

Längst kann nicht mehr von den zwei traditionellen Schwellen bei den Übergängen in die Ausbildung und ins Erwerbsleben die Rede sein. Die Lebenswege werden zu einem Hindernislauf mit vielen Hürden, in der Perspektive zeichnet sich eine „7-Schwellen-Gesellschaft" (K. U. Mayer) ab.

Trotzdem – und das ist das überraschende Gesamtergebnis der Studie – gibt es gegen alle irreführenden Zeitdiagnosen eine Stabilität im Wandel. Zurückzuführen ist das zum einen auf die Rigidität der institutionellen Strukturen, zum anderen aber auf individuelle Flexibilität und bildungs- und arbeitsmarktpolitische Hilfen. Es ist nicht die Aufgabe einer empirischen Studie, reformpolitische Schlussfolgerungen aus den eigenen Befunden zu ziehen. In den einzelnen Beiträgen der verschiedenen Autoren sowie in der Gesamtbilanz wird jedoch immer wieder deutlich, dass die Befunde nicht einer reformpolitischen Enthalt-

samkeit das Wort reden. Das hohe Ausmaß an Berufswechseln bzw. Mehrfachausbildungen verweist z. B. nicht nur auf die erforderliche Modernisierung und Entwicklung neuer Ausbildungsberufe, sondern auch auf eine verbesserte Integration der beruflichen Weiterbildung ins Erwerbsleben. Die noch ausstehenden Anpassungskorrekturen werden dann auch nachhaltige Spuren in den Lebensverlaufsmustern hinterlassen. Von daher ist die Studie nicht nur ein wichtiger Rückblick, sondern sie öffnet zugleich eine Perspektive für unerledigte Reformarbeit.

Edgar Sauter

Jütte, Wolfgang/Weber, Karl (Hrsg.)
Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung
Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum
(Waxmann Verlag) Münster 2005, 300 Seiten, 26,90 Euro, ISBN: 3-8309-1497-0

Der vorliegende Sammelband widmet sich dem Thema wissenschaftliche Weiterbildung. Er ist hervorgegangen aus dem im Frühjahr 2004 in Zürich stattgefundenen Workshop „Bildung über die Lebenszeit". Seine zentrale Botschaft lautet: Universitäten und Hochschulen sollen sich neben Forschung und grundständiger Lehre auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung engagieren. Damit wird ein Thema aufgegriffen, das durch die europaweite Einführung neuer Studiengänge – meist mit Bachelor- oder Masterabschluss – hochaktuell ist. So stellt sich derzeit die Frage nach der Anknüpfung von wissenschaftlicher Weiterbildung an die grundständigen Studiengänge. Mit Blick auf die europäische Bildungspolitik ist nach dem Beitrag von Universitäten und Hochschulen zum lebenslangen Lernen zu fragen.

Neben der zentralen Botschaft, die als roter Faden verstanden werden kann, ist die Publikation durch eine große Breite der Themen in den 19 Beiträgen gekennzeichnet. Dies drückt der Titel „Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung" passend aus. Zwischen Einleitung und Schlusskapitel ist die Publikation in vier Themenfelder gegliedert, die das Thema mit Bezug auf Deutschland, Österreich und die Schweiz – zum Teil komparativ – bearbeiten. Da der Gegenstand von Autor/inn/en aus verschiedenen europäischen Ländern betrachtet wird, wird er in der Publikation mit Blick auf Deutschland mit „wissenschaftlicher Weiterbildung" bezeichnet. Die Autor/inn/en mit Blick auf Österreich und die Schweiz nennen den Gegenstand „universitäre Weiterbildung".

Im ersten Themenfeld wird die „Wissenschaftliche Weiterbildung im gesellschaftlichen Kontext" dargestellt. Hier wird zum Beispiel nach dem Verhältnis von Hochschulen und Weiterbildung gefragt oder nach Weiterbildung mit dem weiterbildungspolitischen Ziel des lebenslangen Lernens. Weber stellt in seinem Artikel Ergebnisse einer Studie aus dem Jahr 2004 dar, in der er Verantwortliche für Weiterbildung aller schweizerischen Universitäten und Hochschulen schriftlich befragte. Dabei zeigt er auf, dass wissenschaftliche Weiterbildung in der Schweiz qualifikationsbestimmt und der Markt wissenschaftlicher Weiterbildung hoch segmentiert ist. Daneben versuchen schweizerische Hochschulen ihre Marktposition mit Hilfe ihrer Programmpolitik zu verbessern.

Im zweiten Themenfeld „Wissenschaftliche Weiterbildung – ein Feld eigener Art" werden Themen wie die Profilbildung wissenschaftlicher Weiterbildung bearbeitet und ein Vergleich zwischen Corporate Universities und wissenschaftlicher Weiterbildung angestellt. Jütte/Schilling stellen eine Studie zur Teilnehmerstruktur an der Donau-Universität Krems vor. Dabei zeigen die Ergebnisse die grundlegenden Bestandteile der Weiterbildungsvorhaben der Teilnehmenden: „Vermittlung von Fachwissen" sowie „Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit" (S. 143). Daneben zeigen die Autoren auf, dass hinsichtlich der Weiterbildungsziele der Teilnehmenden folgende Aspekte mit zunehmenden Alter sinken: Wunsch nach verbesserten Karrierechancen, Planung eines Arbeitplatzwechsels sowie Erhöhung des Einkommens.

„Weiterbildung im bildungs- und hochschulpolitischen Kontext" stellt das dritte Themenfeld dar. Hier richtet Faulstich den Fokus seines Beitrags auf die Hochschulpolitik in Deutschland; Peller/Cedon erörtern Herausforderungen von österreichischen Hochschu-

len; Kleiber fokussiert in seinem Beitrag die Schweiz; Davies thematisiert die europäische Perspektive.

Im vierten Themenfeld „Institutionalisierung der Weiterbildung im lokalen Raum" wird je eine Institution wissenschaftlicher Weiterbildung aus den drei genannten Ländern beschrieben. Fischer beschreibt die wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Bern, Arnold das Zentrum für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung an der TU Kaiserslautern, Jütte die wissenschaftliche Weiterbildung an der Donau-Universität Krems.

Die vorliegende Publikation ist nicht zuletzt deshalb lesenswert, da zahlreiche ausgewiesene Expert/inn/en aus dem Feld der Weiterbildung als Autor/inn/en gewonnen werden konnten. Aus ihrer je eigenen Perspektive betrachten sie den Gegenstand „wissenschaftliche Weiterbildung". Dies zeichnet den Charakter der gesamten Publikation aus: Die verschiedenen Perspektiven ermöglichen dem Lesenden einen Einblick in die Heterogenität des Feldes. Sie erfordert vom Lesenden jedoch auch, sich jeweils neu auf die unterschiedlichen Perspektiven der Autor/inn/en einzustellen. Die Publikation ist eine bereichernde Lektüre zum Thema wissenschaftliche Weiterbildung.

Regina Egetenmeyer

Kunze, Dorothea
Lerntransfer im Kontext einer personzentriert-systemischen Erwachsenenbildung
Wie Wissen zum (nicht) veränderten Handeln führt
(CwG-Verlag) Köln 2003, 280 Seiten,
29,90 Euro, ISBN: 3-926842-36-9

Dorothea Kunze geht in ihrer Arbeit der Frage nach „wie Wissen zum (nicht) veränderten Handeln führt" (so der Untertitel) und wählt dabei einen empirischen Zugriff. Ihre Untersuchung, die klassischerweise in den Bereich der Lerntransferforschung fällt, unterscheidet sich allerdings von herkömmlichen Verfahren, da sie explizit ein person- und prozessorientiertes Verständnis von Lernen zugrunde legt und dieses als Teil der Persönlichkeitsentwicklung begreift. Es geht ihr dabei nicht darum zu prüfen, inwieweit es den Teilnehmenden der von ihr untersuchten Veranstaltung gelungen ist, vermitteltes Wissen im Alltag möglichst effizient umzusetzen, um somit Aussagen über den Erfolg der Maßnahme abzuleiten. Es geht ihr vielmehr darum, die individuellen Aneignungsprozesse nachzuzeichnen und dafür zu sensibilisieren, wie eng das Lernen von den biografischen Selbstdeutungen, Lebensentwürfen und der Lebenssituation der Betroffenen abhängt.

Nach einem einleitenden Überblick (Kap. 1) stellt sie im zweiten Kapitel zentrale Grundlagen der Lerntransferforschung vor. Mit diesem theoriegeleiteten Zugriff verweist sie bereits auf einige zentrale Probleme der Transferforschung, z. B. die Schwierigkeit den Transfererfolg von außen zu bestimmen. Um die individuellen Transferwirkungen auch über die Zeit zu erfassen, wirbt sie daher für ein qualitatives Forschungsdesign mit Längsschnittperspektive, welches sie schließlich auch ihrer Arbeit zugrunde legt.

Bevor sie allerdings die Untersuchung und ihre Ergebnisse vorstellt, gibt Kunze einen Einblick in ihre forschungsleitenden erwachsenenpädagogischen „Hintergrundkonzepte" einer subjektorientierten Erwachsenenbildung (Kap. 3). Die Rezeption der von ihr ausgewählten Ansätze erfolgt allerdings wenig konsistent. Während der Deutungsmusteransatz auf 10 Seiten abhandelt wird, widmet sie dem konstruktivistisch-systemischen Ansatz 30 Seiten und der personzentrierte Ansatz von Rogers wird gar auf über 40 Seiten erörtert, wobei Kunze sich vor allem auf den therapeutischen Bereich konzentriert. In der Argumentation von Kunze ist diese Aufbereitung allerdings durchaus schlüssig, da sie für eine „personzentriert-systemische Erwachsenenbildung" (S. 131 ff.) eintritt. Für Kunze liegt folglich in der *„Beziehung der Wirkfaktor für nachhaltiges Lernen*" (S. 133), sprich Lern- und Transferprozesse werden wesentlich durch ein Beziehungsangebot der Kongruenz, Akzeptanz und Empathie seitens des Erwachsenenpädagogen oder anderer Bezugspersonen unterstützt.

In Kapitel 4 stellt Kunze kurz ihr Untersuchungsdesign vor. Man erfährt, dass sie Teilnehmerinnen einer Weiterbildungsmaßnah-

me in personenzentrierter Beratung befragt hat. Sie konzentriert sich dabei auf einen Kurs, in dem sie selbst als Co-Trainerin agierte. Mittels problemzentrierter Interviews werden sieben Teilnehmerinnen nach ihrer Lern- und Transfergeschichte einige Wochen nach der absolvierten Maßnahme sowie vier davon noch einmal zweieinhalb Wochen später interviewt hinsichtlich ihrer Einschätzung, was während bzw. nach der Weiterbildung als transferförderlich und -hinderlich gewirkt hat und inwieweit das Gelernte auch tatsächlich in der eigenen Beratungsarbeit umgesetzt worden ist. Als interessantes methodisches Mittel lässt sie die Teilnehmerinnen Verlaufskurven über die Höhen und Tiefen während der Weiterbildung und die Zeit danach zeichnen, die sie sowohl als Gesprächsimpulse im Interview als auch als weiteres Material für die Auswertung ihrer Daten nutzt. Was sich allerdings in diesem Kapitel vermissen lässt, ist eine selbstkritische Auseinandersetzung mit der Tatsache, dass die Forscherin in der Rolle der Co-Trainerin war, dass es sich um eine Weiterbildung in personzentrierter Gesprächsführung gehandelt hat und dieser Ansatz selbst als theoretisches Konstrukt der ganzen Untersuchung zugrunde liegt. Man gewinnt hier etwas den Eindruck, dass die Autorin, das empirisch zu bestätigen versucht, von dem sie bereits durch ihre eigene Trainingstätigkeit überzeugt ist. Hier fehlt es m. E. an einer „Beobachtung zweiter Ordnung".

In Kapitel 5 werden nun die Ergebnisse dieser Untersuchung vorgestellt. Dabei bestätigen sich bereits die im Theoriekapitel herausgearbeiteten Annahmen, dass nämlich Lern- und Transferprozesse von personalen, sozialen, situativen und organisationalen Faktoren wechselseitig beeinflusst werden. Diese Wechselwirkungen werden an den vier ausgewählten Fällen exemplarisch illustriert. Es zeigt sich, dass vor allem ein hoher Anteil an Selbstreflexion und Selbsterfahrung nachhaltige Lernerfahrungen bei den Teilnehmerinnen begünstigt hat. Diese Besonderheiten resultieren natürlich sowohl aus dem Inhalt dieser Weiterbildung als auch aus dem didaktischen Setting. Es ist vor allem diese Vermischung aus Inhalt und Form, die es schwierig macht zu erkennen, welche didaktisch-methodischen Elemente der Weiterbildung eine transferfördernde Wirkung entfaltet haben oder ob es mehr die Inhalte der personzentrierten Gesprächsführung waren, die als hilfreich von den Lernenden erlebt worden sind.

So bezieht Kunze in ihrer abschließenden Zusammenfassung (Kap. 7) denn auch ihre Schlussfolgerungen nur auf die Weiterbildung in personzentrierter Beratung. Eine Erweiterung ihrer Ergebnisse über diesen engen Bereich hinaus wäre wünschenswert gewesen, um z. B. auch dafür zu werben, zentrale Elemente des personzentrierten Ansatzes grundsätzlich in die Weiterbildungsarbeit zu integrieren, um die individuellen Lernprojekte von Teilnehmenden nachhaltig zu unterstützen. Kunze versäumt hier leider die Chance, ihre interessanten und empiriegestützten Erkenntnisse für die Praxis der Erwachsenenbildung, die Professionalitätsentwicklung sowie die Lehr-Lernforschung in diesem Bereich breit nutzbar zu machen.

Ingeborg Schüßler

Matthiesen, Ulf/Reutter, Gerhard (Hrsg.)
Lernende Region – Mythos oder gelebte Praxis?
(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2003, 195 Seiten, 18,90 Euro,
ISBN: 3-7639-1876-0

Vielleicht ist es nur Wunschdenken. Aber der subjektive Blick auf viele in dieser Publikation versammelten Beiträge entdeckt vor allem eine Botschaft: Lineares, input-output-orientiertes Effizienzdenken ist jene Beschränkung, die es zu beseitigen gilt, wenn durch langfristiges und ganzheitliches Lernen eine innovative Regionalentwicklung und die dafür erforderlichen Veränderungen gefördert werden sollen. Diese Verkürzung wird den inhaltlich fundierten und erhellenden Beiträgen von Autoren wie Dietrich Fürst („Lernende Region aus Sicht der Regionalwissenschaft") und Hartmut Scholz („Müssen periphere Regionen anders lernen") natürlich nicht wirklich gerecht. Wenn ich diese bewusste Vereinfachung an den Beginn meiner Ausführungen stelle, hat dies aber einen besonderen Grund: Gab es in den 1980er Jahren noch eine breite Diskussion über neue Wege und Instrumente für eine nachhaltig innovative Regionalentwicklung (endogene Er-

neuerung, innovative Milieus, Selbst- und Mitbestimmung der regionalen Akteure, experimentelle Arbeitsmarktpolitik), so überlagert spätestens seit dem Ende der 1990er Jahre wieder eine sehr konventionelle, in erster Linie kurzfristig ökonomisch orientierte Sichtweise in der Regionalentwicklung alle anderen Ansätze. Das heißt nicht, dass in der regionalwissenschaftlichen Theoriebildung und Diskussion im letzten Jahrzehnt keine neuen und relevanten Akzente mehr gesetzt worden wären. Was aber verloren gegangen ist, ist die breite Diffusion neuer Erkenntnisse zu den handlungsrelevanten Akteur/inn/en der Politik, Beratung und der regionalen Entwicklung vor Ort. Das Buch „Lernende Region" bietet jenen Akteur/inn/en, die sich mit dieser Situation nicht abfinden wollen, wertvolle Unterstützung: Es bringt einen guten Überblick über unterschiedliche Konzepte und Ansätze des Lernens und der Entwicklung von Regionen (Dietrich Fürst). Zudem wird das Thema „Lernen" anschaulich in Bezug zu den in der regionalen Wirtschaftsentwicklung breiter rezipierten Konzepten der Vernetzung, des Milieu-Ansatzes und der Clusterentwicklung gesetzt – mit dem notwendigen Verweis darauf, dass im ganzheitlichen Konzept der „Lernenden Region" dem so genannten Sozialkapital einer Region eine entscheidende Rolle zukommt. Den „Jünger/inne/n" des effizienten Machbarkeitsdenkens wird ins Stammbuch geschrieben, dass Innovationsprozesse „evolutorische Prozesse" sind, die Redundanz und Varianz benötigen und nur bedingt strategisch gestaltbar sind. Was aber sehr wohl gut gestaltbar ist – und das kommt z. B. in den Beiträgen von H. Scholz, T. Urdze und W. Himmel sehr gut zum Ausdruck – sind förderliche Rahmenbedingungen und Anreize für eine lernende innovative Regionalentwicklung. Dabei geht es unter anderem um die Gestaltung des Zusammenspiels von Top-down- und Bottom-up-Maßnahmen und den Anschluss von Regionen an „externe Wissensströme", um vorhandenen endogenen „Beschränkungen" entgegenzuwirken. Zur Sprache kommt in diesem Zusammenhang auch die notwendige ausgewogene Mischung und die kontextabhängige unterschiedliche Bedeutung von Institutionalisierung, Netzwerkentwicklung, Förderung einer vertrauensvollen Lernkultur und einer reflektierten regionalen Identität. Alle diese Aspekte bilden entweder den Schwerpunkt einzelner Beiträge (z. B. H. Nuissl, Region mit Köpfchen – oder: Die Bedeutung von Vertrauensstrukturen) oder sie sind in die Präsentation praktischer Beispiele aus Regionen mit unterschiedlichen Ausgangsbedingungen (Südbrandenburg, Lettland, Bodensee, Chemnitz u. a.) eingebettet. Dass dabei kaum direkte Bezugnahmen zu den – insbesondere im Text von D. Fürst dargestellten – wissenschaftlichen Erkenntnissen zur „Lernenden Region" zu finden sind, ist zwar ein gewisses Manko, das bei einer Publikation, die sich aus Beiträgen von zwei Fachveranstaltungen speist, aber wohl unvermeidlich ist.

„Es gibt kein ‚Ich entwickle Dich' und auch kein ‚Wir entwickeln Euch', sondern nur ein ‚Ich entwickle mich' und ein ‚Wir entwickeln uns'" schreibt der österreichische Journalist Helmut Waldert sinngemäß in seinem Buch Gründungen – Starke Projekte in schwachen Regionen (H. Waldert: Gründungen, Wien 1990). Ein weiteres Zitat aus diesem Buch lautet: „Regionalentwicklung = Menschenentwicklung". In einer Zeit, in der Erfolgsnachweise in der Regionalentwicklung gerne auf die Gleichung „lukrierte Fördergelder + Anzahl der Projekte = regionaler Erfolg" reduziert werden, klingt dies fast naiv. Das Buch „Lernende Region" leistet einen wertvollen Beitrag dazu, dass einfache Erkenntnisse wie diese wieder den Aufschwung erfahren, den eine systemisch angelegte innovationsorientierte Regionalentwicklung dringend braucht. Abschließend zwei aufschlussreiche Zitate aus dem Beitrag von H. Scholz, die einen wichtigen Ansatzpunkt für den Aufbau innovativer lernender Regionen zur Sprache bringen: „Innovation ist vor allem ein Problem von selbtsorganisierten Handlungs-, Verständigungs- und Gestaltungsprozessen. Selbstorganisation in der Region verlangt, dass neue Verhaltensweisen und Wertmaßstäbe durch die Akteur/innen hervorgebacht werden" (S. 127). Und: „Ich weiß nicht, ob es besser wird, wenn es anders wird. Ich weiß nur, dass es anders werden muss, wenn es besser werden soll" (Zitat von Georg Christoph Lichtenberg, S. 139).

Luis Fidlschuster

Niemeyer, Beatrix (Hrsg.)
Neue Lernkulturen in Europa?
Prozesse, Positionen, Perspektiven
(VS Verlag für Sozialwissenschaften) Wiesbaden 2005, 172 Seiten, 24,90 Euro,
ISBN: 3-8100-3377-4

Der Wandel zur Wissensgesellschaft, in der lebenslanges Lernen ein zentrales Element ist, erfordert eine grundlegende Veränderung traditioneller Lernwege und die Etablierung neuer Lernkulturen. Kennzeichnend für sie sind eine geringere Bedeutung institutioneller Bildungseinrichtungen und Lehrpersonen, die Individualisierung von Lernwegen, die Verlagerung der Lernverantwortlichkeit auf die Lernenden selbst, die Modularisierung von Qualifikationen sowie die Aufwertung und Anerkennung informellen Lernens.

Der insgesamt neun Artikel umfassende Sammelband will einen „kritischen Einblick" (S. 9) in diesen europaweit stattfindenden Prozess geben. Der Fokus liegt auf zwei Nahtstellen des Bildungssystems, dem Übergang von Schule in Ausbildung und der Weiterbildung in Situationen des beruflichen Wechsels. Charakteristisch für die Beiträge ist, dass sie sowohl Chancen als auch Schattenseiten der beschriebenen Lernkulturen benennen.

Im einleitenden Beitrag machen Beatrix Niemeyer und Wolfgang Hendrich deutlich, dass es bei den sich aktuell an diesen Nahtstellen abzeichnenden neuen Lernkulturen ihrem Verständnis nach nicht allein um eine Anpassungsqualifizierung an die sich wandelnden Erfordernisse des Arbeitsmarkts gehen darf, sondern auch und besonders um „Bildungsprozesse, die auf Emanzipation und Teilhabe eines autonomen Individuums gerichtet sind" gehen muss (S. 17). Sie befürworten die Lernkulturen, bei denen das „Primat des Menschen vor der Ökonomie" (S. 14) gilt – das ist gleichsam die programmatische Linie des Bandes.

Wolfgang Hendrich macht in seinem grundlegenden Beitrag auf die oft zu wenig beachteten Risiken und Gefahren aufmerksam, die mit dem Flexibilisierungsanspruch der neuen Lernkulturen einhergingen: Zu wenig bedacht werde, „dass sich hieraus beträchtliche Lebens-, Arbeits- und Lernanforderungen ergeben können, deren Bewältigung die Grenzen psychischer und physischer Zumutbarkeit überschreiten kann" (S. 29). Hendrich plädiert für die Entwicklung einer „erwerbsbiographischen Gestaltungskompetenz", die die Individuen in die Lage versetzen soll, „unter Bedingungen einer tendenziell unsicherer werdenden Erwerbsbiografie Kompetenzen zu entwickeln, die sie nicht allein auf extern verantworteten und gleichsam schicksalhaft erfahrenen Veränderungen reagieren lassen, sondern ihnen ermöglichen, ihren weiteren Werdegang gleichsam gestaltend in die Hand zu nehmen" (S. 29).

Der zweite Beitrag grundlegender Art beschäftigt sich mit Schlüsselkompetenzen. Ausgehend von aktuellen Konzepten des Wissens rekonstruiert Karen Evans die Konzepte von Schlüsselkompetenzen aus ausgewählten europäischen Ländern und entwirft ein neues Modell, mit dem über Grenzen hinweg Eigenschaften erfasst werden können, die einer erfolgreichen Bewältigung von Wandel aber auch persönlichem Wachstum zugrunde liegen. Des weiteren überprüft Evans europäische Vorschläge zur Kodifizierung und Vermittlung von Kompetenzen (z. B. die *Personal Skills Card*) daraufhin, inwieweit sie soziale Ungerechtigkeiten abbauen helfen bzw. sie vergrößern.

In den zwei anschließenden Artikeln werden zentrale Gestaltungselemente neuer Lernkulturen vorgestellt. Philipp Gonon befasst sich zum einen mit der Modularisierung, die es erlaubt, Bildungsangebote in zeitlicher Hinsicht neu zu organisieren und in neuen inhaltlichen Kombinationsvarianten anzubieten. Aufschlussreich ist hierbei der fundierte Überblick über unterschiedliche Modularisierungsansätze in ausgewählten europäischen Ländern und auf supranationaler Ebene.

Zum anderen stellt Beatrix Niemeyer ausführlich das *Situated Learning* (Wenger) vor, bei dem sich Lernen als sozialer Prozess durch aktives eigenes Handeln innerhalb einer *Community of Practice* vollzieht. Sie illustriert, wie das idealtypische Konstrukt in der Praxis für informelle Lernkontexte nutzbar gemacht werden kann.

Die weiteren Beiträge geben Beispiele von neuen Lernkulturen aus europäischen Ländern. Hanne Shapiro beschreibt, wie in Dänemark seit der 2000 eingeleiteten Reform des Berufsbildungssystems Jugendlichen flexiblere und eigenverantwortlichere Wege der beruflichen Erstausbildung eröffnet werden. Elemente der neuen Lernkultur sind ein „persönlicher Bildungsplan", das „persönliche Logbuch" und der „Kontaktlehrer" (S. 105). Ingrid Vanhoren stellt einen integrierten Ansatz lebenslangen Lernens aus Flandern vor, in dessen Mittelpunkt die „Anerkennung von erworbenen Kompetenzen" und die „Karrierebetreuung" steht (S. 127). Anja Heikkinen und Beatrix Niemeyer beschäftigen sich mit dem sozialintegrativen Potenzial von neuen Lernkulturen bei Bildungsbenachteiligten. Anhand von Projekten aus Portugal und Finnland wird beschrieben, wie sie entweder Türen öffnen oder verschließen können.

Der Beitrag von Wolfgang Jütte schließt den Band ab. Am Beispiel Spanien wird skizziert, welchen Einfluss internationale Impulse, Konzepte und Organisationsformen auf die Ausgestaltung nationaler Weiterbildungslandschaften haben können. In diesem Sinn ist zu wünschen, dass die dargestellten Ansätze Anregungen auch für andere Länder geben.

Mark Bechtel

Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.)
Professionelles Handeln
(VS Verlag für Sozialwissenschaften) Wiesbaden 2005, 266 Seiten, 27,90 Euro,
ISBN: 3-531-14511-8

Die 14 Beiträge des Sammelbandes erörtern Fragen der Struktur und Abgrenzung, der Überprüfung und Anerkennung sowie der Einbettung professionellen Handelns in Organisationen. Berufliches Handeln in Feldern wie Sozialarbeit, Lehrerarbeit und Journalismus (Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist nicht dabei) wird im Hinblick auf professionelle Handlungsqualität sowie auf den tatsächlichen oder potenziellen Professionsstatus des jeweiligen Berufs dargestellt und analysiert.

Eine systematische Bearbeitung aktueller, wissenschaftlich wie berufspraktisch relevanter Fragen professionellen Handelns stellt der Band zwar nicht dar, wie es die Überschriften der fünf Kapitel erwarten lassen. Gleichwohl enthalten die im Hinblick auf ihre jeweilige Fragestellung, ihren theoretischen Bezugsrahmen, die Stringenz ihrer Argumentation, die Verarbeitung des professionssoziologischen Forschungsstandes und ihre empirische Basis äußerst heterogenen Einzelbeiträge teilweise neue und anregende professionstheoretische Überlegungen und interessante, teilweise empirisch fundierte Einblicke in berufliche Handlungsstrukturen, am ausführlichsten in die der sozialen Arbeit. Eine übergreifende bzw. verbindende Fragestellung für die einzelnen Beiträge gibt es nicht, auch keine gemeinsame Botschaft oder ein resümierendes Fazit, etwa im Hinblick auf die definitorische Fassung, die empirische Erforschung und die künftige Entwicklung professionellen Handelns.

Das, was unter dem titelgebenden Begriff des professionellen Handelns verstanden wird, differiert von Beitrag zu Beitrag z. T. erheblich je nach theoretischem Referenzrahmen, der sich über sehr verschiedene professionssoziologische Theorien bis hin zur Kognitionspsychologie und Ökonomie erstreckt. In einigen Beiträgen wird allerdings die von M. Pfadenhauer in ihrem Einleitungsbeitrag vertretene Sichtweise zustimmend aufgegriffen, wonach professionelles Handeln darin bestehe, Probleme, mit denen es befasst sei, so zu definieren bzw. umzudefinieren, dass diese den professionell jeweils verfügbaren Lösungen entsprächen.

Th. Kurtz übertrifft diese empirisch nicht belegte These, indem er ausführt, im professionellen Handeln gehe es weniger um die Lösung bestimmter Probleme von Klienten, denn Professionswissen als zentrale professionelle Handlungsbasis führe ebenso wie das Expertenwissen der Wissensberufe nicht zu richtigen Problemlösungen, sondern eher zu Problemdeutungen (vgl. S. 251).

Im Unterschied dazu wird die wissensbasierte Problemlösung im Beitrag U. Heisigs als professionskonstituierend verstanden. In der Wissensgesellschaft bestehe berufliche Arbeit für viele Berufsgruppen darin, adäquate Lösungen für spezifische Problemlagen und An-

forderungen von Kunden zu entwickeln und diese in einem interaktiven Prozess zu implementieren. Orientiert an den klassischen Professionen suchten und fänden qualifizierte Wissensarbeiter und „organisationsbasierte Professionen" eine Sicherung ihrer Beschäftigungsperspektiven im *Professionalismus* als einer besonderen Form der Organisation und Kontrolle von Arbeit. Berufliche Identität, Qualitätsstandards, exklusive Zuständigkeitsbereiche, Selbstorganisation und -kontrolle sowie relative Handlungsautonomie sei auch für moderne Wissensarbeiter zunehmend attraktiv (vgl. S. 31 ff.).

Professionssoziologische Merkmale professionellen Handelns wie die Bearbeitung *lebenswichtiger Probleme von Personen*, die *Orientierung an einem gesellschaftlichen Zentralwert*, die *„koproduzierende" Kooperation mit der Klientel* oder die *Orientierung an einer Handlungsethik* haben in vielen Beiträgen nur eine singuläre Bedeutung oder spielen gar keine Rolle.

Als fast durchgängige Subthemen des Sammelbandes erscheinen Fragen nach der Zukunftsfähigkeit klassischer Professionen (z. B. Ärzte, Anwälte, Pfarrer) angesichts der wachsenden Zugänglichkeit zu Spezialwissen, arbeitsteiliger Differenzierung und verbesserter Kontrollmöglichkeiten durch Organisationen und Nicht-Professionelle sowie die Frage nach der Adaptionsfähigkeit von Strukturmerkmalen professionellen Handelns für neue Wissensberufe (z. B. Programmierer, Analysten, Unternehmensberater).

Im abschließenden Beitrag präsentiert M. Meuser Ergebnisse seiner „ethnographischen" Recherche zur Verwendung des Begriffs „professionell". Nicht überraschend wird danach professionelles Handeln vielfach auch jenseits der klassischen Handlungsfelder verortet bis hin zur organisierten Kriminalität. Verstanden werde es zumeist als wissenschaftlich fundiertes und an ökonomischer Rationalität orientiertes Handeln. Da das professionssoziologische Verständnis davon deutlich abweiche, sei zu überlegen, die Erforschung professionellen Handelns von der Professionssoziologie abzukoppeln. Ebenso könnte m. E. allerdings auch darüber nachgedacht werden, ob für neue Arten beruflichen Handelns nicht besser neue Begriffe zu suchen wären, weil „professionell" zu einem schillernden, inhaltlich beliebig füllbaren Aufwertungs- bzw. Marketingbegriff geworden ist. Für Professions- und Berufsforscher ebenso wie für professions-/berufssoziologisch sowie politisch Interessierte stellt dieser Sammelband eine anregende Lektüre dar.

Roswitha Peters

Pongratz, Ludwig A.
Untiefen im Mainstream
Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik
(Büchse der Pandora) Wetzlar 2005,
204 Seiten, 18,00 Euro,
ISBN: 3-88178-163-3

„Mainstream" meint in Pongratz Buch zunächst die vom Konstruktivismus inspirierte Pädagogik. Deren Untiefen bzw. theoretische Schwächen möchte Pongratz aufdecken. Dabei behandelt er nicht nur die hier hinlänglich bekannten Schriften von Arnold und Siebert, sondern auch Arbeiten anderer Erziehungswissenschaftler, wie Lenzen oder Kösel. Letztlich zielt die Kritik aber weit über die pädagogische Provinz hinaus auf Luhmanns Systemtheorie. Hintergrundfolie für Pongratz Bewertung ist die kritische Theorie und Pädagogik, zurzeit sicher nicht Mainstream, und so ist es wohl auch ein Ziel von Pongratz Auseinandersetzung, diese in Erinnerung zu rufen.

Die konstruktivistische Spielart der Systemstheorie entsteht nach Pongratz Ansicht als Reaktion auf neue ökonomische und gesellschaftliche Entwicklungsschübe und in Anlehnung an evolutionstheoretisches naturwissenschaftliches Denken, insbesondere an neurobiologische Vorstellungen. Dabei gehe die Systemtheorie nicht nur davon aus, dass der Wahrheitsanspruch der Aufklärung uneinlösbar ist, sondern dass die historische Durchsetzung des Modells einer funktional differenzierten Gesellschaft weiteren substanziellen Kategorien der Moderne, wie etwa: kritische Rationalität, Subjektivität, Bildung, Mündigkeit, bereits den Boden entzogen hat. Funktionalität tritt an die Stelle von Kritik bzw. scheint diese überflüssig zu machen.

Während es in der früheren oder kritischen Soziologie noch um die Verhältnisbestimmung von Individuum und Gesellschaft ging, ersetzt Luhmanns Soziologie diese Auseinandersetzung durch die Differenz zwischen System und Umwelt. Was vorher Qualität von Individuen war, wird nun dem Sozialsystem zugeschrieben: Identität, Selbstbeobachtung, Kommunikation. Dadurch kann das System seine Funktion erfüllen, produktiv mit Differenzen umzugehen. Für Pongratz sind solche Begründungen von Systemtheorie zirkulär oder tautologisch, führen zu weiteren „blinden Flecken". Der für ihn selbst wohl wichtigste: die funktionale Trennung von Theorie und Praxis bei Luhmann. Dadurch verbleibt Kritik nur eine Funktion der weiteren Ausdifferenzierung innerhalb des Systems, also letztlich der Beruhigung von Widersprüchen, statt deren Bewusstmachung und praktischen Überschreitung zu dienen.

Im Gegensatz zu seiner eingehenden Auseinandersetzung mit Luhmann behandelt Pongratz den *pädagogischen* Konstruktivismus unter der Überschrift „Radikaler Konstruktivismus light". Denn die pädagogische Lesart des Konstruktivismus stiftet – so Pongratz nach seiner Lektüre von K. Müller, Lenzen, Siebert und anderen – mehr Verwirrung, als dass sie zur theoretischen Klärung beiträgt. Dies liege im Wesentlichen daran, dass Pädagogen wenig am theoretischen Potenzial des Konstruktivismus interessiert seien, sondern ihn nutzten, um eine alte Konfliktlinie der Pädagogik zu erneuern und zu stabilisieren. Mit dem Konstruktivismus geht es gegen den alten Feind, die Instruktionsdidaktik, und zugleich um das „Zauberkunststück", Konstruktivismus als Quelle einer neuen Ermöglichungsdidaktik umzudeuten.

Die reformpädagogische Interpretation des Konstruktivismus müsse sich dabei unterschiedlicher Versatzstücke aus einem Theorien-Supermarkt bedienen, was im Einzelnen zu wissenschaftlichen Inkonsequenzen führe: etwa zur umstandlosen Übertragung systemtheoretischer Begriffe auf Individuen, zum Umdeuten systemischer Geschlossenheit in subjektive Autonomie, zur Ermöglichung einer „neuen" Didaktik angesichts der theoretischen Unmöglichkeit lehrender Eingriffe. Statt das autonome Lernsystem nun einfach in Ruhe zu lassen wird das Lehr-Lern-Dilemma gelöst mit Hilfe eines „Trojanischen Pferdes": Pädagogische Intervention wird einfach zum Teil des intervenierten Systems gemacht, wodurch den Lernenden mit immer größerer Raffinesse zu Leibe gerückt werden kann. Sie sollen sich als Subjekte von Prozessen erleben, denen sie zugleich – so Pongratz – vollständig ausgeliefert sind. Darüber hinaus wird davon abgesehen, dass die Prämisse des selbstgesteuerten Lernens sich hochgradig sozial selektiv auswirkt.

Von diesem harten Verdikt werden allerdings Arnold und Siebert anscheinend etwas ausgenommen, denn diese sähen das normative Defizit des Konstruktivismus und wollten es durch Ethik ergänzen (vgl. dazu ganz ähnlich: Berzbach „Die Ethikfalle", 2005, „Das Buch in der Diskussion", Report 4/2005, S. 71 ff.). Pongratz hält allerdings eine solche Addition für nicht möglich und fragt sich, warum die Autoren angesichts der kritisch-moralischen Absicht überhaupt noch am radikalen Konstruktivismus festhielten.

Damit ist Pongratz wieder beim grundsätzlichen Streit zwischen Systemtheorie und kritischer Theorie angelangt. Dieser soll in diesem schmalen Band wohl eher Hintergrund bilden als zu Ende geführt werden. Pongratz geht es hier um die konkrete Kritik, etwa um logische Fehler in Luhmanns Überlegungen. Mir scheint es allerdings, dass Luhmann vermeintliche Fehler, wie Zirkelschluss, blinder Fleck, Paradoxie, bewusst als genuine Denkfiguren einsetzt. Die Schwierigkeit einer grundsätzlicheren Auseinandersetzung ist wohl darin begründet, dass beide Denkansätze einen umfassenden Geltungsanspruch erheben. In Luhmanns Systemtheorie wird dem Konflikt gleichsam integrative Kraft für die Systembildung zugeschrieben und kritische Wissenschaft hat in der systemtheoretischen Figur des Beobachters eine Art Repräsentanten, wenn auch mit einem notwendig blinden Fleck für das, was selbst er nicht sehen kann. Die kritische Theorie der Sozialwissenschaft beansprucht umgekehrt eine per se größere Reichweite, weil sie sich nicht auf wissenschaftliche Beschreibung und Analyse beschränkt, sondern die tieferen Widersprüche der Gesellschaft zum Vorschein zu bringen sucht, was einschließt, dass sie ggf. die Wur-

zeln der Systemtheorie ausreißt und der sengenden Sonne der Kritik aussetzt. Aber von welchem Standort aus könnte dies heute geschehen und mit welcher Legitimation?

Auch Pongratz, der dies mit wichtigen historischen und philosophischen Argumenten versucht, läuft am Schluss kurz Gefahr, den kritischen Ansatz zu überfordern, wenn er Luhmanns Versuch, Gesellschafts- und Evolutionstheorie einander anzunähern, in die Nähe eines neuen Machttypus (Foucaults Bio-Macht) bringen will. Relevanter erscheint mir die Schlussüberlegung, die er „Luhmanns Irritation" nennt. Luhmann habe sich in späten Schriften gefragt, ob die Systemtheorie die Gesellschaft noch angemessen beschreibe, die ihm zunehmend gekennzeichnet zu sein scheint durch dysfunktionale Exklusionsprozesse. Pongratz sieht darin Widersprüchlichkeiten, die auch vom Systemtheoretiker nicht mehr ignoriert werden könnten, aber mit Mitteln kritischer Theorie (und Pädagogik) reflexiv zu bearbeiten wären. Würde sich Luhmann durch Pongratz angemessen interpretiert fühlen? Jedenfalls kann man dessen Interpretation auch als deutliche Reverenz an den „Gegner" verstehen: Nur Luhmann selbst kann eben Luhmann schlagen.

Pongratz Kritik wirkt in dieser verknappten Zusammenfassung sicher überpointiert. Sein Verdienst ist es zweifellos, einen Mainstream der augenblicklichen Theoriebildung, nämlich Systemtheorie/Konstruktivismus, theoretisch fundiert zu hinterfragen und an diesem Beispiel die grundsätzliche Kontroverse um Analyse und Kritik, um Wissenschaft und Engagement wieder zu beleben. Das kann man als Einladung verstehen, der die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung Folge leisten sollte.

Erhard Schlutz

Rößer, Barbara
Kritik als Qualitätskriterium pädagogischen Handelns?
Eine Auseinandersetzung mit betrieblicher Organisationsentwicklung
(VS Verlag für Sozialwissenschaften)
Wiesbaden 2005, 274 Seiten, 29,90 Euro,
ISBN: 3-531-14499-5

Ausgangspunkt der Überlegungen der Arbeit von Barbara Rößer mit dem Titel bildet die Beobachtung, dass Subjektorientierung als Denk- und Handlungsweise unterschiedliche gesellschaftliche Bereiche durchdringt und als Sammelbegriff vielfältiger Phänomene fungiert. Dem setzt die Autorin entgegen, dass sowohl eine oberflächliche Bejahung als auch Ablehnung von Subjektorientierung eine Differenzierung unterschiedlicher Formen negiere und dass die der Formel unterlegten Nebeneffekte analytisch nicht mehr zu fassen seien. Vor diesem Hintergrund setzt sich die Autorin das Ziel, mit ihrer Arbeit Strategien der Kritik zu entwickeln, durch die die „Qualität von Subjektorientierung in einen komplexen Kontext" (S. 24) eingebettet, die „Widersprüche und Paradoxien, mit denen das Subjekt konfrontiert ist" (S. 28) erfasst und „Subjektorientierung in der Auseinandersetzung mit ökonomischer und pädagogischer Rationalität" (S. 28) unterschieden werden können.

Nachdem die Autorin in Kapitel 2 am Beispiel von Fordismus und Postfordismus zeigt, dass neue Formen der Subjektorientierung in einem komplexen Wirkungsfeld divergierender Einflüsse zu sehen sind, grenzt sich die Autorin in Kapitel 3 von einem normativen Begriff der Subjektorientierung ab. Sie unterlegt ihrer Arbeit eine kritische Theorie des Subjekts (S. 93 ff.), in dem Sinne, dass Subjektkonstitution ein *„permanenter Subjektivierungsprozess*, der sich einerseits als Modus der *Unterwerfung* sowie gleichzeitig als Modus der *Hervorbringung* realisiert" (S. 111, Herv. i. O.). Um eine entdichotomisierte Kritik zu fundieren und die der Subjektorientierung immanenten Ambivalenzen zu systematisieren, schließt Rößer an Foucaults Machtbegriff an. Macht, die sowohl unterdrückend als auch produktiv wirken kann, hat keinen Ort an sich. Macht ist vielmehr fließend und allgegenwärtig. Dabei beruht Macht auf Akzeptanz

und Freiheit der Subjekte. Mehr noch: Nur Freiheit vermag die produktive Seite der Macht zu befördern, d. h. die Aktivität der Subjekte zu stimulieren, Subjektwerdungen zuzulassen und Potenziale zu erschließen. Durch die machtanalytischen Auswertungen in Bezug auf das Subjektverständnis verdeutlicht die Autorin, dass weder ein schlichter strukturalistischer noch ein subjektivistischer Blickwinkel genügen. Bedeutend ist es vielmehr, die Wechselwirkungen zwischen Herrschafts- und Selbsttechnologien zu betrachten: Denn Freiheit und Macht bedingen einander und produzieren vor dem Hintergrund ihnen unterleger Rationalitätsordnungen fortlaufend neue Formen der Subjektorientierung und der Machtbeziehungen.

Diesen Theoriehintergrund nutzt die Autorin als Folie, um sich in Kapitel 4 mit neuen Formen der Subjektorientierung und bereits vorliegenden Kritiken *kritisch* auseinander zu setzen. Die Texte, die die Autorin zu ihren Analysen heranzieht, weisen bereits wichtige Komponenten der Kritik auf, bleiben aber z. T. hinter ihrem mit Foucault hergeleiteten Anspruch zurück. Insofern liefern die ausgewählten Texte einerseits wesentliche Anhaltspunkte für eine angereicherte Kritik und profilieren andererseits den Erkenntnisgewinn, der aus dem von der Autorin vorgeschlagenen Kritikansatz als „Grenzhaltung" zur „Suche nach Brüchen und Übergängen" (S. 224) resultiert.

Im letzten Kapitel 5 wertet die Autorin ihre Arbeit hinsichtlich der Bedeutung für pädagogisches Handeln aus. Dabei kommt sie zu dem Schluss, dass Pädagogik eine Kritik im Schnittpunkt der Perspektiven braucht, um Handeln zu professionalisieren. Denn Pädagogik, so die Argumentation, stellt sich „egal in welchem Bereich, immer in der Spannung zwischen dem pädagogisch Wünschenswerten und dem unter konkreten Bedingungen pädagogisch Möglichen" (S. 259) her. Durch eine differenzierte, entdichotomisierte Kritik können nicht nur unterschiedliche Formen der Subjektorientierung eruiert, sondern gerade auch Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Tuns in Relation zu Realisierungsbedingungen reflektiert werden. Damit profiliert Barbara Rößer Kritik als ein wesentliches Qualitätskriterium pädagogischen Handelns und löst das im Titel gesetzte Fragezeichen auf.

Insgesamt schließt die Arbeit an ein aktuelles, gerade auch im erziehungswissenschaftlichen Kontext bedeutsames Phänomen an und zeigt die Fruchtbarkeit einer entdichotomisierten Betrachtung von Subjektorientierung. Leider sind Teile des Buches redundant: Im Groben erschließt sich zwar der Gang der Argumentation, im Detail allerdings lassen die Ausführungen teilweise Präzision und Stringenz vermissen. Diese Kritik trifft auch das methodische Vorgehen. Hinweise dazu streuen punktuell und wenig systematisch in die Argumentation ein. Insgesamt würde man sich als Leser hier mehr Systematik wünschen. Nichtsdestoweniger ist der Entwurf dieser entdichotomisierten kritischen Analyse von Subjektorientierung äußerst lesenswert und sowohl für die Disziplin als auch für Professionelle in pädagogischen Feldern bereichernd.

Stefanie Hartz

Weis, Michael
Lernen im Modus der Selbstverständigung
Methodologische Reflexionen und empirische Erkenntnisse zum subjektiven Lernhandeln
(Waxmann Verlag) Münster 2005, 332 Seiten, 24,90 Euro, ISBN: 3-8309-1547-0

Die Schrift von Michael Weis befasst sich mit einem Gegenstand, dem Lernen Erwachsener, der, wollte man dem Augenschein trauen, kaum noch als Problem für eine grundsätzliche Betrachtung taugt. Schließlich haben sich die Lernpsychologie und auch die Erwachsenenbildungswissenschaft fast bis zum Überdruss damit beschäftigt. Dass sich hinter der Fassade des Bekannten und Geklärten nicht selten noch Strukturprobleme verbergen, die sich erst auf den zweiten Blick erschließen, zeigt die Untersuchung von Weis. Er erlaubt sich diesen zweiten Blick auf die bisherige Lernforschung in der Erwachsenenbildungswissenschaft (Einleitung), entwickelt in Auseinandersetzung mit dem bis dato erreichten Stand und in Anlehnung an das von Klaus Holzkamp kategorial entwickelte sog. subjektwissenschaftliche Grundverständnis menschlichen Lernens (Teil I, 3.) sowohl einen al-

ternativen methodologischen Zugang auf den Forschungsgegenstand (Teil I, 1.–2.6) als auch ein entsprechendes Forschungsverfahren (die sog. Bedeutungs-Begründungs-Analyse, Teil I, 4.), praktiziert dies in Form erwachsenenpädagogischer Lernforschung als Rekonstruktion des Lernhandelns einer betrieblichen Ausbilderin (Teil II) und lässt über diesen Weg den Leser an der schrittweisen Ausdifferenzierung des Lernprozesses der Ausbilderin teilhaben. Dieser Prozess verdichtet sich zu einem Akt der Selbstverständigung des Lernsubjekts – in Auseinandersetzung mit dem über ein spezifisches Lehr-Lernarrangement („fallbasierte Weiterbildung", Teil II, 1.2) definierten Möglichkeitsraum für das Lernhandeln.

Um den Zugang zu dieser Arbeit zu finden bedarf es der (zumindest vorläufigen) Akzeptanz einer ganzen Reihe grundlegender methodologischer und thematischer Prämissen (dargelegt im theoretischen Teil), die Klaus Holzkamp für die von ihm so genannte Subjektwissenschaft erarbeitet hat und auf die die Arbeit aufsetzt. Diese Prämissen unterscheiden sich deutlich vom Mainstream der erwachsenenpädagogischen Lernforschung, sie lassen sich damit auch nicht vermitteln. Im empirischen Teil leistet Weis, indem er den Lernprozess des Lernsubjekts als Bedeutungs-Begründungsdiskurs rekonstruiert, einen wichtigen Beitrag zu einem vertieften Verstehen der sog. Binnenperspektive des Lernsubjektes. Der lernende Gegenstandsaufschluss der Ausbilderin wird Schritt für Schritt in einer bis dato in der Erwachsenenbildungswissenschaft zumindest mir nicht bekannten Feinstruktur rekonstruiert. Es wird deutlich, welche Aspekte und Dimensionen des Lerngegenstandes, der sich über die methodisch angeleitete Bearbeitung ihrer Handlungsproblematik in vielfältigen thematischen Facetten ausdifferenziert, die Ausbilderin aktualisiert und auf welche Weise sie ihre Lernhaltung und ihre Lernprinzipien (lernend) verändert. Es werden eine Fülle an Rekonstruktionen angeboten, die das Lernhandeln als prozessual angelegtes, mit Widerständen und Abwehrhandlungen verbundenes, allmähliches Eindringen in die Tiefenstruktur des Lerngegenstandes verstehen lassen.

Da von Lernen im subjektwissenschaftlichen Sinne nur gesprochen wird, wenn die in der Lernsituation erworbenen Kenntnisse, Haltungen, Orientierungen u. Ä. dauerhaft in neue Handlungssituationen, also z. B. an den Arbeitsplatz, transferiert werden, arbeitet Weis heraus, in welcher Weise sich die Handlungsprämissen und -begründungen der Ausbilderin durch die lernende Auseinandersetzung mit ihrer Handlungsproblematik dauerhaft verändert haben. Entlang ausgewählter Interviewsequenzen verdichtet er seine Erkenntnisse zum Lernhandeln der Ausbilderin in insgesamt acht Typiken von Begründungsfiguren. Weis macht deutlich, in welchen thematischen Bereichen (Bedeutungsaspekten) die Ausbilderin gelernt hat und welche Relevanz dieses Lernen auf der Ebene ihres alltäglichen Ausbilderhandelns hat. Diese Erkenntnisse werden von ihm nochmals mit zentralen Kategorien der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie gegengelesen. Es entstehen vertiefte Einsichten in die Eigenart des lernenden Gegenstandsaufschlusses der Ausbilderin, die in zwei markanten Erkenntnissen festgehalten werden: im Wechsel der Ausbilderin vom definitiven zum affinitiven Lernen sowie im Nachweis eines qualitativen Lernsprungs der Ausbilderin.

Ich empfehle diese Schrift all jenen, die sich forschend mit dem Erwachsenenlernen auseinander setzen und sich auf der paradigmatischen Ebene durchaus noch provozieren lassen wollen. Sehr ans Herz lege ich die Schrift jenen (auch angehenden) Erwachsenenbildnern/Praxisberatern/Coaches/Supervisoren, die mit ihrer Bildungsarbeit an der lernenden Auseinandersetzung des Subjekts mit seinen Erfahrungen ansetzen. Insgesamt aber all jenen, welche die Teilnehmenden an der Weiterbildung nicht als Objekte des Belehrtwerdens konstruieren, sondern als Subjekte, die sich, verankert in ihren elementaren Lebensinteressen, mit ihren je spezifischen Sinn- und Bedeutungshorizonten in das Bildungsarrangement einfädeln. Dafür ein theoretisch unterfüttertes Gespür zu haben ist m. E. eine wesentliche Voraussetzung professionellen Handelns in der Bildungspraxis. Die Arbeit von Weis bietet vielfältige Gelegenheit, sich in dieser Hinsicht zu qualifizieren.

Kurt R. Müller

Kurzinformationen

Anderson, Terry (Hrsg.)
Theory and Practice of Online Learning
(Athabasca University) Athabasca 2004,
454 Seiten,
URL: http://cde.athabascau.ca/online_book/
(Stand: 09.11.2005)

Die kanadische Athabaska University stellt ein umfassendes Handbuch zur Theorie und Praxis des Onlinelernens im Internet zur Verfügung. Das Einleitungskapitel gibt eine grundlegende Zusammenfassung der relevanten erziehungswissenschaftlichen Theorien und setzt sich mit den Dichotomien des Fernstudiums auseinander. Die weiteren Kapitel geben einen aktuellen Überblick über wichtige Aspekte der Praxis des Online-Lernens, z. B. Copyrightfragen, Unterstützung asynchroner Diskussionen, Bibliotheksunterstützung und Möglichkeiten der Qualitätssicherung.

Bargel, Hans-Jürgen/Beyersdorf, Martin (Hrsg.)
Wandel der Hochschulkultur?
Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Kultur und Kommerz
Dokumentation der 33. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium
(DGWF) Hamburg 2005, 104 Seiten,
ISBN: 3-88272-127-8

Der Band dokumentiert die Ergebnisse der DGWF-Jahrestagung 2004, die sich mit Fragen der wissenschaftlichen Weiterbildung der Hochschulen zu den Themen Kunst, Kultur und Kommerz befasste. In fünf Workshops wurden die Themen „Europa und die kulturelle Weiterbildung", „Bedarfe und Konzepte", „Sprechen und Literatur", „Neue Lernkulturen und neue Technologien" und „Kompetenzen durch Kultur" bearbeitet. Der Dokumentation liegen zwei Audio-CDs bei, die die Vorträge von Oskar Negt (Wissenschaftliche Weiterbildung der Hochschulen – Kunst, Kultur, Kommerz) und Bazon Brock (Ästhetik und Kulturvermittlung als Herausforderung der wissenschaftlichen Weiterbildung) enthalten.

Dettling, Daniel/Prechtl, Christof
Weißbuch Bildung
Für ein dynamisches Deutschland
(VS Verlag für Sozialwissenschaften)
Wiesbaden 2004, 178 Seiten, 19,90 Euro,
ISBN: 3-531-14411-1

Das deutsche Bildungssystem hat seinen guten Ruf mit der PISA-Studie 2000 verloren. International gesehen ist das deutsche Bildungssystem bestenfalls Mittelmaß. Wer ist zuständig, wer verantwortlich? Eine schlagkräftige „Lobby" für Bildung fehlt. Dieses Weißbuch zeigt Wege einer neuen ganzheitlichen Bildungspolitik für ein dynamisches Deutschland auf. Die Autoren sind wissenschaftliche Praktiker und politische Unternehmer. Ihre Agenda lautet: Investition in Bildung zahlt die besten Zinsen! Eine Politik für die Wissensgesellschaft muss insgesamt freier und wettbewerbsorientierter sein.

Hafeneger, Benno (Hrsg.)
Subjektdiagnosen
Subjekt, Modernisierung und Bildung
(Wochenschau Verlag) Schwalbach/Ts. 2004,
220 Seiten, 15,80 Euro, ISBN: 3-89974147-1

In dem Sammelband geht es um die Auseinandersetzung mit Subjektdiagnosen in Zeiten hochgradig ambivalenter Modernisierungsprozesse und um die Bedeutung und Folgen für Bildung und Lernen. Die beständigen Debatten um sozio-kulturelle Modernisierungen und Subjektivität, um die vielfältigen Ergebnisse aus Jugend- und Schülerstudien sind immer auch als Suchprozesse zu verstehen, die mentale Situation der jungen Generation zu diagnostizieren. Der Band nimmt diese Suchprozesse auf und thematisiert ihre Folgen für Lernen und Bildung. Die ersten Beiträge widmen sich mehr der grundsätzlichen Auseinandersetzung, in den weiteren Texten stehen vor allem auch Folgen und Herausforderungen für Bildung, pädagogische Lernfelder und -verhältnisse im Mittelpunkt.

Heid, Helmut/Harteis, Christian (Hrsg.)
Verwertbarkeit
Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?
(VS Verlag für Sozialwissenschaften)
Wiesbaden 2005, 330 Seiten, 34,90 Euro,
ISBN: 3-8100-3848-2

Die Autoren des Bandes setzen sich aus unterschiedlichen Perspektiven mit der Frage auseinander, inwiefern „Verwertbarkeit" ein taugliches Kriterium zur Beurteilung von wissenschaftlichem und speziell erziehungswissenschaftlichem Wissen ist. Die derzeit laufende bildungspolitische Debatte um die Effizienz deutscher Hochschulen erhält mit den Beiträgen neue Impulse. Thematisiert werden „das wissenschaftliche Technologieproblem", „Erziehungswissenschaft – Theorie einer Praxis?" und „Wechselbeziehungen zwischen Ökonomie, Politik und Pädagogik".

Kübler, Hans-Dieter
Mythos Wissensgesellschaft
Gesellschaftlicher Wandel zwischen Information, Medien und Wissen. Eine Einführung
(VS Verlag für Sozialwissenschaften)
Wiesbaden 2005, 220 Seiten, 17,90 Euro,
ISBN: 3-531-14484-7

Mit den Schlagworten „Informations"- und „Wissensgesellschaft" wird der gegenwärtige gesellschaftliche Wandel belegt, der die modernen Industriegesellschaften vor allem durch die rasanten Entwicklungen der Informationstechnologien, die enorme Expansion der Medien und die so genannte Informatisierung aller Lebensbereiche umwälzt. In dieser Einführung werden die vielfältigen Diskurse und Planungen des gegenwärtigen gesellschaftlichen Wandels durch die Informatisierung aller Lebensbereiche nachgezeichnet. In weiteren Schritten werden die angeführten empirischen Indikatoren und analytischen Begrifflichkeiten überprüft, eine eigene Wissenstypologie entworfen und kritisch die empirischen und analytischen Defizite und spekulative Zuschreibungen dargestellt.

Lesanovsky, Werner
Lernen, lernen und abermals lernen
August Bebel über Volksbildung, Erziehung und Pädagogik
(Lang Verlag) Frankfurt a.M. 2005,
338 Seiten, 56,50 Euro,
ISBN: 3-631-37706-1

Diese Monographie thematisiert erstmalig die bildungs- und erziehungstheoretischen Auffassungen von August Bebel, dem langjährigen führenden Repräsentanten der deutschen Sozialdemokratie im Kaiserreich. Dargestellt werden seine bildungs- und schulpolitischen sowie pädagogischen Positionen im sozialgeschichtlichen Kontext seiner Zeit und als immanenter Bestandteil des Strebens der deutschen Arbeiterbewegung um eine gerechte, freiheitliche Staats- und Gesellschaftsordnung. Es wird deutlich, mit welcher Intensität, Vielfalt und Konsequenz er die Auseinandersetzung zu diesem Themengebiet führte.

Levin, Anne
Lernen durch Fragen
Wirkung von strukturierenden Hilfen auf das Generieren von Studierendenfragen als begleitende Lernstrategie
(Waxmann Verlag) Münster 2005, 228 Seiten,
25,50 Euro, ISBN: 3-8309-1473-3

Das Fragenstellen Lernender hat die Funktion, sowohl Wissensdefizite auszugleichen als auch im Sinne einer tiefenorientierten Lernstrategie Wissen zu vertiefen. Zwei Studien überprüften die Lerneffekte des Fragenstellens von Studierenden in universitären Lernveranstaltungen, in denen vorwiegend über die Rezeption von Vorträgen und Diskussionen gelernt wird. In der ersten Studie wurden Studierende zufällig einer der folgenden drei Lernstrategien zugeordnet: (a) strukturiertes Fragenstellen, (b) unstrukturiertes Fragenstellen oder (c) Notizenmachen. Die zweite Studie überprüfte, inwiefern zusätzliche Lerneffekte durch die wechselseitige Beantwortung der Studierendenfragen in Zweiergruppen erzielt werden. Die Autorin kommt zu dem Ergebnis, dass strukturiertes Fragenstellen eine erfolgreiche Methode zur Wissensvertiefung darstellt, da im Vergleich zum unstrukturierten Fragenstellen eine breitere Ausnutzung aller Niveaustufen und auch bessere Lernergebnis-

se erreicht werden. Studierende, deren Fragen beantwortet wurden, erzielten bei einer nachfolgenden Lernstandsmessung keine besseren Leistungen als Studierende, deren Fragen nicht beantwortet wurden.

Loibl, Marie Céline
Spannungen in Forschungsteams
Hintergründe und Methoden zum konstruktiven Abbau von Konflikten in inter- und transdisziplinären Projekten
(Carl-Auer-Verlag) Heidelberg 2005,
209 Seiten, 21,95 Euro,
ISBN: 3-89670-337-4

Konflikte in Forschungsteams bremsen die Arbeit, schaden der Motivation und mindern die Teamleistung. Dies ist häufig dann der Fall, wenn Personen aus verschiedenen Fachrichtungen zusammenarbeiten. Oft werden in praxisnahen Projekten auch Unternehmen, Verwaltungen, Bürgerinitiativen oder NGOs einbezogen. Leider bewirken die unterschiedlichen Erfolgsmaßstäbe der Beteiligten gerade dann besonders heftige Irritation, wenn sie mit großem Engagement bei der Sache sind und ihnen die erfolgreiche Zusammenarbeit und die Qualität der Ergebnisse ganz besonders am Herzen liegen. Die Autorin präsentiert spezielle Steuerungsmethoden für derartige Projektteams. Diese kombinieren systemische Analyse- und Interventionstechniken mit Kreativmethoden und Planspielelementen. Sie führen die Teams dahin, die Zusammenhänge zwischen internen und externen Spannungen als Erkenntnisquelle für ihre Arbeit zu nutzen und die Bremskraft der internen Differenzen in Antriebsenergie zu verwandeln.

Mayer, Claude-Hélène
Trainingshandbuch Interkulturelle Mediation und Konfliktlösung
Didaktische Materialien zum Kompetenzerwerb
(Waxmann Verlag) Münster 2006, 256 Seiten, 24,90 Euro, ISBN: 3-8309-1596-9

Dieses Trainingshandbuch stellt den Themenkomplex der interkulturellen Mediation in Form trainingsorientierter und praxisnaher, kurzer theoretischer Inputs und praktischer, selbstreflexiver Übungen dar. Dabei gliedert sich das Trainingsbuch in vier aufeinander aufbauende und doch einzeln anwendbare Bausteine: Konflikt, Mediation, interkulturelle Mediation und Lösungsoptionen. Die Bausteine sind einerseits als Trainingsmaterialien für Seminare, Workshops, Weiter- und Ausbildungen in den Bereichen interkultureller Konfliktlösung, Mediation und Kompetenzentwicklung einsetzbar. Sie stellen jedoch auch Materialien für den Einsatz in der schulischen bzw. universitären Arbeit zur interkulturellen Kommunikation und Konfliktlösung bereit. Andererseits können sie als autodidaktische Lernmaterialien für Trainer, Berater, Lernende und Lehrende, Mediatoren und Ausbilder dienen, die ihre persönlichen Kompetenzen für die interkulturelle Praxis erweitern möchten.

Opelt, Karin
DDR-Erwachsenenpädagogik
(Waxmann Verlag) Münster 2005, 200 Seiten, 24,90 Euro, ISBN: 3-8309-1477-6

An der Dokumentation des DDR-Erwachsenenbildungssystems beteiligten sich 17 Zeitzeugen, die aus ihren jeweils unterschiedlichen Berufsfeldern in Wissenschaft, Wirtschaft und Politik Entwicklungsperioden, Zäsuren, Erfolge und Niederlagen benennen. Die Gespräche fanden bereits 1994/95 statt, als einige Akteure ihre Berufstätigkeit beendet, jedoch noch frische und authentische Erinnerungen an ihr Berufshandeln in der DDR hatten. Die Bearbeitungszeit des Materials betrug zehn Jahre, woraus sich neben der Authentizität auch eine Kongruenz und Empathie zwischen Zeitzeugen und Autorin, deren Interpretationen, Dokumentationen und Ergebnisdarstellung ergibt, die für eine Veröffentlichung zu diesem Zeitpunkt spricht.

Pechar, Hans
Bildungsökonomie und Bildungspolitik
(Waxmann Verlag) Münster 2005, 160 Seiten, 24,90 Euro, ISBN: 3-8309-1594-2

Der Begriff „Bildung“ hat im deutschen Sprachraum einen besonderen Klang: Bildung gilt als Selbstzweck, nicht als Mittel für andere Zwecke. Dieses Buch thematisiert Bildung aber aus einer ökonomischen und politischen Perspektive. Es wird nach den Kosten von

Schulen und Universitäten gefragt. Und diese Fragen werden in einen politischen Kontext gestellt, denn in allen Ländern befindet sich zumindest ein Teil des Bildungswesens in öffentlicher Verantwortung. Der Autor greift die ökonomischen Argumente auf, die in der bildungspolitischen Diskussion laufend an Gewicht gewonnen haben und zeigt zugleich die Grenzen einer „Ökonomisierung" von Bildungseinrichtungen auf. Diese Analyse umfasst alle Stufen des Bildungssystems, von der vorschulischen Erziehung bis zur Weiterbildung. Der Autor greift dabei eine Reihe hochaktueller bildungspolitischer Problemstellungen auf. Unter anderem diskutiert er die Frage, ob Bildung als öffentliches oder privates Gut zu sehen und von wem sie zu finanzieren ist, und leistet damit einen Beitrag zur Versachlichung der Diskussion über die Einführung von Studiengebühren.

Pilkington, Margaret
Science in the Countryside
Lifelong Learning for ecological citizenship
(NIACE) Leicester 2005, 215 Seiten,
18,95 GBP, ISBN: 1-86201-213-X

Margaret Pilkingtons Beschreibung der Langzeitstudie zur ökologischen Entwicklung von Wald und Flur, die von den Studierenden der Weiterbildung ihrer Universität durchgeführt wurde, veranschaulicht, wie gut naturwissenschaftliches Wissen in der freien Natur vermittelt werden kann. Das Lernen durch Geländearbeit führt zu einem besseren Verständnis davon, was Naturwissenschaft ausmacht und zum Erwerb von Fähigkeiten, die zur Erhaltung der Biodiversität natürlicher Lebensräume notwendig sind. Das Buch wendet sich an Dozenten der Erwachsenenbildung, Naturwissenschaftler und Nichtwissenschaftler und an alle, die sich für Umweltschutz und Biodiversität interessieren.

Schoenheit, Ingo
Markttransparenz im Socially-Responsible-Investment
Konsequenzen für eine nachhaltige Erwachsenenbildung
(Lang Verlag) Frankfurt a.M. u.a. 2005,
442 Seiten, 68,50 Euro,
ISBN: 3-631-53628-3

In Deutschland sind zurzeit mehr als vier Milliarden Euro in Fonds investiert, die dem Socially Responsible Investment zuzuordnen sind. Das Investment erfolgt in Unternehmen, die zuvor nach bestimmten sozialen, ökologischen oder anderen zum Teil ethisch begründeten Gesichtspunkten selektiert werden. Doch wie transparent ist dieser Auswahlprozess und welche nachhaltigen Wirkungen haben diese ethisch oder gesellschaftspolitisch motivierten Geldanlagen? In dieser Arbeit werden die Möglichkeiten einer verbesserten Transparenz analysiert. In einem institutionenökonomischen Kontext werden Instrumente der Transparenzverbesserung vorgeschlagen und bewertet. Schließlich wird herausgearbeitet, in welchem Umfang eine verbesserte Transparenz auf diesem Markt die Ziele einer nachhaltigen Erwachsenenbildung fördern kann. Eine verbesserte Transparenz ermöglicht es den an diesem Markt handelnden Wirtschaftssubjekten, sich selbstbestimmt mit den informatorischen und normativen Fragen einer nachhaltigen Wirtschaftsweise auseinander zu setzen.

Tolstoi, Leo
Die libertäre Volksbildung
(Edition A.V.) Frankfurt a.M. 2004,
165 Seiten, 14,00 Euro,
ISBN: 3-936049-35-1

Ulrich Klemm hat in diesem Band grundlegende Texte von Tolstoi zusammengestellt und in kompakter Form dessen Pädagogikkonzept und seine Rezeption zusammengefasst. Abgerundet wird diese Zusammenstellung durch einen eigenen Beitrag von Klemm über das Erziehungskonzept Tolstois und dessen Rezeption in der Pädagogik, in der er auch Bezüge zur heutigen bildungspolitischen Debatte in Deutschland aufzeigt. Des Weiteren gibt es eine umfangreiche Bibliographie zu Tolstois Erziehungskonzept – u. a. mit einer Übersicht über bisher unveröffentlichte Arbeiten – in thematischer Anordnung.

Vorsprung durch Wissen

Ein REPORT-Abo bietet viele Vorteile:

- Sie sind auf der Höhe der aktuellen Theoriediskussion in der Erwachsenenbildung.
- Sie sparen im Abo bis zu 21,60 € gegenüber dem Kauf der Einzelhefte.
- Lieferung pünktlich und bequem an Ihre Wunschadresse.

Vorteilsabo

Als Dankeschön für Ihre Bestellung erhalten Sie ein Geschenk Ihrer Wahl:

- **wbv Büchergutschein im Wert von 10,– €**

- **Praktische Buchleuchte**

Leser werben Leser

Empfehlen Sie den REPORT weiter. Unsere attraktiven Prämien für Ihre Empfehlung:

- **wbv Büchergutschein im Wert von 20,– €**

- **USB-Stick mit 64 MB Kapazität**

(Abb. ähnlich)

JA, ich/wir möchte(n) den REPORT abonnieren. Bitte senden Sie mir/uns folgende Prämie zu:

Vorteilsabo

☐ Büchergutschein im Wert von 10,– €
☐ Praktische Buchleuchte

Leser werben Leser

Bitte senden Sie mir/uns für eine Abowerbung einen
☐ Büchergutschein im Wert von 20,– €
☐ USB-Stick mit 64 MB Kapazität

Zustelladresse für die Zeitschrift:

Anrede, Vorname, Nachname

Firma/Institution

Straße, Hausnummer

PLZ, Ort

Telefon-Nr. (mit Durchwahl) für Rückfragen

Prämienempfänger:

Anrede, Vorname, Nachname

Firma/Institution

Straße, Hausnummer

PLZ, Ort

Telefon-Nr. (mit Durchwahl) für Rückfragen

W. Bertelsmann Verlag, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld,
Tel.: (05 21) 9 11 01 -12, Fax: (05 21) 9 11 01 -19, service@wbv.de, www.wbv.de

W. Bertelsmann Verlag **Fachverlag für Bildung und Beruf**

wbv

Autorinnen und Autoren der Beiträge

Frauke Bilger, Projektleiterin des Arbeitsbereichs Bildungsforschung bei TNS Infratest Sozialforschung in München, frauke.bilger@tns-infratest.com

Gerhild Brüning, Supervisorin (DGSv), freiberuflich tätig in Bildungsforschung, Organisations- und Personalentwicklung, Gerhild.Bruening@t-online.de

Dr. Karin Dollhausen, Leiterin des Programms „Organisationswandel der Weiterbildung" am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn, dollhausen@die-bonn.de

Prof. Dr. Josef Freise, Professor am Fachbereich Sozialwesen der Katholischen Fachhochschule Nordrhein-Westfalen, j.freise@kfhnw.de

Dr. Berhard Schmidt, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Pädagogik der Universität München, b.schmidt@lmu.de

Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Professor am Institut für Pädagogik der Universität München, tippelt@edu.uni-muenchen.de

Autorinnen und Autoren der Rezensionen

Dr. Mark Bechtel, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn, bechtel@die-bonn.de

Prof. Dr. Walter Bender, Professor am Lehrstuhl für Andragogik der Universität Bamberg, walter.bender@ppp.uni-bamberg.de

Regina Egetenmeyer, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufs- und Weiterbildung der Universität Duisburg-Essen, regina.egetenmeyer@uni-due.de

Dr. Christiane Ehses, Organisationsforscherin, Beraterin, Mitglied des geschäftsführenden Vorstands des ArtSet® Instituts für kritische Sozialforschung und Bildungsarbeit in Hannover, ehses@artset.de

Luis Fidlschuster, Berater an der ÖAR-Regionalberatung GmbH in Wien, fidlschuster@oear.co.at

Prof. Dr. Veronika Fischer, Professorin am Fachgebiet Erziehungswissenschaft der Fachhochschule Hannover, veronika.fischer@fh-duesseldorf.de

Dr. Stefanie Hartz, wissenschaftliche Assistentin am Lehrstuhl für Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität Tübingen, stefanie.hartz@uni-tuebingen.de

Dr. Klaus Heuer, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn, heuer@die-bonn.de

Elisabeth Kamrad, wissenschaftliche Assistentin am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg, kamrad@ibw.uni-heidelberg.de

Prof. Dr. Kurt R. Müller, Vertretungsprofessur am Lehrgebiet Erwachsenenpädagogik der Universität der Bundeswehr in München, Dr.K.R.Mueller@t-online.de

Dr. Roswitha Peters, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung der Universität Bremen, rpeters@uni-bremen.de

Dr. Edgar Sauter, bis 2003 Leiter der Abteilung „Struktur und Ordnung der beruflichen Bildung" am Bundesinstitut für Berufsbildung in Bonn, a.e.sauter@t-online.de,

Prof. Dr. Erhard Schlutz, Professor am Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung der Universität Bremen, eschlutz@uni-bremen.de

Dr. Ingeborg Schüßler, wissenschaftliche Assistentin am Fachgebiet Pädagogik der Technischen Universität Kaiserslautern, schuess@rhk.uni-kl.de

Prof. Dr. Horst Siebert, Professor am Institut für Erwachsenenbildung der Universität Hannover, eb@erz.uni-hannover.de

Gastherausgeberin dieses Heftes

Prof. Dr. Veronika Fischer, Professorin am Fachgebiet Erziehungswissenschaft der Fachhochschule Hannover, veronika.fischer@fh-duesseldorf.de