

EB

ERWACHSENENBILDUNG

Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis

4 | 2015



WillkommensBildung

Norbert Frieters-Reermann:
Für unser Leben von morgen

Steffi Robak:
Angebotsentwicklung für Flüchtlinge

Elisabeth Vanderheiden:
Perspektiven einer Einwanderungs-
gesellschaft

Weitere Themen:

Arbeitsorientierte Grundbildung

Neues Online-Magazin

EB Erwachsenenbildung



Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis
Heft 4 | 61. Jahrgang | 2015
ISSN 0341-7905, ISBN 978-3-7639-5576-3
DOI 10.3278 / EBZ1504W

Herausgegeben von der Katholischen Erwachsenenbildung Deutschland Bundesarbeitsgemeinschaft e.V. (KEB Deutschland)

Vorsitzende: Elisabeth Vanderheiden

Redaktion: Prof. Dr. Ralph Bergold, Bad Honnef; Prof. Dr. Regina Egetenmeyer-Neher, Würzburg; Prof. Dr. Christiane Hof, Frankfurt; Andrea Hoffmeier, Bonn; Dr. Ingrid Pfeiffer (Forum Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich), Wien; Dr. Michael Sommer, Mülheim (verantw. Redakteur)

Beirat: Prof. Dr. Ralph Bergold, Bad Honnef (Vors.); Prof. Dr. Johanna Bödege-Wolf, Osnabrück; Prof. Dr. Norbert Frieters-Reermann, Aachen; Prof. Dr. Tilly Miller, München; Dr. Wolfgang Riemann, Haselünne; Prof. Dr. Josef Schrader, Bonn

Anschrift: Joachimstraße 1, 53113 Bonn, Tel.: (02 28) 9 02 47-0, Fax: (02 28) 9 02 47-29, Internet: www.keb-deutschland.de, E-Mail: keb@keb-deutschland.de, sommer@redaktion-erwachsenenbildung.de

Bezugsbedingungen: Erwachsenenbildung erscheint vierteljährlich. Die Zeitschrift kann durch jede Buchhandlung oder direkt beim Verlag bezogen werden.

Einzelheftpreis: Inland 10,90 €, Ausland 11,40 €. Bezugspreis jährlich: Inland 36,- €, Vorzugsabo für Studierende 29,- €, Ausland 39,- €, jeweils einschl. 7% MwSt., zuzüglich Versandkosten

Abbestellungen müssen spätestens 6 Wochen vor Ablauf des Abonnements beim Verlag eingegangen sein; Jahresabonnements können nur zum Ende des Kalenderjahres gekündigt werden. Gerichtsstand ist Bielefeld, soweit das Gesetz nichts anderes zwingend vorschreibt.

Beiträge und Zuschriften sind an die Redaktion zu richten. Für unverlangt eingesandte Manuskripte einschließlich Rezensionen wird keine Verantwortung übernommen. Sie gelten erst nach ausdrücklicher Bestätigung als angenommen. Namentlich gezeichnete Beiträge sind Meinungsäußerungen der Autoren und Autorinnen und keine Stellungnahme des Herausgebers oder der Redaktion. Ohne Aufforderung zugestellte Besprechungsstücke werden nicht zurückgesandt. Ihre Rezension liegt im Ermessen der Redaktion.

Verlag: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Tel.: (05 21) 9 11 01-0, Fax: (05 21) 9 11 01-79, E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de, www.wbv-journals.de
Bankverbindung: Sparkasse Bielefeld, Konto 463, BLZ 48050161, Geschäftsführer: W. Arndt Bertelsmann
Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Straße 123, 53229 Bonn, Tel.: (02 28) 9 78 98-10, Fax: (02 28) 9 78 98-20
Gesamtherstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

© 2015 W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier

WillkommensBildung

Konzeption: Prof. Dr. Regina Egetenmeyer



3

Aus der Redaktion

Alljährlich treffen sich im Oktober Beirat und Redaktion der *Erwachsenenbildung*, um gemeinsam die Themen für das darauffolgende Jahr zu besprechen. Dabei werden Ideen vorgeschlagen, gesellschaftliche und kirchliche Felder reflektiert, aktuelle Entwicklungen berücksichtigt. Eine lange Liste entsteht, die präzisiert, diskutiert und konkretisiert wird. Ganz anders beim Thema des vorliegenden Heftes: Im Oktober 2014 hörten wir wöchentlich von Hunderten Menschen, die im Mittelmeer auf ihrem Weg nach Europa ums Leben kommen. Wir sahen mit Entsetzen auf die Untätigkeit der europäischen Länder, die sich in Nichtverantwortung zurückgezogen haben. Unser aller Betroffenheit ließ unmittelbar entscheiden, dass wir die flüchtenden Menschen in diesem Heft in den Blick nehmen.

Trotz der täglichen Nachrichten zu Problemen in der Unterbringung, dem Ringen um finanzielle Mittel, der Situation unbegleiteter Jugendlicher, dem hohen ehrenamtlichen Engagement, aber auch den Übergriffen auf Flüchtlingsunterkünfte und der Angst vor Fremdem lässt der Blick in das Vorjahr begründete Hoffnung wecken. Europa ist es zumindest aktuell gelungen, das Sterben im Mittelmeer deutlich zu verringern. Veränderungen in Europa sind möglich. Die Ungeduld und der Druck der Europäerinnen und Europäer sind dafür der Motor. Deshalb lohnt ein Engagement auf allen Ebenen.

Vorschau

Heft 1/2016

Ehe, Partnerschaft und Familienbildung

Die aktuelle Ausgabe sowie ein Archiv sind unter www.wbv-journals.de abrufbar.

Titelfoto: Marva hat in Syrien Mathematik studiert. »Mein Traum ist es, auch in Deutschland zu studieren und eine Stelle an der Universität zu bekommen.«

Foto: Fotostudio Kraus

Inhalt

Thema

- 5 Einführung
- 6 Norbert Frieters-Reermann
Für unser Leben von morgen. Das Thema Flucht und Flüchtlinge in der Erwachsenenbildung
- 10 Steffi Robak
Angebotsentwicklung für Flüchtlinge. Rahmenbedingungen und Strukturen der Bildungsarbeit mit Asylsuchenden
- 14 Elisabeth Vanderheiden
Perspektiven einer Einwanderungsgesellschaft. Ein Plädoyer für ein neues interkulturelles Miteinander

Bildung heute

- 19 »Unglaubliche Resonanz«. Interview mit Klaus Hagedorn, Koordinator für Flüchtlingshilfe im Erzbistum Köln
- 22 **Dekade für Alphabetisierung ausgerufen.** Weltalphabetisierungstag 2015: Thema soll mehr Bedeutung bekommen

Aus der KEB

- 23 **Neue europäische Zeitschrift »Elm« gegründet.** KEB Deutschland wesentlich beteiligt / Neues Erasmus+-Projekt »LEK«
- 24 **Mehr Ökumene bitte!** Position von Matthias Berg

Österreich

- 26 **Ermutigen und befähigen.** »Purzelbaum« für Flüchtlingskinder
- 27 **Die Liebe zu den Fremden.** Pfarrliche Bildungswerke als Bildungsdienstleister

Umschau

- 29 Sabine Schwarz: **Der Köder schmeckt dem Fisch.** Ein Mobilisierungsversuch der »von Bildung Vergessenen« am Beispiel Arbeitsorientierter Grundbildung (AoG)

Praxis

- 32 Elisabeth Vanderheiden: **Wieder Selbstwirksamkeit erleben.** »WIR-Kurse« der Erwachsenenbildung in Rheinland-Pfalz
- 33 Christine Höppner: **Professionelle Hilfe für ehrenamtliche »Sprachpaten und -patinnen«.** Ein Projekt des Brucker Forums – katholisches Bildungswerk im Landkreis Fürstentum
- 35 Michael Krämer: **Qualifizierung und Begleitung Ehrenamtlicher in der Flüchtlingsarbeit.** Ein Projekt der Kirchlichen Landesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in Baden-Württemberg (KiLAG)
- 36 Ebba Åkerman: **Ein Abendessen als Zugang zu neuen Welten.** Das schwedische »Einladungsministerium«
- 37 Reinhold Sandkamp: **Integration lohnt sich!** Akademie Klausenhof: Mehr als vierzig Jahre Bildung für Flüchtlinge und Migranten/-innen
- 38 Christian J. Müller: **Qualifizierung ehrenamtlicher Flüchtlingsarbeit.** Praxisbeispiel aus dem Bistum Münster

Material

- 39 **Praxishilfen und Publikationen**
- 40 **Wahrheit unwahrscheinlich.** Internetrecherche
- 42 **Rezensionen**

Bildserie

Hoffnungen und Perspektiven von Lernenden. WillkommensBildung in der Praxis

Die Fotostrecke in dieser Ausgabe ist in zwei Deutschkursen der VHS Unteres Pegnitztal entstanden. Herzlicher Dank geht an Eva Eschler, Fachbereichsleiterin Sprachen und Integration, sowie die Dozentinnen Alena Popp und Coelestina Hoffmeyer, die die Fotostrecke ermöglichten. Und natürlich an die Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer, die die Autorin so freundlich aufnahmen und ihr Einblick in ihre Wünsche und Erwartungen gewährten.

Nathalie Touma, Pädagogin B.A., studentische Mitarbeiterin an der Professur für Erwachsenenbildung der Uni Würzburg, hat die Fotoserie betreut und die Texte beigeleitet.

Zum Thema: WillkommensBildung

Europa und die Welt erleben eine neue Flüchtlingssituation, wie sie die Staaten der Europäischen Union lange nicht mehr gekannt hatte. Diese Situation muss als gesamtgesellschaftliche Bildungsaufgabe verstanden werden, damit eine gemeinsame Gesellschaft gelingt. Hier ist die Erwachsenenbildung im Besonderen gefragt und besonders aktiv – das zeigen die Praxisbeiträge dieses Heftes. Soll ein gesellschaftliches Miteinander gelingen, so kann das Bildungspaket nicht allein den zugewanderten Menschen aufgebürdet werden. Vielmehr sind alle Mitglieder unserer Gesellschaft gefordert, ihre Bildungsaufgaben wahrzunehmen und neue Perspektiven für unsere Gesellschaft zu entwickeln.

Die Themenbeiträge dieses Heftes greifen diesen Gedanken auf. Norbert Frieters-Reermann plädiert für einen neuen, ressourcenorientierten Umgang mit dem Thema Flucht und Flüchtlinge in der Erwachsenenbildung. Steffi Robak gibt einen Überblick über Bildungsangebote für Flüchtlinge und Bildungsberechtigungen. Elisabeth Vanderheiden entwickelt Perspektiven für eine Einwanderungsgesellschaft.

Gerahmt werden die Beiträge von einer Bild- und Zitatreihe, die Nathalie Touma (Masterstudentin Bildungswissenschaft an der Universität Würzburg) von Lernenden gemeinsam mit einer Fotografin in der VHS Unteres Pegnitztal erstellt hat. Mit dieser Reihe erhalten die Lernenden ein Gesicht und eine Stimme. Die Stimmen und Blicke erzählen von Hoffnungen und Wünschen, die mit der Teilnahme an der Veranstaltung verbunden sind. Erwachsenenbildung eröffnet damit subjektiv ganz unterschiedliche Perspektiven.

Die Praxisbeiträge aus Deutschland und Österreich erzählen von zahlreichen Bildungsangeboten, die in der Erwachsenenbildung für Flüchtlinge, für Ehrenamtliche, aber auch für das hauptamtliche Personal angeboten werden. Um Lernen nicht nur auf der kognitiven Ebene (in Form von Sprachenlernen, in Informationsseminaren

über Flüchtlinge) zu realisieren, sondern auch in emotionaler und vor allem sozialer Weise möglich zu machen, wird eine Erwachsenenbildung benötigt, die bereit ist, an der Gesellschaftsentwicklung mitzuwirken. Hier bedarf es einer sensiblen Abstimmung zwischen Aufgaben von hauptamtlichem Personal und ehrenamtlichen Helferinnen und Helfern. Es muss die Gefahr gebannt werden, Bildungsaufgaben, aus denen sich der Staat derzeit (noch) weitgehend heraushält, ehrenamtlichen Personen aufzulasten und diese dauerhaft zu überfordern. Es bedarf dringend notwendiger Initiativen, um ausreichend Fachkräfte für Deutsch- und Integrationskurse auszubilden und auch angemessen zu finanzieren. Nur dann können auch diejenigen von Bildung profitieren, die weniger Bildungserfahrung haben. Gleichzeitig ist die Arbeit von ehrenamtlichen Menschen unabdingbar. Sie kann insbesondere soziale Lernprozesse fördern, Beiträge zur Gesellschaftsintegration leisten, die ein reines Sprachangebot von staatlicher Seite niemals leisten könnte. Ebba Åkerman zeigt in ihrer schwedischen Initiative eines »Einwanderungsministeriums« auf, dass es Menschen gibt, die zwar seit Jahren in Schweden leben, aber noch nie in einem schwedischen Haushalt zum Essen eingeladen waren. Gesellschaftliches Miteinander benötigt mehr als eine funktionierende Einwanderungsadministration.

Hohes Innovationspotenzial

Die Unterstützung von sozialen und emotionalen Dimensionen in Bildungsangeboten birgt für die Erwachsenenbildung ein hohes Innovationspotenzial: Konsequenz wäre weniger ein Lernen übereinander (die einen lernen Deutsch, die anderen hören einen Vortrag zur Flucht übers Mittelmeer), sondern ein Lernen miteinander. Die Erwachsenenbildungspraxis verfügt über einen reichen Erfahrungsschatz des moderierten Kennenlernens von Menschen aus unterschiedlichen Kontexten. Diese

Erfahrung ist in der aktuellen Situation gefragt, um Situationen zu schaffen, die ein gegenseitiges Kennenlernen ermöglichen. Dies würde die Perspektive der »Flüchtlingsarbeit« wandeln in diejenige einer »WillkommensBildung« – als Lernen miteinander, voneinander und damit über sich selbst. Als ein Lernen, das Nichtverstehen kognitiv integriert, emotional erträgt und sozial akzeptiert. So enorm die Bildungsherausforderungen erscheinen, so gut sind die gegenwärtigen Voraussetzungen: Deutschland ist als Gesellschaft erfahren im Umgang mit Flucht und Vertreibung. Aus den Erfahrungen der Vergangenheit kann gelernt werden, und daraus können bessere Willkommenssituationen geschaffen werden. Ein Großteil der Bevölkerung in Deutschland hat zumindest punktuelle internationale und interkulturelle Erfahrungen. Sei dies durch einen eigenen Migrationshintergrund, durch Fremdsprachenkenntnisse oder Urlaube im Ausland. Diese Erfahrungen sind ein unschätzbarer Gewinn für ein Aufeinanderzugehen. Die wirtschaftliche Entwicklung fragt nach Arbeitskräften und verfügt über das Potenzial, Menschen aufzunehmen. Aller Voraussicht nach werden es die jetzt ankommenden Menschen sein, die mit ihrer Arbeitskraft dem demografischen Wandel in Europa entgegenwirken und wesentlich zu den sozialen Sicherungssystemen beitragen.

Im Umschaubezug wirft Sabine Schwarz eine wichtige Perspektive auf die von Bildung vergessenen Menschen in der Arbeitsorientierten Grundbildung. Basierend auf den Erfahrungen der Lernenden Region – Netzwerk Köln wendet sie die Perspektive: von bildungsfernen Menschen zur menschenfernen Bildung. Die Rezensionen geben einen Einblick in die sich derzeit entwickelnde Erwachsenenbildungsforschung zum Thema Migration, Internationalität und Erwachsenenbildung. Hier gibt es zahlreiche Entwicklungen, in denen die Forschung Anschlüsse an internationale und interkulturelle Phänomene sucht.

Regina Egetenmeyer

Norbert Frieters-Reermann

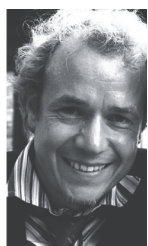
Für unser Leben von morgen

Das Thema Flucht und Flüchtlinge in der Erwachsenenbildung

Dieser Beitrag diskutiert die zentralen Spannungsfelder für die Erwachsenenbildung im Umgang mit Flüchtlingen. Sie sind Subjekt und Objekt von Bildungsprozessen, die ihre Fluchterfahrungen auch über Bildungsarbeit zu verarbeiten haben und die kulturelle Vielfalt des Gastlandes erweitern.

Das Recht auf Bildung ist ein grundlegendes Menschenrecht. Auch für Flüchtlinge. Weltweit. Aber gerade in Kontexten von Flucht und erzwungener Migration werden oftmals andere Grundrechte und damit verbundene Grundbedürfnisse von den Aufnahmegesellschaften als wichtiger bewertet und vorrangiger berücksichtigt. Doch für die Identitätsentwicklung, für die Entfaltung von lebenspraktischen Kompetenzen, für die berufliche Qualifizierung und für die Gestaltung eines gelingenden und erfüllten Lebens sind Bildungsprozesse unentbehrlich. Das gilt umso mehr für Flüchtlinge, die aufgrund ihrer Erfahrungen vor, während und nach der Flucht mit vielfältigen Bewältigungsaufgaben und Herausforderungen konfrontiert sind.

Die Zahl der Flüchtlinge und Binnenvertriebenen hat gegenwärtig weltweit den höchsten Stand seit dem Zweiten Weltkrieg erreicht. 60 Millionen Menschen befinden sich auf der Flucht.¹



Dr. Norbert Frieters-Reermann ist Erziehungswissenschaftler und Professor für Theorien und Konzepte Sozialer Arbeit an der Katholischen Hochschule NRW.

Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte beziehen sich auf Friedenspädagogik, Intergenerationelles Lernen, Bildung im Kontext von Fluchtmigration.

Menschen, die aus ihrer Heimat fliehen, tun dies meist, um vielfältigen Exklusion-, Diskriminierungs- und Gewalt Erfahrungen zu entkommen. Diese Erfahrungen setzen sich oftmals in den Transit- und Zielländern ihrer Flucht fort.

Die intensiven und kontroversen gegenwärtigen medialen, politischen und wissenschaftlichen Diskurse verdeutlichen darüber hinaus die hohe Bedeutung der Thematik Flucht für die europäischen Aufnahmegesellschaften. Auch der Bildungsbereich ist von diesen betroffen und in verschiedener Weise herausgefordert.² Nachfolgend sollen exemplarisch drei zentrale Spannungsfelder und Herausforderungen für die Erwachsenenbildung skizziert werden.

Lernen über oder mit Flüchtlingen

Bereits zu Beginn stellt sich die grundlegende Frage, ob Erwachsenenbildung als eine Bildung zum Thema Flucht und Flüchtlinge oder als eine Bildung für und mit Flüchtlingen zu denken ist. Die erste Perspektive fokussiert Bildungsprozesse, in denen der Themenkomplex Fluchtmigration auf einer inhaltlichen Ebene einen Lerngegenstand darstellt. Das Thema Fluchtmigration erscheint dabei auf den ersten Blick als ein anschaulicher und geeigneter Inhalt für die Bildungsarbeit insbesondere für die politische Bildung oder für das Globale Lernen. Denn er bietet sich an, um exemplarisch globale Dynamiken und ihre Verbindungen mit

nationalen Prozessen und Strukturen, z.B. in Deutschland verständlich zu machen. Dabei wären, auch die Rolle des Globalen Nordens sowohl in Bezug auf die Ursachen globaler Flüchtlingsbewegungen (z.B. Klimawandel, Rüstungsexporte, Finanzkrise, Welthandelspolitik) als auch in Bezug auf die menschenverachtende Flüchtlingspolitik (z.B. durch die Frontex-Einsätze im Mittelmeer oder die Praxis der Asylverfahren) mitzudenken. Durch diese Verflechtungen lässt sich das Thema Fluchtmigration für die Bildungsarbeit in Deutschland längst nicht mehr auf einen abstrakten, fernen Lerngegenstand reduzieren. Das Thema, dessen Ursprung oftmals im sogenannten Globalen Süden verortet wird, ist durch seine globale Dynamik und Bedeutung längst auch in Europa und Deutschland angekommen und sehr präsent. Und zwar nicht nur inhaltsbezogen und auf einer thematischen Ebene, sondern auch personenbezogen und auf einer Beziehungsebene. Denn wenn durch weltweite Fluchtmigration zunehmend mehr Menschen aus den ärmeren Regionen der Welt nach Europa gelangen, ist Bildungsarbeit immer weniger als ein Lernen über Flüchtlinge, sondern verstärkt als ein Lernen mit Flüchtlingen zu verstehen und entsprechend zu konzipieren. Die Herausforderung für Bildungsprozesse in Deutschland besteht demnach darin, Flüchtlinge von Objekten zu Subjekten fluchtbezogener Bildungs- und Lernprozesse zu machen und ihre Erfahrungen und Expertisen aktiv einzubinden. Denn diese sind eine unermessliche Ressource für lebendige und beziehungsbezogene Lernprozesse.

Damit wird bereits die zweite Perspektive angesprochen, wenn Flüchtlinge als Teilnehmende von Bildungsprozessen berücksichtigt werden. Dabei

steht die Bildungsarbeit vor einem weiteren Spannungsfeld: Einerseits geht es darum, gezielt die spezifischen sprachlichen und fachlichen Lern- und Bildungsbedarfe von Flüchtlingen zu adressieren, um ihre Qualifizierungs- und Integrationsprozesse zu fördern. Diese Sicht rückt in den Bereich einer spezifischen integrationsbezogenen pädagogischen Sonderbehandlung von Flüchtlingen. Doch genau diese ist auch kritisch zu sehen, denn sie orientiert sich vornehmlich an den Bildungsdefiziten der Flüchtlinge, und dadurch werden oftmals umfassende Inklusionsprozesse untergraben.³ Dem gegenüber steht ein erweitertes Bildungsverständnis, das statt einer integrationsbezogenen Sonderbehandlung der Flüchtlinge einen umfassenden inklusiven Bildungsansatz als eine pädagogische Querschnittsaufgabe in den Mittelpunkt stellt. Inklusive Bildung bezieht sich auf alle Bildungsbereiche

und beinhaltet eine grundlegende Ausrichtung auf Diversität und Pluralität, wodurch eine umfassende Teilhabe, Chancengleichheit und Inklusion aller Menschen gefördert werden kann. Inklusive Bildung adressiert in diesem Sinne alle Lernenden und nicht nur die vermeintlich zu integrierenden Flüchtlinge. Und sie erkennt die Stärken, Potenziale, Bedürfnisse und Ressourcen aller Lernenden an und richtet ihre Bildungsbemühungen auf diese aus. Eine Erwachsenenbildung sollte demnach sowohl beim Lernen über als auch beim Lernen mit Flüchtlingen sensibel die spezifischen Bewältigungs- und Bildungsbedarfe aller Teilnehmenden thematisieren und adressieren als auch die Ressourcen und das vorhandene Bildungskapital anerkennen. Dies gilt umso mehr, wenn Bildungsprozesse auch darauf ausgerichtet sind, mögliche Überfremdungsängste und Befürchtungen innerhalb der Aufnah-

megesellschaft zu bearbeiten. Gerade dann bietet es sich an, Flüchtlinge und Einheimische in Bildungskontexten zusammenzuführen und das interaktive und beziehungsbezogene Übereinanderlernen zu fördern.

Flucht als vielschichtige Gewalterfahrung

Eine weitere zentrale Frage lautet: Wie können die fluchtspezifischen Gewalt- und Diskriminierungserfahrungen adäquat in Bildungsprozessen berücksichtigt werden? Zahlreiche Diskriminierungserfahrungen in den Herkunftsländern setzen sich in den Transit- und Aufnahmegesellschaften in vielfältiger Weise fort. Dabei können in Anlehnung an die kritische Gewalt- und Konfliktforschung drei Diskriminierungsebenen unterschieden werden.⁴

a) Die individuell-personale Ebene bezieht sich auf direkte psychische oder

Liebe Leserinnen und Leser,

ab 2016 erscheint die Zeitschrift „EB Erwachsenenbildung“ nicht mehr im W. Bertelsmann Verlag (wbv). Wir möchten Ihnen an dieser Stelle für die Treue und das Vertrauen danken, das Sie dem wbv in den letzten Jahren entgegengebracht haben.

Sämtliche Ausgaben der Jahrgänge 2008 bis 2015 bleiben weiterhin auf wbv-journals.de digital verfügbar. Auch gedruckte Einzelhefte dieser Jahrgänge können – je nach Verfügbarkeit – noch bestellt werden. Das Motto des wbv „wir machen Inhalte sichtbar“ gilt weiterhin für praxisnahe und wissenschaftlich fundierte Inhalte im Feld der Weiterbildung und der Konfessionellen Erwachsenenbildung.

Wir wünschen Ihnen und dem Herausgeber alles Gute und der Redaktion weiterhin ein gutes Gespür für viele spannende Themen und Beiträge und sagen an dieser Stelle:

Auf Wiedersehen!



Joachim Höper
Programmleitung Erwachsenenbildung
W. Bertelsmann Verlag

physische Gewalt. Zahlreiche Flüchtlinge, die als Opfer von Krieg, Folter und Vertreibung geflohen sind, werden auch durch direkte personale Gewaltakte in den Zielländern (z.B. rassistische Beleidigungen oder körperliche Übergriffe) attackiert und sind von daher mehrfach belastet.

b) Auf einer institutionell-strukturellen Ebene werden die indirekten Diskriminierungs- und Exklusionsdynamiken berücksichtigt, die durch organisatorische Rahmenbedingungen, administrative Abläufe und gesetzliche Regelungen festgeschrieben werden. So genießen in nahezu allen Ländern der Erde Flüchtlinge nicht die gleichen Zugangsmöglichkeiten zu sozialen Dienstleistungen und die gleichen Grundrechte (auch in Bezug auf das Menschenrecht auf Bildung) wie die einheimische Bevölkerung, wodurch ihre Diskriminierung strukturell verankert wird.

c) Bei der diskursiv-kulturellen Ebene geht es um kollektive gesellschaftliche Werthaltungen, Normen und Sichtweisen, welche die Diskriminierung von Flüchtlingen indirekt rechtfertigen und normalisieren. Es geht um die Frage, welche Formen von Ausgrenzung, Entwertung, Diskriminierung und Unterdrückung gegenüber Flüchtlingen

in der Mehrheitsgesellschaft kollektiv und implizit als normal und richtig oder zumindest als nachvollziehbar und verständlich interpretiert werden.

Diese drei Ebenen bedingen sich gegenseitig und lassen sich nicht eindeutig voneinander trennen. Doch auf der diskursiv-kulturellen Ebene entstehen jene Diskurse und Dynamiken, welche die Exklusion und Diskriminierung auf der individuell-personellen Ebene und der institutionell-strukturellen Ebene erst ermöglichen. In Bezug auf den Umgang mit Flüchtlingen geht es dabei nicht nur um kollektive ethno-rassistische Haltungen gegenüber Menschen mit anderen nationalen, kulturellen, ethnischen oder religiösen Identitäten, sondern auch um die tief in der Gesellschaft verankerte Sicht auf Flüchtlinge und Asylsuchende an sich. Werden ihnen von der Mehrheitsgesellschaft ungeachtet ihrer Herkunft überhaupt die gleichen Grundbedürfnisse, Teilhabemöglichkeiten und Grundrechte zugestanden? Oder dominieren jene Diskurse und Sichtweisen, welche dieses Gleichbehandlungsprinzip anfragen und untergraben? Die kollektive diskursiv-kulturelle Sicht auf den Status und die Rechte von Flüchtlingen bereitet von daher oftmals die Grundlage, alle anderen

Erscheinungsformen von struktureller und personaler Exklusion und Gewalt in direkter oder indirekter Weise zu entskandalisieren, zu legitimieren und zu normalisieren.⁵ Diskursiv-kulturell begründete Diskriminierung ist tief in dem kollektiven Werte- und Normsystem von Gesellschaften verankert und beeinflusst kaum wahrnehmbar und versteckt die anderen Exklusionsdynamiken. Eine Erwachsenenbildung über und mit Flüchtlingen steht vor der Herausforderung, die vielfältigen Gewalt- und Diskriminierungserfahrungen im Kontext von Flucht umfassend zu berücksichtigen und sensibel in den Lernprozess zu integrieren. Dabei ist auch zu beachten, dass Bildungsprozesse mit Flüchtlingen zum Thema Flucht starke Emotionen und Retraumatisierungen auslösen können, die umfassende didaktisch-methodische, gruppenspezifische und beziehungsbezogene Kompetenzen der Lehrenden erfordern.

Das kulturelle Kapital von Flüchtlingen

Ein weiterer Aspekt der Exklusion und Diskriminierung gegenüber Flüchtlingen bezieht sich darauf, dass sie oftmals nur aus einer problem- und



Alena Popp, die Dozentin, erklärt: »Das Deutschlernen ist, als ob sich bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern Fenster öffnen. Einige sind schon offen, aber bei Weitem noch nicht alle.«

Foto: Fotostudio Kraus

risikoorientierten Perspektive wahrgenommen werden und ihre vielfältigen Potenziale, Ressourcen und Bildungsaspirationen nicht erkannt und berücksichtigt werden. Von daher stellt sich die Frage, wie die Ressourcen und Potenziale von Flüchtlingen verstärkt in den Bildungsprozess integriert werden können. Denn auch wenn Fluchtmigration oftmals mit massiven Exklusions- und Gewalterfahrungen einhergeht, welche zu vielfältigen Traumatisierungen, Verletzungen und Problemen der Betroffenen führen können, sollte nicht verkannt werden, welche vielschichtigen Kompetenzen Flüchtlinge oftmals vorweisen können, die sie teilweise auch auf der Flucht erworben haben. Gerade junge Flüchtlinge haben sich vor und während ihrer Flucht meist vielfältige sprachliche, persönlichkeitsbezogene, lebenspraktische, körperliche, alltagspraktische, kommunikative und soziale Kompetenzen angeeignet.⁶

Diese vielfältigen Ressourcen und Potenziale können im Sinne des französischen Soziologen Bourdieu als kulturelles Kapital⁷ bezeichnet werden, über das Flüchtlinge verfügen. Zu diesem Kapitalformen gehören einerseits alle formalen schulischen und akademischen Bildungsabschlüsse und Qualifikationen. Diese werden oftmals im deutschen Bildungskontext kaum anerkannt. Das Bildungskapital wird im deutschen Schulsystem tendenziell ignoriert, weil es dem gesellschaftlich legitimierten Bildungsgut nicht entspricht. Damit werden die aus dem Herkunftsland mitgebrachten Wissensbestände weder aufgegriffen noch gefördert. Stattdessen müssen viele Flüchtlinge neu anfangen und die anerkannten Wissensbestandteile und entsprechenden formale Qualifikationen nachholen.

Gerade minderjährige Flüchtlinge müssen häufig erfahren, dass sie nicht entsprechend ihrer bisherigen Schullaufbahn weiter beschult, sondern im Migrations-Sonderklassen unterrichtet werden und dass mangelnde Sprachkenntnisse in Deutsch den Zugang zu einer ihrem Wissens- und Leistungsstand entsprechenden Beschulung verhindern.

Doch auch jenseits formaler Qualifikationen und der oben bereits angesprochenen vielfältigen lebenspraktischen und sozialen Kompetenzen ist das kulturelle Kapital von Flüchtlingen oftmals durch umfassende und vielschichtige personelle Kompetenzen und damit verbundene Bildungsmotivationen und -ambitionen gekennzeichnet. Häufig verfügen sie über ausgeprägte Fähigkeiten, extrem schwierige Situationen zu meistern und trotz ungewissen Ausgangs weiterzumachen bzw. ihre Gelegenheiten zu erkennen und zu nutzen. So sprechen gerade junge Flüchtlinge unter anderem von einem permanenten Kampf bezüglich ihrer Lebenspraxis, den Seukwa mit dem Begriff »Habitus der Überlebenskunst«⁸ in Anlehnung an Bourdieu zuspitzt. Junge Flüchtlinge nehmen demnach die für sie oftmals sehr schwierigen strukturellen Bedingungen nicht ohne Weiteres hin, indem sie eine passive Opferposition einnehmen, sondern sie versuchen, aktiv schwierige Situationen zu gestalten, ihre Perspektiven zu erweitern und Handlungsoptionen zu entfalten.

Vor diesem gesamten Hintergrund wird ersichtlich, dass der Themenkomplex Fluchtmigration für die Erwachsenenbildung zahlreiche Herausforderungen und Chancen beinhaltet. Dabei könnte gerade die Erwachsenenbildung eine Modell- und Lobbyfunktion in dreifacher Hinsicht einnehmen:

1. Zum einen könnte sie zentraler Baustein eines inklusiven Bildungssystems werden, in dem ethnonatiokulturelle Diversität nicht als Risiko und Problem, sondern als Chance und Bereicherung betrachtet wird.
2. Darüber hinaus könnte sie eine Vorreiterin bei der verstärkten Berücksichtigung der vielfältigen Ressourcen, Kompetenzen und Potenziale von Flüchtlingen einnehmen, damit diese entsprechend ihren kulturellen Kapitalformen respektiert und anerkannt werden.
3. Und schließlich könnte sie explizit die vorhandenen Ängste und Befürchtungen innerhalb der Aufnahmegesellschaft adressieren und versuchen, Lern-, Dialog- und Verständnisprozesse

zwischen Einheimischen und Flüchtlingen zu imitieren und zu begleiten.

Wenn das alles gelänge, wäre das nicht nur ein Gewinn für die Flüchtlinge, sondern vor allem auch für die Bildungslandschaft und die Zukunftsfähigkeit Deutschlands in einer Weltmigrationsgesellschaft. Dadurch würde unser Zusammenleben vielfältiger, offener, menschlicher und gerechter. Das wäre dann ein großer Schritt für unser Leben von morgen.

Anmerkungen

- 1 Vgl. UNHCR 2015.
- 2 Vgl. Frieters-Reermann et al. 2013.
- 3 Vgl. ebd.
- 4 Vgl. Galtung 1998.
- 5 Vgl. Frieters-Reermann et al. 2013.
- 6 Vgl. Niedrig/Seukwa 2010, Seukwa 2006, Schröder 2003.
- 7 Vgl. Bourdieu 2005.
- 8 Vgl. Seukwa 2006.

Literatur

- Bourdieu, P. (2005): Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital (unveränderte Auflage). In: Bourdieu, P.: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1, S. 49–79.
- Frieters-Reermann, N. (2013): Migration und Flucht als Themenkomplexe Globalen Lernens – Ausgewählte Denkanstöße. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Heft 4, S. 12–15.
- Frieters-Reermann, N.; Jere, T.; Kafunda, M.; Moerschbacher, M.; Morad, H.; Neuß, B.; Offner, M.; Westermann, A. (2013): Für unser Leben von morgen. Eine kritische Analyse von Bildungsbeschränkungen und -perspektiven minderjähriger Flüchtlinge. Aachen.
- Galtung, J. (1998): Frieden mit friedlichen Mitteln. Frieden und Konflikt, Entwicklung und Kultur. Opladen.
- Niedrig, H.; Seukwa, L. H. (2010): Die Ordnung des Diskurses in der Flüchtlingskonstruktion: Eine postkoloniale Re-Lektüre. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Heft 2, S. 181–194.
- Schroeder, J. (2003): Umbruch und Bewältigung. Reflexionen zu einem widerständigen Kategorienpaar aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In: Neumann, U.; Niedrig, H.; Schroeder, J.; Seukwa, L. H. (Hg.) (2003): Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien. Münster, S. 411–426.
- Seukwa, L. H. (2006): Der Habitus der Überlebenskunst. Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien. Münster.
- UNHCR (2015): Global Trends. Forced Displacement in 2014. Genf (online: <http://unhcr.org/2014trends> [Aufruf: 15.6.2015]).

Steffi Robak

Angebotsentwicklung für Flüchtlinge

Rahmenbedingungen und Strukturen der Bildungsarbeit mit Asylsuchenden

Welche Angebote für Flüchtlinge gibt es in Deutschland? Offizielle Statistiken erfassen diese Zielgruppe nicht, und vieles hängt von den Rahmenbedingungen ab. Diese Analyse zeigt, dass es nur wenig geeignete Konzepte gibt, die auf Transfer und Integration abzielen.

Eine Beschäftigung der Erwachsenenbildungswissenschaft mit dem Thema Fluchtmigration steht noch aus, so wie auch der Zusammenhang von Migration und Erwachsenenbildung als Forschungsgegenstand noch am Anfang steht.¹ Angebots- und Programmanalysen für die Zielgruppen der Flüchtlinge liegen bislang nicht vor. Sie waren in den vorhandenen Programmanalysen, etwa zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen, nicht erfassbar, da sie nicht als Zielgruppe im regulären Angebot der öffentlichen Erwachsenenbildung adressiert wurden.² Die vorliegende Recherche zur Angebotsentwicklung für Flüchtlinge zeigt, dass und wie diese von rechtlichen Rahmenbedingungen, fragmentarischen Fördermöglichkeiten und den politischen und finanziellen Konstellationen der Bundesländer und Kommunen abhängt. Es gibt kein klar umrissenes Angebotsspektrum, sondern ein sich schrittweise entwickelndes Parallelangebot, das von den Einrichtungen der Erwachsenenbildung und Weiterbildung schnell und flexibel unter Nutzung der Erfahrungen der

Integrationskurse auf die Beine gestellt wird. Bildungsangebote sind so auch Teil eines Krisenmanagements in den Kommunen.

Der Beitrag greift diese Rahmenbedingungen und Konstellationen auf, um einerseits Facetten der Angebotsentwicklung zu zeigen und andererseits notwendige Bildungszugänge zu hinterfragen, die für eine gelingende Integration insgesamt zu thematisieren sind. Dem Beitrag unterliegt folgende These: Um eine Willkommenskultur zu etablieren, sind auf der einen Seite Zugänge für die verschiedenen Flüchtlingsgruppen zu offerieren mit systematischen Übergängen in das reguläre Weiterbildungssystem und einem weiten Integrationsbegriff, der sprachliche, kulturelle und qualifikatorische Bildungsanteile integriert. Auf der anderen Seite braucht es ein verändertes Angebotsspektrum, um die Bevölkerung mitzunehmen und auf Migration und Transnationalisierung vorzubereiten. Weiterhin braucht es ein Angebotsspektrum, um Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, Diskriminierung, Antisemitismus und Rechtsradikalismus entgegenzuwirken.³ Die oben genannte Programmanalyse zeigte, dass das Angebotsspektrum diese Themen nur in geringem Maße aufweist⁴, obwohl kontinuierlich generierte Daten das anhaltend vorhandene Potenzial an Vorurteilen und Stereotypen über Jahre belegte.⁵

Rechtliche Rahmenbedingen

Fluchtmigration gilt als eine Migrationsform neben anderen. Dabei sind

die Flüchtlingsgruppen in sich sehr heterogen, und es gibt eine Vielzahl an rechtlichen Besonderheiten, die wiederum den Zugang zu Bildung ermöglichen bzw. begrenzen. Eine mögliche (juristische) Unterscheidung ist die folgende in vier Gruppen: Asylsuchende mit einer Aufenthaltsgestattung; anerkannte Asylberechtigte und international Schutzberechtigte mit einer Aufenthaltserlaubnis; national Schutzberechtigte, bei denen ein Abschiebeverbot vorliegt und die eine Aufenthaltserlaubnis erhalten; Migranten mit einer Duldung.⁶

Insgesamt muss man sich vergegenwärtigen, dass es sich zunächst um Menschen handelt, die »wegen bereits geschehender oder drohender politischer Verfolgung oder Krieg und Katastrophen ihr Heimatland verlassen und in einem anderen Staat Schutz und Asyl suchen«⁷. Asyl- und Flüchtlingsgesetze, die darauf antworten, sind momentan noch auf temporären Schutz ausgerichtet. Darin unterscheiden sie sich von Einwanderungsgesetzen. Ein Einwanderungsgesetz ist aktuell auch in Deutschland in der Diskussion. Grundlegend für den Zugang zu Bildung ist die Unterscheidung in zwei Gruppen: die zwischen Asylbewerbern ohne Berechtigung auf Bildung und Flüchtlingen mit einer Aufenthaltsgenehmigung. Letztere haben eine Berechtigung, an Bildung teilzunehmen. Dabei stellen sich folgende Fragen, die weiterführend zu bearbeiten sind: Wie werden Flüchtlinge integriert, wie wird aufseiten der Angebote auf ihre Situation reagiert? Wer offeriert Angebote? Welche Vorstellungen von Bildung und Integration sind erkennbar?



Prof. Dr. Steffi Robak (Jg. 1970), Professorin für Bildung im Erwachsenenalter sowie Diversity Education an der Leib-

niz Universität Hannover, zugleich geschäftsführende Leiterin der Arbeitsstelle diversITAS (Diversität – Migration – Bildung).

Akteure für Angebots- und Projektentwicklungen

Angebote müssen für die oben genannten beiden Flüchtlingsgruppen unterschieden werden. Es ist schwierig, Angebote für Flüchtlinge zu eruieren, die noch keine Aufenthaltsgenehmigung haben. Diese können nur exemplarisch dargestellt werden, da sie steinbruchartig auf Länder, Kommunen, Träger sowie Einrichtungen bezogen gesucht und zusammengestellt werden müssen. Daran wird bereits sichtbar, dass es kein wirkliches Integrationskonzept bezogen auf Bildung gibt. So wie die Gesetzgebungen mit temporären Konzepten operieren, findet sich ein bruchstückhaftes Reagieren auf die Flüchtlingssituation bei dem gleichzeitigen Versuch, bedarfsspezifisch und flächendeckend vorzugehen. Es ist vorzustellen, dass sich die Erwachsenenbildung und Weiterbildung flexibel mit den Gesetzen bewegt und versucht, diese weitestgehend auszuschießen, z.B. wenn Integrationskurse partiell für (noch) nicht anerkannte Flüchtlingsgruppen geöffnet werden. Es kommen weitere Akteursgruppen hinzu, wie Ehrenamtliche, die sich für Sprachkurse einbringen und die von öffentlichen Anbietern für diese Aufgabe geschult werden. Dabei existieren das reguläre Angebotsspektrum der öffentlichen Weiterbildung und die Angebote für Flüchtlinge auch deswegen parallel nebeneinander her, weil die Weiterbildungsgesetze der Länder nicht auf Angebote für Flüchtlinge ausgelegt sind. Die Länder wiederum suchen nach Strategien und Finanzierungsmodellen, um zumindest Sprachkurse zu realisieren.

Förderprogramme auf der Bundesebene

Eine Bundesregelung für die Förderung von Angeboten für Flüchtlinge gibt es nur für anerkannte Flüchtlinge mit einer Aufenthaltsgenehmigung. Dann greift der Anspruch auf Integrationskurse. Für Sprachkurse unmittelbar nach der Einreise gibt es keine bundesweite Regelung. Zentral vom Bun-

desamt für Migration (BAMF) geregelt werden Bedingungen, um Zugang zu den Integrationskursen zu erhalten. Es konzentriert sich damit auf die Gruppe mit Aufenthaltsgenehmigung. Die Integrationskurse können, rein quantitativ betrachtet, durchaus als Erfolgsgeschichte interpretiert werden. In 2014 wurden ca. 211.000 Teilnahmeberechtigungen ausgestellt, es haben davon ca. 142.000 einen Integrationskurs begonnen; 57% erreichten Niveaustufe B1 und 34,5% Stufe A2 (Integrationskursgeschäftsstatistik des BAMF 2014). Die Volkshochschulen haben in 2013 einen Gesamtträgeranteil von 37%. Mit 488 Volkshochschulen bieten mehr als die Hälfte aller Häuser Integrationskurse an (Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsen 2014, S. 3). Asylsuchende und Inhaber einer Duldung haben keine Möglichkeit, an einem Integrationskurs teilzunehmen.

An die erfolgreiche Teilnahme der Integrationskurse bzw. einen Nachweis über Sprachkenntnisse des B1-Niveaus schließt die Möglichkeit, berufsbezogene Sprachförderung nach dem ESF-BAMF-Programm in Anspruch zu nehmen. Dies beinhaltet spezifisch zugeschnittenen Sprachunterricht und berufliche Qualifizierungsanteile, be-

stehend aus Fachunterricht, Praktika und Besichtigungen. Zugangsvoraussetzung ist der Nachweis von Sprachkenntnissen auf dem Niveau B1. Es sind weitere ausländerrechtliche Rahmenbedingungen daran geknüpft. So können z.B. Personen mit einer Niederlassungserlaubnis oder einer Aufenthaltserlaubnis seit 18 Monaten daran teilnehmen.⁸ In diesem Programm wird ein temporäres Integrationskonzept über Sprachkurse und berufliche Qualifizierung realisiert.

Förderung für Flüchtlinge

EU-Ebene

Einen wichtigen Stellenwert für die Gruppen unmittelbar nach der Einreise und mit ungesichertem Aufenthaltsstatus haben Projektförderungen, die über einzelne EU-Programme realisiert und vom BAMF verwaltet werden. Weiterbildungseinrichtungen können sich für die Durchführung von Programmen bewerben: So richtet sich die bereits oben genannte ESF-BAMF-Förderung »Qualifikation und Weiterbildung für Personen mit Deutsch als Zweitsprache durch berufsbezogene Maßnahmen«, die für 2014–2020 neu aufgelegt worden ist, auch an Asylbewerber und Flüchtlinge mit zumindest nachrangi-



Die meisten Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer haben ähnliche Ziele. Sie möchten in der Lage sein, ihr Leben selbstständig zu bewältigen. Dazu gehört für die Lernenden zum Beispiel, Briefe zu schreiben und Telefonate führen zu können. Einige träumen auch davon, in Deutschland einen Führerschein zu machen.

Foto: Fotostudio Kraus

gem Zugang zum Arbeitsmarkt.⁹ Der EU-geförderte Asyl-, Migrations- und Integrationsfonds (AMIF) – der Vorläufer hieß »Solidarität und Steuerung der Migrationsströme (SOLID)« – fokussiert für 2014 bis 2020 die Themenfelder »Gemeinsames Europäisches Asylsystem«, »Integration von Drittstaatsangehörigen und legale Migration« sowie »Rückkehr«. Im Flüchtlingsbereich soll der überwiegende Teil der Mittel in den Bereich der Aufnahme fließen.

Neben der Verbesserung der Beratung und Erstorientierung steht die Identifizierung und Betreuung besonders schutzbedürftiger Flüchtlinge im Fokus. Es stehen insgesamt für Deutschland 208 Mio. € zur Verfügung. Ein Großteil der Gelder ist den Themen Asyl und Aufnahme gewidmet, dazu gehören auch Deutschkurse und Fortbildungen (siehe Präsentation des BAMF zur zentralen Informationsveranstaltung AMIF im Mai 2015).

Das »ESF-Bundesprogramm zur arbeitsmarktlichen Unterstützung für Bleibeberechtigte und Flüchtlinge mit Zugang zum Arbeitsmarkt« – XENOS-Sonderprogramm (kofinanziert durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales) war für den Zeitraum September 2008 bis 2015 in zwei Förderperioden angelegt und ermöglichte es, 43 Beratungsnetzwerke mit rund 220 Einzelprojekten aufzubauen. Das Programm zielte auf die arbeitsmarktliche Integration, integriert waren Sprachkurse, berufliche Qualifizierung und Beratung. Auch hier ist ein ökonomischer, sozialer und kultureller Integrationsansatz erkennbar.

Länder- und Kommunenebene

Auf Länderebene werden unterschiedliche Wege gegangen, um Möglichkeiten der kostenfreien Bildung von Asylsuchenden zu schaffen, allerdings sind die meisten Initiativen nicht strukturbildend, sondern bleiben projektförmig. Die Angebote auf kommunaler Ebene sind vielfältig und können nicht erfasst werden; es finden sich einige dokumentierte Beispiele.¹⁰ Diese zeigen, dass auf kommunaler Ebene meist Konzeptionen entwickelt werden, die in den Asylbewerberunterkünften anfan-

gen. Die Förderung in den Kommunen beruht auf drei Säulen: Privatspenden, Gelder von Landkreisen und Mittel aus Kommunen.¹¹ Realisiert werden Sprachkurse, Willkommenskurse, Integrationskurse und die Ausbildung von Ehrenamtlichen. Kritisch zu hinterfragen ist, bis zu welchem Punkt die derzeit so wichtige Ehrenamtlichenarbeit, besonders im Bereich der Deutschkurse, die anstehenden Anforderungen erfüllen kann und soll. Schauen wir auf Beispiele aus den Ländern und Kommunen.

Als gelungene Beispiele auf Länderebene gelten das in Rheinland-Pfalz in einem Trägerverbund entwickelte Modellprojekt WiR – Willkommen in Rheinland-Pfalz: Sprach- und Orientierungskurse für Flüchtlinge, bestehend aus drei Modulen und finanziert vom Europäischen Flüchtlingsfonds und dem Ministerium für Familie, Kinder, Jugend und Frauen. Sprachkurse und Exkursionen werden kombiniert angeboten.¹² In Bayern wurde vom Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration das Modellprojekt »Deutschkurse zur sprachlichen Erstorientierung für Asylsuchende« mit 6 Modulen à 50 Unterrichtseinheiten aufgelegt. Die 6 Module sind jederzeit zugänglich und zielen besonders auf mündliche Ver-

ständigung und Orientierung in der neuen Umgebung.¹³ Hamburg etwa konzipiert Erstorientierungskurse für jährlich 300 Flüchtlinge (Asylsuchende mit dreimonatiger Aufenthaltsgestattung und Geduldete) im Umfang von 100 Unterrichtseinheiten. Vermittelt wird in handlungsorientierter Weise mit Schwerpunkten auf dem Mündlichen sowie Orientierung im städtischen Alltag.¹⁴ In Schleswig-Holstein wurde das Modellprojekt STAFF.SH – Starterpaket für Flüchtlinge entwickelt. Alle Konzepte präferieren unterschiedliche Zuschnitte von Sprach- und Alltagsorientierung, sie verfolgen aber Ansätze von Teilnehmerorientierung und können durch eine Regelfinanzierung zumindest mittelfristig gesichert werden. Die Landesverbände der Volkshochschulen sind maßgeblich an der Entwicklung dieser Modellprogramme beteiligt. Ein landesweites Programm des Landesverbandes der Volkshochschulen in Niedersachsen ist in Planung. Die Agentur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung in Niedersachsen schult z.B. Ehrenamtliche eintägig für die Tätigkeiten in Lotsen- und Patendiensten sowie in der sprachlichen Erstförderung. Ein weiterer Weg ist die Qualifizierung von Ehrenamtlichen zur Unterstützung und Betreuung von Flüchtlingen, hier hat



Dozentin Coelestina Hoffmeyer (3.v.l.) unterstützt die Lernenden auch über den Kurs hinaus, wenn es zum Beispiel um Studienmöglichkeiten geht. Amira (r.) und Antar (l.) mussten mit ihren vier Kindern Syrien verlassen. Amiras Traum ist es, ein assyrisch-arabisches Restaurant zu eröffnen. Dazu bemerkt Antar schmunzelnd: »Deshalb ist mein Traum, im Lotto zu gewinnen.«

Foto: Fotostudio Kraus

etwa das Ministerium des Saarlandes für Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie ein Programm aufgelegt.

Institutionen und Angebotsspektren

Die Volkshochschulen spielen eine wichtige Rolle, um auf alternativen Wegen Sprachkurse auch vorgeschaltet zu Integrationskursen anzubieten und gleichzeitig Übergänge in die Integrationskurse zu schaffen. Auf Verbands-ebene und in Bundesarbeitskreisen werden Problemlagen erörtert und konzeptionelle Vorschläge erarbeitet. Aber auch andere öffentliche Einrichtungen wie etwa die Heimvolkshochschulen, die kirchlichen Einrichtungen, Vereine und deren Zusammenschlüsse, natürlich auch die Migrantenselbstorganisationen engagieren sich. Das Spektrum reicht von Einrichtungen, etwa im ländlichen Raum, die ihre Einrichtungen für externe Sprachvermittlung öffnen, über VHS, die Sprachkurse mit eigenen Lehrkräften anbieten, bis hin zu eher städtischen Einrichtungen, die für Sprachförderung und Erstorientierung übergreifende koordinierende Funktionen übernehmen. Es gibt auch aufsuchende Programme, die in Asylbewerberunterkünften oder in der Nähe stattfinden.¹⁵ Hinzu kommen die vielen Ehrenamtlichen vor Ort, die schwer zu erfassen sind. Die dokumentierten Angebote umfassen Kurse, in denen rudimentäre Wortschatz- und Grammatikkenntnisse vermittelt werden sowie grundlegende Kenntnisse über das Gastland. Einige Einrichtungen und Kommunen arbeiten mit Kompetenzprofilen, um einen besseren und passfähigeren Übergang in die Integrationskurse zu realisieren, eventuell sollen Gruppen entsprechend gebildet werden.¹⁶ Es gibt Sprachkurse für Asylsuchende mit einem A1-Abschluss. An einigen Standorten gibt es die Option, zuvor an Alphabetisierungskursen teilzunehmen. Es finden teilweise Öffnungen der Integrationskurse statt, einige integrieren gemeinsame Exkursionen. Manche Einrichtungen orientieren sich an gelingenden Modellen, wie dem bayerischen Pilotprojekt, das die

BAMF-Standards realisiert.¹⁷ Auffällig sind insgesamt die Fokussierungen auf Sprache und Alltagskompetenzen, in einigen Projekten kombiniert mit beruflichen Orientierungs- und Qualifizierungsanteilen. Es finden sich nur wenige Angebote mit einem biografischen Ansatz, etwa in Form von Familienbildungsangeboten oder in der politischen Bildung die kritische Thematisierung von Flucht und Vertreibung.¹⁸ Kulturelle Bildungsangebote würden sich eignen, um kreative Bildungsmöglichkeiten der Verarbeitung zu aktivieren, Formen der Kreativitätsentwicklung für Wohlbefinden und Beheimatung oder auch der Gemeinschaftsförderung über kulturelle Teilhabe.¹⁹ Damit sind weiter reichende Bildungsaspekte der Integration angesprochen. Noch nicht sichtbar wird, wie mit den heterogenen Erfahrungen bis hin zu Traumatisierungen adäquat umgegangen werden kann. Sicher ist Bildung nur ein Bestandteil, aber ein zentraler Zugang zur Partizipation. Nicht unerwähnt bleiben sollen Angebote der Universitäten. So ist es an der Leibniz Universität Hannover möglich, dass Flüchtlinge als Gasthörer Seminare besuchen, Studiengänge werden für Flüchtlinge geöffnet. Es finden an verschiedenen Standorten Tandemprojekte²⁰ statt. Weitere Angebote etwa der Universität Oldenburg ermöglichen spezielle Beratungen, Seminare bis hin zum Kontaktstudium für Flüchtlinge.

Anmerkungen

- 1 Siehe die Rezensionen zu folgenden Veröffentlichungen in diesem Heft: Heinemann 2014; Kukovetz/Sadje/Sprung 2014; Robak/Petter 2014; Öztürk 2014.
- 2 Robak/Petter 2014.
- 3 Vgl. Robak 2015.
- 4 Robak/Petter 2014.
- 5 Vgl. Ahlheim 2013; Zick/Klein 2014.
- 6 Weiser 2013, S. 7.
- 7 Heckhausen 2015, S. 28.
- 8 Zu weiteren Regularien siehe Weiser 2013, S. 32 ff.
- 9 BAMF 2015, S. 6.
- 10 dis.kurs 1/2015.
- 11 Ebd., S. 13.
- 12 dis.kurs 1/2015, S. 9, siehe Vanderheiden in diesem Heft.
- 13 Ebd.
- 14 Angelina Stern in dis.kurs 1/2015, S. 11.
- 15 dis.kurs 1/2015, S. 13.
- 16 Fiebig 2014.

17 dis.kurs 1/2015.

18 Siehe Fachtagung Flüchtlinge in Niedersachsen. Praxistag zur Rolle der Erwachsenenbildung am 10.7.2015.

19 Siehe z.B. das Opernprojekt für junge syrische Flüchtlinge in dis.kurs 2/2015.

20 Siehe Meldung der dpa von 26.7.2015.

Literatur

- Ahlheim, K.: Rechtsextremismus, Ethnozentismus, Politische Bildung. Hannover 2013.
- BAMF: Integrationskursgeschäftsstatistik 2014 [Online-Ressource: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Integration/2014-integrationskursgeschäftsstatistik-laender.pdf?__blob=publicationFile, Zugriff am 25.7.2015].
- BAMF: Pädagogisches Konzept zum ESF-BAMF-Programm Berufsbezogene Förderung Deutsch als Zweitsprache. Stand: 11.3.2015 [Online-Ressource: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/ESF/01_Grundlagen/20141213_paedagogisches-konzept.pdf?__blob=publication, Zugriff am 27.5.2015].
- BAMF: Präsentation zur Zentralen Informationsveranstaltung AMIF [http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Veranstaltungen/20140514-amif-praesentation.pdf?__blob=publicationFile, Zugriff am 27.7.2015].
- dpa: Integration an der Hochschule. Akademiker-Tandems für Flüchtlinge. Meldung vom 26.7.2015 [http://www.xing-news.com/reader/news/articles/84754?newsletter_id=6770&xng_share_origin=email, Zugriff am 27.7.2015].
- dis.kurs. Das Magazin des Deutschen Volkshochschulverbandes 1/2015.
- dis.kurs. Das Magazin des Deutschen Volkshochschulverbandes 2/2015.
- Fiebig, C.: Frühe Integration durch Bildung. Deutschkurse in Asylbewerberunterkünften. In: dis.kurs 4/2014, S. 13.
- Heckhausen, F.: Integration von Migranten. Einwanderung und Nationenbildung. Bielefeld 2015.
- Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsen: Sprachförderung für Asylbewerber/-innen und Geduldete dringend notwendig. Was Volkshochschulen beitragen können. Hannover September 2014. Internes Arbeitspapier.
- Robak, S.: Migration as a topic for adult education. In: Gartenschläger, U.; Hirsch, E. (Hg.): Adult education in an interconnected world. Cooperation in lifelong learning for sustainable development. Festschrift in honour of Heribert Hinzen. International Perspectives in Adult Education – IPE 71. Bonn: vhs DVV International 2015, S. 178–186.
- Weiser, B.: Recht auf Bildung für Flüchtlinge. Rahmenbedingungen des Zugangs zu Bildungsangeboten für Asylsuchende, Flüchtlinge und Migranten mit Duldung (schulische oder berufliche Aus- und Weiterbildung. Beilage zum ASYLMAGAZIN 11/2013. Online-Version 2014 [Online-Ressource: http://www.asyl.net/fileadmin/user_upload/redaktion/Dokumente/Publikationen/RechtBildung_2104druck.pdf, Zugriff am 15.7.2015].
- Zick, A.; Klein, A.: Fragile Mitte – feindselige Zustände: rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2014. Bonn 2014.

Elisabeth Vanderheiden

Perspektiven einer Einwanderungsgesellschaft

Ein Plädoyer für ein neues interkulturelles Miteinander

Dieser Artikel geht drei Fragen nach: Wie könnte eine Einwanderungsgesellschaft in Deutschland und Europa aussehen? Wie könnte ein soziales und interkulturelles Gefüge in idealer Weise aussehen? Welche gesellschaftliche Verantwortung sollte (katholische) Erwachsenenbildung in diesem Kontext übernehmen?

»Es ist egal, woher die Menschen, die sich zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Polis aufhalten, kommen und wie lange sie sich dort aufhalten. Wenn erst einmal die Zukunft im Vordergrund steht, dann kommt es nur noch darauf an, dass sie jetzt, in diesem Moment anwesend sind und zur gemeinsamen Zukunft beitragen«, so formuliert seine Vision einer interkulturellen Gesellschaft Mark Terkessidis in seinem Buch »Interkultur« (Suhrkamp 2010).

Wie könnte eine Einwanderungsgesellschaft in Deutschland und Europa aussehen?

Zugegebenermaßen sind diese Formulierungen sehr weitgehend, aber zugleich ungeheuer visionär. Bedeutsam und konstitutiv erscheint die Orientierung auf eine gemeinsame Zukunft und dass alle, die Teil dieser großen Gemeinschaft sind, mit ver-

einten Kräften an der gemeinsamen Zukunft arbeiten. Letztlich führt dies zur Utopie einer Weltgemeinschaft. In Anlehnung an Niklas Luhmann etwa zu verstehen als Ausdehnung von Gesellschaft (betrachtet als die Gesamtheit der füreinander erreichbaren Kommunikationen) über nationale und regionale Beschränkungen hinaus, was sich faktisch als Konsequenz der fortschreitenden Globalisierung möglicherweise bereits – etwa im Hinblick auf Märkte oder Kommunikation – realisiert hat und unser aller Leben tagtäglich beeinflusst. Bewusst wurde hier der Begriff der Utopie als eines zunächst undurchführbar erscheinender Planes oder einer Idee ohne reale Grundlage gewählt. Für viele Menschen vielleicht zunächst eine beängstigende oder unvorstellbare Idee: Alle Menschen haben gleiche Rechte und Chancen, das Konzept von Abgrenzung aufgrund von Überlegenheit aufgrund von Status, Bildungsstand, Stammeszugehörigkeit, ethnischer oder religiöser Zugehörigkeit, zufälligem Geburtsort, materieller Potenz ist überholt, Ressourcen werden gerecht geteilt, Konflikte werden friedlich, kreativ, gewaltfrei gelöst, Gegenwart und Zukunft gemeinsam verantwortlich und nachhaltig gestaltet. Natürlich ergeben sich daraus zahllose Fragen, die es in dieser Polis gemeinsam zu bearbeiten gilt: Wie kann diese gemeinsame Zukunft aussehen? Welche Schritte müssen zu ihrer Umsetzung bzw. Realisierung

schon jetzt eingeleitet werden? Innerhalb welchen Referenzrahmens erfolgt eine Verständigung darüber, wie diese gemeinsame Zukunft gestaltet werden kann oder was sie eigentlich ausmacht? Sind dieser Referenzrahmen z.B. die universalen Menschenrechte auf der Basis der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948, die zwar nicht alle Staaten als Vertrag ratifiziert haben, die aber dennoch für alle Staaten bindend ist? Und wie kann ihr, wenn sie bindend ist, entsprechende Geltung verschafft werden? Wie werden in einer solchen »offenen« gleichberechtigten Gemeinschaft aller Verständigungsprozesse ermöglicht, organisiert und geregelt? Wie wird der Zugang zu dieser Polis geregelt und von wem? Wie werden in einer solchen Gemeinschaft Grenzen gezogen, weil sonst Rechte Einzelner oder von Gruppen beschädigt würden? Wie kommt es zur Setzung und Durchsetzung dieser Grenzen und der Sorge für ihre Beachtung? Wie wird der Zugang zu Ressourcen, Privilegien und ihre Verteilung geregelt? Wie ist der Umgang in einer solchen Gemeinschaft mit Ängsten und Widerständen?

Humanitäre, rechtliche und wirtschaftliche Perspektive

Die aktuellen Flüchtlingsbewegungen fordern in vielerlei Hinsicht: in humanitärer, in rechtlicher und wirtschaftlicher Perspektive. Weltweit gibt es so viele Flüchtlinge wie nie seit dem Zweiten Weltkrieg. Die Lage von Millionen Menschen ist katastrophal: So wurden laut Pro Asyl Mitte 2014 weltweit 51,3 Millionen Menschen auf der Flucht gezählt. Die meisten Menschen

Elisabeth Vanderheiden ist Geschäftsführerin der Katholischen Erwachsenenbildung (KEB) Rheinland-Pfalz und Vorsitzende der KEB Deutschland.



– über 80% – bleiben trotz unzumutbarer Zustände in ihren Heimatregionen, weil sie auf Frieden hoffen oder ihnen schlichtweg die Möglichkeiten zur Flucht fehlen. Zugleich ist Fakt, dass – wenn man die Zahl der Asylanträge mit der Einwohner/-innenzahl in Beziehung setzt – Deutschland im europäischen Vergleich im unteren Mittelfeld liegt. In sieben europäischen Staaten, darunter Malta, Schweden und Luxemburg, baten im Verhältnis zur Einwohnerzahl mehr Flüchtlinge um Asyl als in Deutschland. Natürlich sind Ressourcen auch in Deutschland begrenzt, aber wir haben im letzten Jahr 200.000 Asylanträge erhalten. Die Türkei hat 1,2 Millionen Flüchtlinge aufgenommen.

Europa ist faktisch ein Closed Shop. Diese Situation besteht, obwohl sich alle EU-Staaten in der Genfer Flüchtlingskonvention (völkerrechtliche Vereinbarung aus dem Jahr 1951) zum Schutz von Flüchtlingen verpflichtet haben. Die EU-Staaten tun bekanntermaßen eine ganze Menge, um Flüchtlinge von Europa fernzuhalten. Und das, was hier geschieht, hat im höchsten Maße mit faktischen Menschenrechtsverletzungen zu tun. Legale Einreisemöglichkeiten gibt es vor allem für diejenigen, die als potenziell nützlich betrachtet werden. Dies zeigt die aktuelle Debatte um die »Blue Card« als Arbeits- und Aufenthaltserlaubnis für hoch qualifizierte Fachkräfte aus Nicht-EU-Staaten in die Europäische Union. Es fehlt an sicheren, legalen Einreisewegen für Flüchtlinge nach Europa, damit diese nicht mehr auf die Dienste von kriminellen Schlepperbanden angewiesen sind und ihr Leben riskieren müssen. Es sind umfassende und sofortige Maßnahmen erforderlich, die Flüchtlinge schützen und die Länder an den Außengrenzen der EU entlasten. Das bestehende Dublin-System hat sich als inadäquat, inhuman und ungerecht erwiesen.

Dabei ist die Debatte in Deutschland – immer noch – im Wesentlichen geprägt von der Wahrnehmung von »Fremdheit«. Nach wie vor wird immer noch unterschieden zwischen dem »Wir« und »Nicht-Wir«, denen, die hierher

gehören, die neu hinzukommen, die »anders«, die »fremd« sind, die »nützlich sind und gebraucht werden«, und denen, die »kosten und belasten« ... Daran hat auch das Beschwören der sog. »Willkommenskultur« noch wenig geändert. Der Migrationspädagoge Paul Mecheril spricht in diesem Zusammenhang zutreffend von »Zugehörigkeitsordnungen«: »Zugehörigkeit kennzeichnet eine Relation zwischen einem Individuum und einem sozialen Kontext, in dem Praxen und Konzepte der Unterscheidung von »zugehörig« und »nicht-zugehörig« konstitutiv für den Kontext sind. Im Zugehörigkeitsbegriff wird das Verhältnis von Individuum und sozialem Kontext fokussiert. Beim Zugehörigkeitsbegriff wird gefragt, unter welchen sozialen, politischen und gesellschaftlichen Bedingungen und von diesen vermittelten individuellen Voraussetzungen Individuen sich selbst als einem Kontext zugehörig verstehen, erkennen und achten können.«

Ideales interkulturelles Gefüge

Wie könnte ein soziales und interkulturelles Gefüge in idealer Weise aussehen?

Auch hier fordert Terkessidis ein radikal neues Denken und Handeln: »Es wird Zeit, sich von alten Ideen, wie Norm und Abweichung, Identität und Differenz, von Deutschsein und Fremdheit zu trennen und einen neuen Ansatzpunkt zu finden: die Vielheit, deren kleinste Einheit das Individuum als unangepasstes Wesen ist, als Bündel von Unterschieden. Die Gestaltung der Vielheit muss für dieses Individuum einen Rahmen schaffen, in dem Barrierefreiheit herrscht und es seine Möglichkeiten ausschöpfen kann.«

Nach Terkessidis gilt es, Vielheit wertzuschätzen und ihr Raum zu geben und gemeinsam eine Gesellschaft zu schaffen, die diese Vielheit schätzt und ihr Freiraum gewährt. Davon sind wir trotz aller sogenannten »Willkom-



Berna (L.) ist Krankenschwester und hat dies in Bulgarien studiert. Sie erhofft sich durch den Kurs die Anerkennung ihres Abschlusses. Diella kommt aus dem Kosovo. Sie lernt Deutsch, um später Pädagogik studieren zu können.
Foto: Fotostudio Kraus

menskultur« noch sehr weit weg, aber es gibt in Deutschland dennoch viele Aufbrüche und Schritte in die richtige Richtung. Muss Terkessides 2010 in seinem bereits zitierten Buch »Interkultur« noch betonen: »In Deutschland wird die Frage nach Barrieren nicht gestellt«, so lässt sich zwischenzeitlich feststellen, dass einiges in Bewegung geraten ist in dieser Republik. Dazu zählt die aktuelle Debatte um strukturelle und strategische Veränderungen in Hinblick auf den wertschätzenden Umgang mit Vielfalt.

Der zentrale Begriff in diesem Zusammenhang ist das Konzept der »Interkulturellen Öffnung. Bei der Gestaltung von interkulturellen bzw. transkulturellen Öffnungsprozessen geht es darum, Barrierefreiheit und Zugangsgerechtigkeit unabhängig vom kulturellen Ursprung zu ermöglichen. Dabei besteht die Grundannahme, dass Institutionen und Strukturen die kulturelle Vielfalt

der Gesellschaft widerspiegeln sollen: insbesondere in Hinblick auf die klassischen Diversity-Dimensionen wie Alter, Behinderung, Geschlecht, sexuelle Orientierung, ethnische Zugehörigkeit sowie Religion bzw. Weltanschauung. Als Querschnittsthema berührt dies gleichermaßen die individuelle, organisationale und strukturelle Ebene. Die Gestaltung interkultureller Öffnungsprozesse kennzeichnet vor allem eine strategische Dimension: Interkulturelle Orientierung und Öffnung stellen die Beteiligung und Selbstbefähigung in den Mittelpunkt.«

Hier geht es um strukturelle Veränderungen: In sehr vielen Organisationen (Wirtschaftsunternehmen, Behörden, Jugend-, Sport-, Wohlfahrtsverbänden, Erwachsenenbildungsinstitutionen) finden aktuell spannende Debatten um interkulturelle Öffnung statt. Diese tragen häufig erste Früchte, wenn auch noch ein weiter Weg zurückge-

legt werden muss. Zentral ist dabei die Erkenntnis, dass sich Institutionen nachhaltig ändern müssen, um Vielfalt zu ermöglichen.

Verantwortung der (katholischen) Erwachsenenbildung

Terkessidis spricht in diesem Zusammenhang von Alphabetisierung: »Wir stehen vor der großen Aufgabe der interkulturellen Alphabetisierung. Und dabei lernen wir alle eine neue Sprache.« Er weist darauf hin, dass es um »das Knüpfen neuer Beziehungen« gehe. Katholische Erwachsenenbildung reagiert darauf auf vielfältige Weise: auf der Angebotsebene, aber auch auf der Ebene der Interessenvertretung. Dabei geht es um die Vermittlung von vielfältigen kognitiven, sozialen und emotionalen Kompetenzen, aber auch um die tatsächliche Schaffung von



Mohamed (l.) aus Syrien ist Bauingenieur und hofft darauf, in Deutschland seinen Beruf ausüben zu können. Rafal (2.v.l.) träumt davon, sich als Automechaniker selbstständig zu machen. Sein größtes Problem beim Deutschlernen ist, dass seine Kollegen alle Polnisch sprechen. Ion-Marius (r.) wünscht sich, seine in Rumänien lebenden Kinder bald wieder bei sich zu haben und sich gemeinsam mit seiner Familie hier ein Leben aufzubauen.

Foto: Fotostudio Kraus

Begegnungsräumen, denn gerade diese führen zur nachhaltigen Überwindung von Fremdheitserfahrungen und der Auflösung von Stereotypen und Vorurteilen.

Beispiel: »Begegnung mit Respekt«

Beispielhaft sei hier das Projekt »Begegnung mit Respekt – Förderung Interkultureller und Gender-Kompetenz bei Auszubildenden und Ausbilder/-innen« in Sachsen-Anhalt oder das Projekt »Interkulturelle Kompetenzen in der Weiterbildung im Bereich der kulturellen Bildung« der Katholischen Erwachsenenbildung Deutschland erwähnt. Alternative Umgangsweisen mit interkulturellen Konflikten stehen im Mittelpunkt der Weiterbildung zur/zum Interkulturellen Mediator/-in. In der Erzieher/-innen-Ausbildung wird bewusst ein Ausbildungsschwerpunkt auf interreligiöse und interkulturelle Kompetenz gelegt und explizit ein Anti-Bias-Ansatz vermittelt. So wird in Sprach- und Orientierungskursen Sprachkompetenz und Orientierungswissen angeboten. Damit wird Selbstwirksamkeit erlebbar und Partizipation ermöglicht.

Das Knüpfen neuer Beziehungen wird durch vielfältigste interkulturelle und interreligiöse Projekte und Maßnahmen ermöglicht. Entscheidender Aspekt des Engagements katholischer Erwachsenenbildung ist die Qualifizierung von Schlüsselpersonen in unterschiedlichsten Kontexten: Die KEB Rheinland-Pfalz entwickelte im Auftrag des Landes Rheinland-Pfalz ein Qualifizierungskonzept für Sprachförderkräfte in Kindertagesstätten sowie entsprechende Unterrichtsmaterialien. Sie engagiert sich auch in der Qualifizierung von Lehrkräften für Integrations- und Alphabetisierungskurse für Migrant/-innen (BAMF).

Gerade angesichts der aktuellen Flüchtlingszahlen kristallisiert sich – neben den bereits erwähnten Sprach- und Orientierungskursangeboten für die Betroffenen selbst – die Qualifizierung und Beratung von ehrenamtlich engagierten Menschen als wichtigstes Handlungsfeld heraus: z.B. zu sogenannten ehrenamtlichen Asylhelfer/-innen, ehrenamtlichen Sprachförderkräften oder ehrenamtlichen Flüchtlingsbegleiter/-innen.



Efi (I.) aus Griechenland vermisst in Deutschland Freunde und Familie, »trotzdem hoffe ich, dass ich hier meinen Master in Psychologie machen kann. Zum Üben spreche ich daheim Deutsch mit meiner Katze.« Somdatta aus Indien ist Chemieingenieurin. Sie kam mit ihrem Mann berufsbedingt nach Deutschland und hat drei Prioritäten. »Erstens: Deutsch lernen, zweitens: Kinder haben, drittens: hier eine Arbeit finden.«

Foto: Fotostudio Kraus

Ein weiteres – und sehr bedeutendes – Tätigkeitsfeld katholischer Erwachsenenbildung in diesem Kontext ist die politische Bildung. Dabei kann es z.B. um Einsicht in die Gründe für weltweite Migrationsbewegungen gehen, um die Sensibilisierung für Diskriminierung oder Rassismus, um ein Schlagfertigkeitstraining, das den Umgang mit Stammtischparolen erlernen hilft, oder darum, Menschen dabei zu unterstützen, politische Kampagnen im Internet zu starten und zu promoten.

Darüber hinaus ist auch die lange entwicklungspolitische Tradition der katholischen Erwachsenenbildung durchaus bedeutsam, ebenso wie der vielfältige Bezug auf globale Zusammenhänge, der natürlich durchaus auch einen Bezug zur weltkirchli-

chen Tradition der katholischen Kirche hat, die in den unterschiedlichsten Projektinitiativen zum Ausdruck kommt und den Blick auf globale Zusammenhänge schärft und wachhält.

Gerade im Hinblick auf Bildungsangebote und unterstützende begleitende Angebote für Flüchtlinge ist strukturell die Flächenorientierung der KEB eine kostbare Ressource: Engagierte ehren- und hauptamtlich Tätige gibt es noch in vielen ländlichen Regionen, dort, wo es keine großen Sprachkursanbieter mehr gibt, sich aber aufgrund der Weiterverweisung der Flüchtlinge in die Kommunen großer Handlungsbedarf in Bezug auf Unterstützung beim Erlernen von Sprache, dem Erwerb von Orientierungs- und Partizipationswissen oder sonstiger – letztlich nur ehrenamtlich leistbarer – Unterstützungsangebote für die betroffenen Menschen gibt.

Über die vielfältigen pädagogischen Angebote hinaus gilt es aber vor allem, die Interessenvertretungsdimension nicht aus dem Blick zu verlieren, z.B. auf bundesrepublikanischer und europapolitischer Ebene durch Stellungnahmen und Gespräche mit politischen Entscheidungsträger/-innen.

All diese Anstrengungen werden hoffentlich einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, dass wir gemeinsam der eingangs beschriebenen Vision endlich ein Stück näher kommen, denn: »Die Vielheit ist eine Tatsache; warum also sollte man nicht versuchen, aus der Vielheit das Beste zu machen, sie als Quelle der Erneuerung zu nutzen?« Diese Vision ist eine Herausforderung in vielerlei Hinsicht – auch als gesamtgesellschaftlich verstandene Bildungsaufgabe. Katholischer Erwachsenenbildung kommt dabei die Aufgabe zu, einen relevanten Beitrag dazu zu leisten, Menschen zusammenzubringen, Gemeinschaft zu stiften und Menschen dabei zu unterstützen, sich miteinander auf einen Lernweg zu begeben und die für die eingangs beschriebene Vision erforderlichen Kompetenzen zu entwickeln.

STUD

» STUDIENTEXTE FÜR ERWACHSENENBILDUNG «

Migration in der Weiterbildung

Grundlagen für diversitätsbewusste Lehransätze

Wird migrationsbedingte Diversität in der Weiterbildung berücksichtigt? Der Autor diskutiert die Rolle der Weiterbildenden und die Inhalte der Angebote unter dem Aspekt der Migrationserfahrung und benennt hierzu zentrale Ziele und Aufgaben.



Halit Öztürk

Migration und Erwachsenenbildung

Studientexte für Erwachsenenbildung

2014, 159 S., 19,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5369-1

Als E-Book bei wbv.de

Versandkostenfrei
bestellen im wbv Shop
auf wbv.de



WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de



»Unglaubliche Resonanz«

Interview mit Klaus Hagedorn, Koordinator für Flüchtlingshilfe im Erzbistum Köln

Sie sind mit einer Kollegin seit Januar »Flüchtlingsbeauftragter« im Erzbistum Köln. Dann haben Sie sicher gerade viel zu tun?

Ja, das kann man wohl sagen: Da die »Aktion Neue Nachbarn« seit dem Aufruf unseres Erzbischofs Kardinal Woelki vom 11. November 2014 an sehr bekannt geworden ist, melden sich sehr viele Menschen bei unserer Hotline Flüchtlingshilfe und erkundigen sich, welchen Beitrag sie selbst aktiv in der Flüchtlingshilfe leisten können. Dieses unglaublich große Engagement, welches hier bei uns erkennbar wird, umfasst Spendenbereitschaft, das Angebot von Wohnraum zur Nutzung für Flüchtlingsunterbringung, den Wunsch nach aktivem Mitwirken, z.B. das Angebot von Kreativ-, Sport-, Sprach- und Kommunikationskursen, Sortieren von Kleidung in den Sammelstellen, Organisation von Ausflügen u.v.m. Ferner benötigen die Aktiven in den Kirchengemeinden Unterstützung, und ich kann mit meiner Kollegin beim Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln e.V. Fördermittel vergeben.

Wo liegen die Schwerpunkte Ihrer Arbeit als Beauftragter?

Meine Aufgabe ist die Förderung und Unterstützung des Engagements zugunsten von Flüchtlingen in den Kirchengemeinden im Erzbistum Köln. Schwerpunkte sind hierbei die Beratung und finanzielle Unterstützung der geplanten Aktionen und Projekte in den Gemeinden und den Flüchtlingsinitiativen, in denen Gemeinden und deren Mitglieder aktiv sind, die Unterstützung bei der Überlassung von kirchlichem Wohnraum zwecks Flüchtlingsunterbringung, die Mithilfe bei der Vernetzung der Initiativen untereinander. Sehr hilfreich ist in allen Zusammenhängen unsere Homepage www.aktion-neue-nachbarn.de, auf der wir aktuelle Informationen und Un-



Klaus Hagedorn

terstützungsangebote für Menschen, die bereits in der Flüchtlingshilfe aktiv sind oder sich ein Engagement vorstellen können, bereithalten. Dort findet man auch sogenannte »Best-Practice«-Beispiele gelungener Aktionen verschiedener Kirchengemeinden und kirchlicher Gruppen, an denen man sich ein Beispiel nehmen kann. Neues, aber zunehmend genutztes und damit für den Austausch wichtiges Medium ist unsere Facebook-Seite »Neue-Nachbarn-Netzwerk«, auf der die Flüchtlingsinitiativen und Einzelpersonen die Möglichkeit haben, sich auszutauschen, zu vernetzen, Bedarfe anzumelden und auf interessante Veranstaltungen aufmerksam zu machen. Daneben koordine und bediene ich die telefonische und elektronische Hotline Flüchtlingshilfe im Erzbistum. Ich versuche, sowohl für die Gemeinden als auch für die hauptamtlich Mitarbeitenden im Erzbistum Köln Motivator und Unterstützer bei der Planung neuer Ideen und Ansätze in der Flüchtlingshilfe zu sein.

Folgt man den Medienberichten, dann melden sich derzeit viele Ehrenamtliche und Freiwillige. Können Sie das ehrenamtliche Engagement nutzen – oder benötigen die Ehrenamtlichen nicht selbst viel Betreuung, Schulun-

Positionspapier: zehn Jahre Integrationskurse

Die Bundesregierung muss die Chance ergreifen, die Integrationskurse zehn Jahre nach ihrer Einführung mit einer grundlegenden Reform den veränderten gesellschaftlichen Erfordernissen anzupassen. Darauf weisen die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), der Deutsche Volkshochschul-Verband (DVV) und der Bundesverband der Träger Beruflicher Bildung (BBB) in Berlin bei ihrer Fachtagung zum Thema hin.

Dem Positionspapier schloss sich ein breites Bündnis, darunter auch die KEB Deutschland, und die Deutsche Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung DEAE, an. Seit 2005 haben bundesweit mehr als 1 Mio. Zugewanderte an einem Integrationskurs teilgenommen. Insbesondere in drei Bereichen wird Reformbedarf gesehen:

- Der Integrationskurs muss geöffnet werden für Asylsuchende und Geduldete. Denn für echte Teilhabe an Gesellschaft und Arbeitsmarkt müssen Einwanderer schnellstmöglich die Landessprache erlernen.
- Die Träger brauchen mehr Planungssicherheit und müssen bürokratisch entlastet werden, um Zuwanderern einen orts- und zeitnahen Zugang zu einem zuverlässigen und differenzierten Angebot zu ermöglichen.
- Die Lehrkräfte müssen leistungsgerecht bezahlt und sozial abgesichert werden, entsprechend den hohen Anforderungen an ihre Qualifikationen und Leistungen.

Download des Papierses über www.keb-deutschland.de

gen und Unterstützung, damit die nicht ganz einfache Arbeit auch adäquat geleistet werden kann?

Es melden sich unglaublich viele Menschen, die sich in der Flüchtlingshilfe freiwillig und ehrenamtlich engagieren wollen. Dieses ehrenamtliche Engagement wird von uns sehr begrüßt und unterstützt. Insbesondere unsere vor Ort (d.h. in den Kreis- und Stadtdekanaten) tätigen hauptamtlich eingesetzten Koordinatorinnen und Koordinatoren in der Flüchtlingshilfe nehmen Kontakt mit diesen Menschen auf und versuchen, analog deren Fähigkeiten, Interessen und Mobilität, einen Kontakt mit bestehenden Flüchtlingsinitiativen herzustellen, um die »neuen« Ehrenamtlichen dort anzubinden. Ohne die im Frühjahr aus Bistumsmitteln geschaffenen Koordinationsstellen wäre ein einigermaßen adäquates Auffangen des vielfältigen Engagements gar nicht möglich.

Parallel bauen wir vom Erzbistum Unterstützungsangebote für ehrenamtlich Tätige auf: Die Katholischen Bildungswerke bieten an vielen Orten kostenlos Informations- und Qualifizierungsveranstaltungen an, es gibt die Möglichkeit, im Erzbischöflichen Generalvikariat bei Bedarf Coaching und Supervision für Gruppen abzurufen, und selbstverständlich gibt es die Möglichkeit der Inanspruchnahme individueller seelsorgerischer Begleitung. Mit dieser breit angelegten Unterstützung des ehrenamtlichen Engagements in der Flüchtlingshilfe schaffen wir es derzeit immer noch nicht, alle an einem Ehrenamt interessierten Menschen an einen für sie angemessenen Platz zu stellen. Das ist auf der einen Seite bedauerlich, auf der anderen Seite macht es deutlich, wie groß die Bereitschaft der Menschen ist, sich persönlich für Flüchtlinge zu engagieren. Es ist auch beglückend festzustellen, dass wir als katholische Kirche im Erzbistum Köln mit unserer eindeutigen Haltung zur Flüchtlingsaufnahme und -integration und unseren in den letzten zehn Monaten aufgebauten Unterstützungsleistungen wahrgenommen werden als wichtige Anlaufstelle für bürgerschaftliches Engagement, und zwar nicht



Im Rahmen der »Aktion Neue Nachbarn« haben 17 Ehrenamtliche der Gemeinde Sankt Agnes Köln die Plakataktion namens »ourStories« ins Leben gerufen, Flüchtlinge befragt und daraus Skizzen erstellt. Hier das Plakat über die Künstlerin Ceren Haussmann aus dem Iran.

nur bei Katholiken und Gemeindemitgliedern. Diese bei uns spürbare gesellschaftliche Entwicklung spornt uns an, den Ausbau der koordinierenden und unterstützenden Leistungen für Ehrenamtliche voranzutreiben.

Welche Aspekte sind bei der Schulung von Ehrenamtlichen besonders wichtig?

Schulungen müssen so professionell organisiert und interessant aufgebaut sein, dass die Teilnahme daran als absolut wertschätzend von den Ehrenamtlichen erlebt wird. Und sie müssen natürlich den Bedarf treffen. Von den Bildungswerken werden gerade Tagesseminare neu angeboten für Menschen, die sich vorstellen können, sich in Sprach- und Kommunikationstreffen zu engagieren. Damit erwerben diese Menschen eine Sicherheit in der dringend notwendigen Sprachförderung für Flüchtlinge, ohne gleich die z.B. für die Durchführung von Integrationskursen geforderten Qualifikationen vorhalten zu müssen. Ebenso besteht ein großer Bedarf an Hintergrundwissen zur Situation der Flüchtlinge, dem die Bildungswerke und Familienbildungsstätten, oft in Kooperation mit den örtlichen Caritasverbänden, nachkommen. Die gro-

ße Nachfrage und Teilnehmerzahl bei allen dieser Veranstaltungen macht deutlich, dass wir hier die richtigen Angebote vorhalten.

Hat die Kirche nach den schwierigen letzten Jahren nun ein Feld gefunden, auf dem sie ihr Engagement für die Menschen und gesellschaftliche Rolle zeigen kann?

Ich denke ja, das machen die zahlreichen Rückmeldungen deutlich, die wir im Erzbistum Köln nach dem Start der Aktion Neue Nachbarn erhalten haben. Es melden sich auch Menschen, die sich in der Vergangenheit von der katholischen Kirche abgewandt haben, sich jetzt aber der Aktion Neue Nachbarn anschließen wollen. Sehr beeindruckend war die Resonanz, die uns nach dem Solidaritätsabend für die im Mittelmeer ertrunkenen Flüchtlinge am 19. Juni 2015 unter dem Motto »23.000 Glockenschläge« erreichte, und zwar unabhängig von Religionszugehörigkeiten.

Kirche ist in vielen weiteren gesellschaftlichen Feldern, insbesondere in der Hinwendung und Sozialarbeit für am Rande der Gesellschaft stehende Menschen, sehr aktiv und engagiert. Dieses Engagement für bspw. wohnungslose, suchtkranke, lang-

zeitarbeitslose oder alleinerziehende Menschen wird nicht immer so wahrgenommen, wie es angemessen wäre. Auch in der Flüchtlingshilfe war die katholische Kirche schon immer aktiv, und zwar sowohl in der gemeindlich-ehrenamtlichen Arbeit als auch in der professionellen Flüchtlingsberatung der Caritas- und angeschlossenen Fachverbände in den Bistümern. Die Aktion Neue Nachbarn bedeutet eine vehemente Ausweitung dieses bewährten Engagements im Erzbistum Köln, die damit verbundene Positionierung wird in einer Situation der Aufmerksamkeit für das gesamtgesellschaftlich relevante Thema der Flüchtlingsaufnahme besonders deutlich wahrgenommen.

Ist dieses Engagement der (Erz-)Bistümer und der Gläubigen Zeichen für ein Paradigmenwechsel hin zu einer Kirche der Armen, wie ihn Papst Franziskus gefordert hat?

Ich glaube, dass die Botschaft von Papst Franziskus für eine eindeutige Orientierung hin zu einer Kirche der am Rande der Gesellschaft stehenden Menschen in den Bistümern, Kirchengemeinden, Gemeindemitgliedern, bei den christlichen und auch bei nicht christlichen Menschen auf fruchtbaren Boden gefallen ist. Die große Aktion Neue Nachbarn im Erzbistum Köln korrespondiert mit der Hinwendung, die Papst Franziskus gegenüber Flüchtlingen sehr deutlich zum Ausdruck bringt. Die katholische Kirche im Erzbistum Köln positioniert sich hier sehr deutlich, aktuell zum Ausdruck gebracht durch die Einrichtung des neuen Bischofsvikariats für die Armen und die Caritas unter Leitung von Weihbischof Ansgar Puff. Ich persönlich hoffe sehr, dass es uns gelingt, die katholische Kirche für alle Menschen wieder mehr erfahrbar und spürbar zu machen durch unmissverständliche Positionierungen und Handlungen als Fürsprecher für Menschen, denen die gesellschaftliche Teilhabe an vielen Stellen verwehrt bleibt.

Die Erstaufnahme und -versorgung ist eine Sache, mittelfristig sind geeignete Bildungsangebote für die

Flüchtlinge entscheidend. Gibt es in dem Bereich auch verstärkte Bemühungen im Erzbistum?

Ja, nach dem Aufruf zur Entwicklung einer Willkommenskultur ging es sehr schnell und wird es zukünftig um die Entwicklung einer Integrationskultur gehen. Mit unseren über 160 bereits installierten Sprachkurs- und Bildungsangeboten für Flüchtlinge haben wir hier im Erzbistum Köln Pflöcke eingeschlagen und werden die Angebote weiter ausbauen. Das Thema Integration durch Beschäftigung haben wir beispielhaft in Angriff genommen, in dem wir im Erzbischöflichen Generalvikariat zwei zusätzliche Ausbildungsplätze eingerichtet haben, die wir zum 1. Oktober mit zwei jungen Flüchtlingen besetzen werden, die einen bislang nicht auf Dauer angelegten Aufenthaltsstatus haben. Damit wollen wir zum Ausdruck bringen, dass es wichtig und möglich ist, Flüchtlingen frühzeitig Perspektiven zu geben, und hoffen auf die Bereitschaft engagierter Unternehmen und Organisationen, unserem Beispiel zu folgen.

Ebenso haben wir im Erzbistum im Rahmen der Aktion Neue Nachbarn 20 FSJ/BFD-Stellen für Freiwilligendienstleistende geschaffen, auf die sich gezielt junge Flüchtlinge bewerben können.

Uns bewegen darüber hinaus die Themen der Integration von Kindern aus Flüchtlingsfamilien in Kindertageseinrichtungen und Schulen. In allen Bereichen sind die katholischen Einrichtungen aufgerufen und aktiv, neue und erweiterte Angebote aufzubauen. Überlegungen finden statt, wie wir von kirchlicher Seite mit dazu beitragen können, dass erwachsene Flüchtlinge eine berufliche Orientierung in Deutschland erlangen und wie Zugänge zu Hochschulen erleichtert werden können.

Da die Aktion Neue Nachbarn eine sich ständig weiterentwickelnde Bewegung im Erzbistum Köln ist, die von den Ideen und dem Engagement vieler Menschen lebt, werden uns die Themen und Arbeitsfelder auch im Bereich der gesellschaftlichen Integration von Flüchtlingen nicht ausgehen. Wir kön-

nen eine wichtige Kraft sein, hierbei neue Impulse zu geben und beispielhaft voranzugehen, um geflüchteten Menschen Chancen auf eine gelingende Integration zu geben.

*Das Interview führte
Michael Sommer.*

Weiterbildungsstatistik

Zum zwölften Mal legt das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE) statistische Zahlen von vier großen Verbänden der Weiterbildung vor. Die zum »Verbund Weiterbildungsstatistik« zusammengeschlossenen Verbände veröffentlichen jährlich Daten und Fakten zu ihrer Bildungsarbeit.

Mitglieder des Verbundes sind die Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, die Katholische Erwachsenenbildung Deutschland, der Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben und der Deutsche Volkshochschul-Verband. Für das Jahr 2013 wurden die Daten von rund 90 Prozent der in den Verbänden organisierten Bildungseinrichtungen ausgewertet – insgesamt 1.840. Rechnet man die Zahlen auf alle Einrichtungen der Verbundmitglieder hoch, wurden bundesweit 1,1 Mio. Veranstaltungen durchgeführt. Kurse, Seminare, Lehrgänge (799.000) sind die häufigste Veranstaltungsform und haben mit 20 Mio. Unterrichtsstunden und 10 Mio. Teilnahmen den größten Anteil. Insgesamt betrug das Finanzvolumen der Verbundpartner im Jahr 2013 knapp 1,5 Mrd. Euro. Öffentliche Haushalte trugen zur Hälfte zu dieser Summe bei, Teilnahmegebühren 38 Prozent.

Hochgerechnet auf alle Mitgliedseinrichtungen stehen insgesamt 12.600 Stellen (Vollzeitäquivalente) zur Verfügung. Sie verteilen sich zu mehr als 40 Prozent auf pädagogisches Personal und zu rund 44 Prozent auf Verwaltungspersonal. Die Zahl der neben- und freiberuflich sowie ehrenamtlich eingesetzten Personen stieg leicht an auf jetzt rund 257.000 Beschäftigte.

Dekade für Alphabetisierung ausgerufen

Weltalphabetisierungstag 2015: Thema soll mehr Bedeutung bekommen

In einer Live-Schaltung aus dem großen Saal der Bundespressekonferenz verfolgten die Teilnehmenden der zentralen Veranstaltung zum Weltalphabetisierungstag, wie Bundesbildungsministerin Johanna Wanka und die Präsidentin der Kultusministerkonferenz und sächsische Kultusministerin Brunhild Kurth die Nationale Dekade für Alphabetisierung in Deutschland verkündeten.

Es gehe darum, dem Thema Alphabetisierung Erwachsener noch mehr Bedeutung zu verleihen, erklärte Wanka. Die Dekade sei das politische Versprechen, dieses zu tun.

Das BMBF werde in den nächsten zehn Jahren bis zu 180 Millionen Euro für die Förderung der Alphabetisierung bereitstellen. Als Schwerpunkte der Aktivitäten nannte Ministerin Wanka:

- Mehr Information und Sensibilisierung: Die BMBF-Kampagne für mehr Lesen und Schreiben wird noch in diesem Jahr mit neuen Spots und Plakaten fortgesetzt.
- Leichter zugängliche Angebote: Online-Angebote wie die Lernplattformen des DVV und sozialräumliche Angebote wie »ABCami – Alphabetisierung und Grundbildung in der Moschee« werden ausgebaut.
- Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung: Unternehmen werden motiviert, Grundbildung in die betriebliche Weiterbildung einzubauen – auch mit einem Unternehmenspreis für besonderes Engagement.
- Neue Forschungsansätze werden aufgegriffen, die Leo.-Studie wird fortgesetzt.

Weitere Schwerpunkte sind die Verbesserung der Qualität der Alphabetisierungsarbeit und die Unterstützung der regionalen Vernetzung.

KMK-Präsidentin Kurth betonte, es müsse ein gesellschaftliches Klima geschaffen werden, das es Menschen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten leicht mache, Lernangebote an-

zunehmen und ihre Kompetenzen zu verbessern. Ziel sei es, durch passgenaue Angebote die Hemmschwelle zur Teilnahme an Weiterbildung so niedrig wie möglich zu machen. Die Länder, so Staatsministerin Kurth, werden neben dem quantitativen Ausbau der Maßnahmen auch deren qualitative Stärkung vorantreiben.

Koordinierungsstellen

Als Vertreter der KMK betonte der Berliner Bildungsstaatssekretär Mark Rackles die Bedeutung der Nationalen Strategie für die Entwicklung der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit der letzten Jahre. Die damit einhergehende Vernetzung der Länder untereinander und der Austausch über die jeweiligen Aktivitäten seien wichtige Fortschritte. Mit der Einrichtung von Koordinierungsstellen gäbe es jetzt in allen Ländern Ansprechpartner und

-partnerinnen für das Thema, die finanzielle Ausstattung sei ausgeweitet worden und vieles mehr. Am Beispiel der Berliner Senatsstrategie für Alphabetisierung und Grundbildung erläuterte Rackles Umsetzungsansätze.

Matthias Anbuhl vom DGB-Bundesvorstand wies darauf hin, dass angesichts der Zahlen trotz erster Fortschritte noch mehr Betroffene erreicht werden müssten. Dafür bedürfe es aber auch entsprechender Angebote – und entsprechender Kursleitender. Deren Beschäftigungsstatus und Bezahlung müsse aus Sicht des DGB verbessert werden als eine Voraussetzung für stabile und dauerhafte Strukturen. Um noch mehr Menschen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten zu erreichen, sollte eine Verknüpfung mit anderen Themen wie Gesundheit oder politische Bildung erfolgen.

Ellen Abraham vom Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung un-

KEB: »Grundbildung« statt »Alphabetisierung«!

Bundesbildungsministerin Wanka hat am 8.9.2015 zum Weltalphabetisierungstag den Startschuss für die nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung gegeben. Dafür stehen nun 180 Millionen Euro zur Verfügung. Das begrüßt die Katholische Erwachsenenbildung Deutschland ausdrücklich. Allerdings irritiert ein bisschen, dass der Begriff »Grundbildung« zwar noch in der gemeinsamen Presseerklärung von Bundesregierung und KMK auftaucht, aber in den meisten offiziellen Reden und Pressemitteilungen des BMBF kaum bis keine Erwähnung findet. Dies entspricht nicht dem Stand der vielfältigen Bemühungen und Erkenntnissen der Fachleute. Alle Beteiligten auf der Fachtagung zum Weltalphabetisierungstag haben sich für eine Überwindung des engen Begriffs des »Funktionalen Analphabetismus« eingesetzt.

Unter dem Titel »Grundbildung: Definition – Themenfelder – Zielgruppen? Der Versuch einer Begriffsbestimmung« lädt der Rat der Weiterbildung – KAW in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) am Mittwoch, 20. April 2016, von 11:00-16:15 Uhr ins Bonhoeffer-Haus nach Berlin ein. Wissenschaft und Praxis sind aufgefordert, sich einer einheitlichen Definition und der Abgrenzung zu allgemeinen Erwachsenenbildung zu nähern. Die Frage: »Was ist Grundbildung?« sowie Definition, Abgrenzung, Zielgruppen und Themenfelder von Grundbildung werden am Vormittag im Fokus stehen. Eine Auseinandersetzung mit der Grundbildung in den Bereichen Gesundheitsbildung, IT, ökonomische Bildung, politische Bildung in Workshops und Überlegungen zu Konsequenzen für die Weiterbildung, die Wissenschaft und die Politik runden die Fachtagung am Nachmittag ab. Die offizielle Einladung erscheint im November.

terstützte die Forderung nach besseren Rahmenbedingungen und forderte eine Unterstützung der Selbsthilfegruppen funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten in ihrem Bemühen, das Thema in die Öffentlichkeit zu tragen. Um das Thema zu enttabuisieren, müsse außerdem ein anderer Begriff als »Analphabetismus« für die öffentliche Kommunikation gefunden werden.

Die Dekade gäbe jetzt noch einmal Rückenwind für alle Aktivitäten, die Lust auf Lesen und Schreiben beförderten sowie die Menschen in ihren Lesewelten erreichten, zeigte sich Ehmig überzeugt.

Die Installierung von Dauerangeboten ist nach Auffassung von Karl-Josef Wintzen von der Katholischen Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz notwendige Voraussetzung für erfolgreiche Alphabetisierungsarbeit. Laut Gundula Frieling vom Deutschen Volkshochschul-Verband gibt es eine Frage, die alle Partner eine: Wie können mehr Teilnehmende gewonnen werden? Darauf sollten die Aktivitäten der Dekade gebündelt werden. Aufbauend auf der Nationalen Strategie als guter Basis gelte es, neue Partner zu gewinnen, kreative Ideen zu entwickeln und gemeinsam Aktivitäten in der Praxis umzusetzen. Das Ziel der Dekade, so Frieling, müsse die sichtbare Reduzierung von funktionalem Analphabetismus in Deutschland sein.

Für Josef Schrader vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung sollte die Dekade dazu genutzt werden, auf wissenschaftlicher Ebene mehr über die Prozesse beim Lesen und Schreiben lernen im Erwachsenenalter zu erfahren. Außerdem gäbe es international viele Erkenntnisse, von denen auch in Deutschland gelernt werden könne.

Quelle: *alphabund*

Europäische Zeitschrift »Elm« gegründet

Neues Erasmus+-Projekt »Let Europe Know«

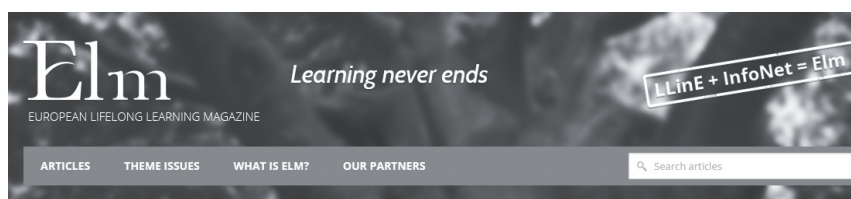
»Elm – European Livelong Learning Magazine« heißt ein neues Onlinemagazin, das durch wesentliche Mitwirkung der KEB Deutschland neu entwickelt wurde. Elm vereint die vormalige Zeitschrift »Lifelong Learning in Europe – LLinE« und die Informationsplattform »European InfoNet Adult Education«. Elm erscheint in Herausgeberschaft der finnischen Stiftung für Erwachsenenbildung KVS. Die KEB Deutschland wird mit der KVS sowie voraussichtlich mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, EPA-LE Deutschland und dem dänischen Dachverband der Erwachsenenbildung DFS im »Executive Board« der Zeitschrift vertreten sein.

InfoNet existierte insgesamt zehn Jahre in Verantwortung der KEB. Für das Projektmanagement war die Akademie Klausenhof zuständig. Mit dem Ende der Förderung durch das EU-Programm Lebenslanges Lernen konnte nun mit der Fusion von LLinE und InfoNet eine nachhaltige Struktur geschaffen werden.

Das neue Produkt »Elm« (www.elmmagazine.eu) wird redaktionell von der finnischen Stiftung betreut und auf das von InfoNet aufgebaute Netzwerk

von Autoren/-innen zurückgreifen. Dabei wird sich die Onlinezeitschrift auf journalistisch und fachlich anspruchsvolle Beiträge konzentrieren. Die erste Testausgabe ist Ende September zum Thema »digitales Lernen« erschienen. Das europäische Engagement der KEB Deutschland wird auch in dem neuen Projekt »Let Europe Know about Adult Education« weiter fortgesetzt. Der entsprechende KEB-Projektantrag im Förderprogramm Erasmus+ ist mit fast der höchstmöglichen Punktezahl genehmigt worden. In dem Projekt geht es darum, Materialien zur Schulung im Bereich Journalismus und Medien zu entwickeln und zu erproben. Zielgruppe sind Erwachsenenbildner/-innen. Die Materialien – im Wesentlichen ein Curriculum, ein Planspiel und ein Webinar – sollen sich beispielhaft mit Themen der Grundbildung beschäftigen. Insgesamt beteiligen sich zehn Partner an dem Projekt, darunter auch das österreichische Onlinemagazin »erwachsenenbildung.at«, die Freie Universität Brüssel, der europäische Dachverband der Erwachsenenbildung EAEA und das nordische Netzwerk für Erwachsenenbildung NVL.

so



Das neue Onlinemagazin »Elm«

KEB übernimmt die Geschäftsführung der katholischen BAG berufliche Bildung

Die BAG berufliche Bildung bündelt alle wichtigen Träger der katholischen beruflichen Bildung. Sie gibt einen Informationsdienst heraus, organisierte jährliche politische Gespräche in Berlin und gibt Stellungnahmen heraus. Nun werden diese Aufgaben ab dem 1.1.2016 von der KEB Deutschland als »Fachkonferenz Berufliche Bildung« weitergeführt. Die KEB übernimmt entsprechend die Geschäftsführung. Ansonsten

ändert sich nichts, alle wichtigen Träger der katholischen beruflichen Bildung, wie etwa Kolping, der Caritasverband, die KAB oder der BDKJ sind weiterhin Mitglied und wählen aus ihren Reihen einen Vorstand. Den Vorsitz hat derzeit Ulrich Volmer, Kolpingwerk Deutschland. Der bisher in gedruckter Form veröffentlichte Nachrichtendienst »idb-Dienst« wird über nun über einen erweiterten Newsletter abgedeckt

Position

Matthias Berg

Leiter des Bildungswerkes der Erzdiözese Freiburg, Mitglied im KEB-Bundesvorstand



Mehr Ökumene bitte!

»In Baden ticken die ökumenischen Uhren anders.« Diese Einschätzung ist bei ökumenischen Anlässen immer wieder zu hören. Gemeint ist damit, dass die ökumenischen Beziehungen zwischen der Evangelischen Landeskirche in Baden und der Erzdiözese Freiburg besonders intensiv und vielfältig sind. Ob sich diese Aussage im Vergleich mit anderen Landeskirchen und Bistümern bestätigen ließe, kann ich nicht beurteilen. Richtig ist aber, dass die ökumenischen Kontakte in Baden von langjährigen, positiven Erfahrungen und einer breiten Vertrauensbasis getragen werden; und dies nicht nur auf offizieller Ebene, im kirchenamtlichen Bereich, sondern ebenso auf Gemeindeebene.

Dies äußert sich im jährlichen ökumenischen Gottesdienst der beiden Bischöfe vor Pfingsten ebenso wie in den regelmäßigen Begegnungen und Arbeitstreffen des Kollegiums des Oberkirchenrates aus Karlsruhe mit den Mitgliedern der Ordinariatskonferenz aus Freiburg.

Seit 1974 gibt es in Baden das Trauformular C, wodurch bei konfessionsverbindenden Eheschließungen ermöglicht wird, dass die kirchenamtliche Eheassistentin von Ordinierten beider Kirchen gleichberechtigt wahrgenommen werden kann. Im Jahr 2004 unterzeichneten die beiden Bischöfe eine »Rahmenvereinbarung für ökumenische Partnerschaften«, die zahlreiche konkrete Verabredungen zwischen Pfarrgemeinden und Pfarreien der Landeskirche und der Erzdiözese angeregt und ermöglicht

hat. Zahlreiche Gruppierungen – aus der Bewegung für Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung, aber auch Gebetsgruppen im Geiste von Taizé, Frauen- und Seniorengruppen – arbeiten in ökumenischer Offenheit und Verbundenheit. All dies wird von der Überzeugung getragen, dass das Zeugnis in ökumenischer Gemeinschaft gesellschaftlich mehr Gewicht hat, dass dieses Zeugnis auch innerkirchlich aufzeigen soll, was bereits gemeinsam geschehen kann und gemäß dem Willen Gottes auch geschehen soll.

Baden-Württemberg dürfte das einzige Bundesland sein, in dem sich die professionellen kirchlichen Einrichtungen der allgemeinen Weiterbildung in einer ökumenischen Landesarbeitsgemeinschaft zusammengeschlossen haben. Die fünf Einrichtungen (zwei Landeskirchen, zwei Diözesen und die methodistische Kirche) vertreten ihre bildungspolitischen Anliegen und Forderungen gemeinsam, agieren gemeinsam mit dem VHS-Landesverband mit einer Stimme und engagieren sich in loser Folge in gemeinsamen Projekten wie zuletzt in der aufsuchenden Weiterbildungsberatung und in der Stärkung einer Willkommenskultur gegenüber Flüchtlingen und Asylbewerber/-innen.

Auf der regionalen Ebene bestehen in Baden durchweg gute und belastbare Kontakte zwischen den hauptberuflichen Mitarbeiter/-innen in der kirchlichen Erwachsenenbildung. Als Leuchtturm dieser Beziehungen wird immer wieder das ökumenische Bildungszentrum sanctclara in Mannheim hervorgehoben. Seit 15 Jahren wird diese Bildungsstätte in jeder Hinsicht paritätisch betrieben. Personelle und finanzielle Ressourcen werden zu gleichen Teilen zur Verfügung gestellt und gemeinsam verwaltet. Entscheidungen werden grundsätzlich im Konsensprinzip getroffen. Gerade in einer multikulturellen und multireligiösen Stadt wie Mannheim wurde so die Chance vergrößert, als christlicher

Partner wahr- und ernst genommen zu werden. Dies gilt in vergleichbarer Weise auch für die örtliche Ebene. Immer mehr Kirchengemeinden bündeln ihre in aller Regel ehrenamtlichen Kräfte im Bereich der Erwachsenenbildung und präsentieren ihre Angebote in ökumenischer Weite und Gemeinsamkeit. Dies zeigt sich in gemeinsamen Programmheften oder in Kooperationen bei Veranstaltungen. Zunehmend werden ökumenische Vereinbarungen getroffen, mit der die Erwachsenenbildung formal in eine ökumenische Trägerschaft überführt wird.

Natürlich ist bei allem bisher Erwähnten noch Luft nach oben. Es sind eben Beispiele, Leuchttürme, die noch Schule machen sollen bzw. die als Orientierungslichter anderen behilflich sein mögen, ihren Weg zu finden. Doch ich bin überzeugt, dass die ökumenische Richtung die einzig zukunftssträchtige ist, wenn kirchliche Erwachsenenbildung auch künftig eine gesellschaftliche Bedeutung haben soll. So gilt es, weitere Impulse zu setzen, um den ökumenischen Eifer auf allen Ebenen zu ermutigen, zu fördern, zu stärken.

Ein Versuch in diese Richtung ist ein Fachtag in diesem Herbst zum Thema »Reformation ohne Luther?«, der anhand historischer Persönlichkeiten südwestdeutsche Reformationsgeschichte(n) veranschaulichen und angesichts des Lutherjahres 2017 erschließen möchte. Eingeladen sind insbesondere die Mitarbeiter/-innen ökumenischer Bildungswerke, aber auch Interessierte, die ein stärkeres ökumenisches Engagement in der Erwachsenenbildung erwägen. Die Veranstalter, die Evangelische Landesstelle für Familien- und Erwachsenenbildung in Baden und das Bildungswerk der Erzdiözese Freiburg, die selbst eine stabile Partnerschaft pflegen, erhoffen sich von dieser und ähnlichen Veranstaltungen frischen Wind für ein mutiges ökumenisches Miteinander nicht nur in Kirchengemeinden.



Handbuch Bildungsplanung

Lehrbuch für Berufsbildungspraxis und Studium

➔ handbuch-bildungsplanung.de

Dieses Handbuch erläutert erstmalig umfassend wesentliche Determinanten der Berufsbildungsplanung in den Entscheidungsbereichen Unterrichtsgestaltung und institutionelle Programmplanung. Es stellt die Regelungsmechanismen des beruflichen Bildungssystems dar und betrachtet den Zusammenhang zwischen Nachfrage und Angebot am Bildungsmarkt.



Michael Klebl, Silvester Popescu-Willigmann (Hg.)

Handbuch Bildungsplanung

Ziele und Inhalte beruflicher Bildung auf unterrichtlicher, organisationaler und politischer Ebene

2015, 960 S., 69,00 € (D)

ISBN 978-3-7639-5557-2

Als E-Book bei wbv.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de



Ermutigen und befähigen

»Purzelbaum« für Flüchtlingskinder

Potenziale zusammenbringen und einen Rahmen schaffen, in dem sie sich entfalten können. Diese Methode ermöglicht das Entstehen von Neuem und zeigt sich als stets aktuell. Die Purzelbaum-Eltern-Kind-Gruppen mit Flüchtlingen sind ein sprechendes Beispiel dafür.

»Purzelbaum« ist nicht nur der Name eines Bewegungsablaufes, sondern auch die Bezeichnung für eine Eltern-Kind-Gruppe. Entwickelt wurde das Format in den 90er-Jahren von der österreichischen Elternbildung. Dass es bis heute auf große Resonanz stößt, lässt auf ein Konzept schließen, das mit der Zeit geht oder, anders ausgedrückt, sich an den Bedürfnissen von Eltern und Kindern orientiert.

Im Wochenrhythmus treffen sich Mütter bzw. Väter mit ihren Kindern im Alter von eins bis vier für zwei Stunden. Zehn Mal. Den Großteil dieser Zeit verbringen sie gemeinsam: singen, bewegen, spielen, basteln, Geschichten lesen. Kurz: Es wird all jenes gemacht, was Kinder in diesem Alter lieben und was für ihre Entwicklung förderlich ist. Die Erwachsenen nehmen sich gute Ideen mit nach Hause, denn singen und werkeln kann man auch dort. Ein gute halbe Stunde gibt es ein getrenntes Angebot für Kinder und Erwachsene. Für die Kleinen geht es dabei wieder ums Spielen, begleitet werden sie von einer der beiden Gruppenleiterinnen. Für die Erwachsenen geht es um Fragen rund um das Elternsein.

Moderiert wird dieser Teil von der zweiten Leiterin, ansprechende Materialien unterstützen. »In den Gruppen entstehen immer Freundschaften«, erzählt Jeannette Bobos, die auf eine langjährige Erfahrung als Gruppenleiterin zurückblicken kann. »Häufig kommen auch Zugezogene zu den Purzelbaumgruppen. Sie finden Anschluss. So kommt das Format jenem Bedürfnis nach, das alle Mütter und Väter haben: Austausch.«

In Vorarlberg, dem westlichsten Bundesland Österreichs, ging die Entwicklung der Purzelbaumgruppen in den vergangenen Jahren hin zu mehrsprachigen bzw. türkischsprachigen Gruppen. Die Erfahrungen waren gut, es funktionierte. Im Herbst 2013 fragte die Caritas-Flüchtlingsbetreuung bei der Elternbildung des Katholischen Bildungswerkes Vorarlberg nach einer Begleitung für Familien im Haus »Gaisbühel«. Das ehemalige Personalhaus eines Krankenhauses steht schon seit zehn Jahren als Unterkunft für Flüchtlinge zur Verfügung. Nach intensiven Gesprächen und einem Workshop mit den Familien fiel der Entschluss, eine Purzelbaum-Eltern-Kind-Gruppe mit Flüchtlingen zu initiieren. Die Caritas unterstützte organisatorisch, das Land Vorarlberg finanziell über das Projekt »Kinder in die Mitte«.

Glücklicherweise absolvierten damals gerade drei Frauen aus Tschetschenien bzw. Dagestan den Ausbildungslehrgang zur Purzelbaum-Gruppenleiterin. Als Cornelia Huber, die Hauptverantwortliche für die Purzelbaumgruppen seitens des Bildungswerkes, im Frühjahr 2014 mit dem Projekt startete, holte sie sich dafür Roza Mjagtschieva

an die Seite. Die Tschetschenin spricht neben ihrer Muttersprache auch Russisch und konnte so bei Bedarf übersetzen und zudem in ihre Arbeit als Gruppenleiterin gut hineinwachsen. Seit Herbst 2015 leitet sie zwei Purzelbaumgruppen mit Flüchtlingen: jene in Gaisbühel mit Jeannette Bobos, eine zweite in Feldkirch mit Bachu Alieva, einer Purzelbaum-Gruppenleiterin aus Dagestan.

Angst als Grundgefühl

»In der Arbeit mit den Flüchtlingsgruppen ist manches anders«, erzählt Jeannette Bobos. »Wir reden manchmal über Themen, die für andere keine sind. Abfalltrennung zum Beispiel, Pünktlichkeit oder Ausflugsziele.« Größte Hürde ist natürlich die Sprache. Sie muss einfach gehalten werden, auch in Bezug auf Lieder und Reime. »Ein bisschen sind wir auch eine Art Deutschkurs«, erklärt die engagierte Gruppenleiterin. Die Ermutigung zum Reden in der deutschen Sprache ist wohl das, was die Frauen am meisten brauchen. Viele von ihnen sind sehr zurückhaltend und schüchtern. Sie haben Angst zu reden.

Überhaupt ist Angst jenes Grundgefühl, das viele Flüchtlinge bestimmt. Die traumatischen Ereignisse in ihrem Heimatland, die Erlebnisse auf der Flucht, das Verlieren von Hab und Gut und vertrauten Menschen, das Ankom-



»Mein Wunsch ist es, dass meine Kinder hier eine gute Ausbildung bekommen und einen guten Beruf ausüben können, damit sie später in Österreich ein ordentliches Leben genießen können.« Kursleiterin Roza Mjagtschieva (2. v. re.)

men in einem fremden Land, in dem sie die Sprache nicht verstehen – damit sind die meisten völlig überfordert. Hier bleibt lediglich noch Energie für die eigenen Kinder, alles andere liegt brach. »Die Frauen sind oft gestresst«, erzählt Bachu Alieva, »sie haben überhaupt keine Zeit für sich selbst. Und in ihrem Kopf geht es immer nur um »Bescheid, Bescheid.« Die Angst vor der Abschiebung ist groß und nimmt ihnen das Zutrauen. »Die Frauen denken, dass alles schwierig ist«, beschreibt Roza Mjagtschieva, die selbst einmal in dieser Situation gesteckt hat. »Dabei ist vieles ganz leicht.«

Die Purzelbaumgruppen holen die Frauen aus ihrer Enge heraus. Zumindest für zwei Stunden in der Woche. Die Freundschaften, die hier entstehen, sind Gold wert. Die Gruppenleiterinnen sind zudem zu wichtigen Ansprechpersonen geworden – auch außerhalb der Treffen. »Es kommt sogar vor, dass Flüchtlingsfamilien bei uns zu Hause zu Besuch sind«, erzählt Jeannette. »Durch den direkten Kontakt hat sich das Bild, das ich von Flüchtlingen hatte, völlig verändert. Mir wurde klar: Das sind Familien wie wir. Alle Klischees sind nun weg.«

Was außerdem typisch für die Situation der Flüchtlinge ist, ist das Brachliegen ihrer beruflichen Kompetenzen. Das trifft auch auf die beiden Purzelbaum-Gruppenleiterinnen zu. Roza Mjagtschieva ist Volksschullehrerin, Bachu Alieva Kinderpsychologin. Als sie vor elf bzw. acht Jahren mit ihren Kindern als Flüchtlinge hierherkamen, war ihre berufliche Karriere kein Thema. Heute schon. Nur das Finden einer angemessenen Arbeit ist äußerst schwierig. »Wenn ich nach elf Jahren Schule und fünf Jahren Studium putzen gehen muss, dann tut mir das weh«, erklärt Bachu Alieva. Was den beiden vor allem fehlt, sind entsprechende Deutschkenntnisse. Ihr Basiswissen reicht nicht aus für qualifizierte Jobs, für vertiefende Deutschkurse aber bleibt bei der Mindestsicherung nichts übrig.

Auch in dieser Situation war die einjährige Ausbildung zur Purzelbaum-Gruppenleiterin ein Glücksfall. Der Lehrgang

wird in Kooperation mit dem Bildungshaus Batschuns durchgeführt, umfasst 10 Module sowie einen Praxisteil mit schriftlicher Dokumentation. Für Menschen, die sich in der deutschen Sprache nicht sicher fühlen, stellt er eine echte Herausforderung dar. Für die Frauen brauchte es deshalb einen kräftigen Anstoß von außen, diesen Schritt überhaupt zu wagen. Und auch im Verlaufe des Kurses wirkten einfache Sätze wie »Du schaffst das. Du kannst gut Deutsch sprechen« Wunder. »Wir waren unmutig«, erzählt Roza Mjagtschieva rückblickend. Wieder war die fehlende Sprache ein emotionales Hindernis. Bestandenes aber beflügelte. Souverän leiten Roza Mjagtschieva und Bachu Alieva heute selbstständig ihre Gruppe, im Herbst kommt in Dornbirn eine dritte Gruppe hinzu. Cornelia Huber ist sehr glücklich mit

dem Projekt. »Es hat sich hier so vieles zusammengefügt«, erklärt sie dankbar. »Frauen werden bestärkt und befähigt, sowohl die Teilnehmerinnen als auch die Gruppenleiterinnen.«

Wer einen Purzelbaum schlagen will, braucht nicht nur die richtige Technik dazu, sondern auch eine Portion Mut. Ängstlichkeit und Zögern verhindern das Gelingen. Wer aber über beides verfügt, erlebt eine Bewegung, die Spaß macht und Energie freisetzt. Genau diese Wirkung liegt auch in den Purzelbaum-Eltern-Kind-Gruppen.

Patricia Begle

Mag. Patricia Begle arbeitet als Redakteurin im Team Kommunikation der Katholischen Kirche Vorarlberg.

Der Artikel ist (in etwas gekürzter Form) im Vorarlberger Kirchenblatt (Nr. 30 vom 23. Juli 2015) erschienen.

Die Liebe zu den Fremden

Pfarrliche Bildungswerke als Bildungsdienstleister

Es sind Menschen. Es sind viele. Sie suchen Schutz. Schutz vor dem Krieg, der Verfolgung, der Ausbeutung.

In vielen Orten bilden sich Initiativen, die diesen Menschen diesen Schutz bieten wollen. Sie ringen den Gemeinden und Pfarren Räume ab oder stellen eigenen Wohnraum zur Verfügung. Sie heißen die Flüchtlinge willkommen. Sie helfen ihnen bei Behördenwegen. Sie sind für sie da.

Begleitung und Beratung

Die ersten Schritte auf diesem Weg benötigen Unterstützung. Caritas und Diakonie helfen den Helferinnen und Helfern. Sie bieten ihre Expertise in der Beratung und Begleitung von Schutzsuchenden an: Wie können wir überhaupt helfen? Woher kommen die Flüchtlinge? Was bekommen sie und was brauchen sie? Wie können wir sie willkommen heißen? Was müssen wir tun, wenn wir jemanden aufnehmen

möchten? Was sind die Auflagen für die Unterbringung? Welche Behördenwege sind notwendig? Auf diese und viele weitere Fragen gibt es Antworten.

Und dennoch stoßen die lokalen Initiativen immer wieder an Grenzen. Das Katholische Bildungswerk einer Pfarre kann im Umgang mit manchen dieser Grenzen hilfreich sein.

In seiner Rolle als Bildungsdienstleister kann es

- den Raum schaffen für die ernsthafte und aufrichtige Auseinandersetzung mit den Ängsten und Befürchtungen der Bevölkerung,
- Informationen der Bevölkerung über Asyl und die Rechtsverfahren im Allgemeinen und die Situation der Schutzsuchenden im Konkreten bieten,
- die Menschen hinter den Zahlen und ihre Schicksale sichtbar machen,
- Begegnungsmöglichkeiten zwischen der Bevölkerung und den Schutzsuchenden anbieten,

– der vom Boulevard geprägten öffentlichen Meinung ein differenzierteres Bild entgegenstellen.

Krise und Krieg in der arabischen Welt – was hat das mit uns zu tun?

»Wir wollten der Bevölkerung von Böhmeikirchen fundierte Information über die geopolitischen Hintergründe in Syrien geben, die über die Berichterstattung in den Medien hinausgeht«, erklärt Anton Liedlbauer, Leiter des Ausschusses für Caritas und Soziales. Bei Dr. Helmut Krieger vom Institut für Internationale Entwicklung der Universität Wien wurden sie fündig: »Den Forderungen nach Veränderung, Freiheit und sozialer Gerechtigkeit des Arabischen Frühlings stehen nach vier Jahren Bürgerkrieg nur Zerstörung und Vertreibung gegenüber. Von den über vier Millionen außer Landes Geflohenen haben die Nachbarstaaten den Großteil aufgenommen. Nur wenige können sich die gefährliche Flucht nach Europa leisten.« Vor allem die Machtverhältnisse in der Region und die Verantwortung der westlichen und östlichen Staaten prägten die Debatte unter den etwa 65 Besucher/-innen. Dem Teilen von Meinungen folgte das Teilen von Brot. Die beiden Flüchtlingsfamilien in Böhmeikirchen trugen mit Fladenbrot und Kichererbsenaufstrich das ihnen Mögliche bei zu dieser Veranstaltung und fügten ihr den Geschmack ihrer Heimat hinzu. Für viele der Besucher/-innen war es der erste Kontakt mit Menschen aus dieser Weltgegend. Ein paar gewechselte Worte und Gesten später hatten die abstrakten Geschichten von Vertreibung und Flucht plötzlich Gesichter und wurden zu konkreten Schicksalen.

Damaskus im Herzen – als Flüchtlinge bei uns

»Wir möchten euch teilhaben lassen an unseren Erfahrungen, Freuden und Herausforderungen«, erklärten Maria und Dietmar Magnet den 150 Besucher/-innen des Erzählvortrages in Obritzberg. Sie haben sich um die Aufnahme

von 8 Erwachsenen und 16 Kindern und Jugendlichen in der Gemeinde bemüht. Eine der vier Familien wohnt nach wie vor bei ihnen. Eindrücklich schilderten sie die Gründe und den Verlauf der gefährlichen Flucht, humorvoll den Alltag im Zusammenleben mit Menschen aus einer anderen Kultur. »Eines ist uns klar geworden«, sagte Maria Magnet: »Integration muss von uns, von der heimischen Bevölkerung, ermöglicht werden. Wo sollen Fremde hingehen ohne Geld und Sprachkenntnisse?«

Willkommen in Österreich – Asyl und Fremdenrecht in der Praxis

Thomas Jamöck, Bildungswerkleiter: »Wir wollen den Menschen in Kilb Antworten auf einige Fragen geben: Warum fliehen Menschen aus ihrer Heimat? Auf welchen Wegen kommen sie nach Österreich? Wie läuft ein Rechtsverfahren ab? Was ist ›Asyl‹ rechtlich gesehen überhaupt?« Die Initiative ist noch sehr jung und erwartete die ersten Flüchtlinge in den Sommermonaten. Fachlich werden sie von der Caritas begleitet. »Für die Information der Bevölkerung ist uns wichtig, dass sie von Fachleuten aus der Beratungs- und Begleitungspraxis kommt und vielleicht sogar von einem Betroffenen.«

Islam in Österreich – Entstehung und Entwicklung

Der Diskurs rund um Flucht und Asyl kann momentan ohne Religion und ohne den Islam im Speziellen kaum geführt werden. »Oft scheint es, der Islam gehöre nicht zu unserem Leben. Dabei leben seit vielen Jahren Muslime unter uns, die ihre Religion auf unterschiedliche Art ausüben«, erklärt Peter Haslwanter, Bildungswerkleiter in Purgstall: »Außerdem haben in letzter Zeit viele Gemeinden im Bezirk muslimische Flüchtlinge aufgenommen.« In Purgstall zeigte ein bis auf den letzten Platz belegter Pfarrsaal die Brisanz des Themas. Der islamische Religionslehrer Heshem El-Gouhary gab einen Einblick in die Entstehung und

die Glaubenspraxis in Österreich, aber auch in Herausforderungen: »Durch den radikalen Islamismus ist eine pauschale Islamfeindlichkeit entstanden und damit ein generelles Misstrauen Muslimen gegenüber.« Die Diskussion drehte sich vor allem um Probleme des Miteinanders und Lösungsmöglichkeiten dafür. Eine davon wurde im Anschluss geübt: eine Vielzahl interessanter Begegnungen und Gespräche zwischen den Anwesenden unterschiedlicher Religionszugehörigkeit. Dieser Zugang ist Pfarre Purgstall nicht fremd. Seit Jahren setzt sie mit »grenzenlos kochen« ein interkulturelles Angebot zum Kennenlernen von Menschen aus anderen Kulturen, die im Ort leben. Peter Haslwanter ist von diesem Zugang überzeugt: »Wenn wir Menschen aus anderen Kulturkreisen verstehen lernen wollen, müssen wir nicht nur ihre individuelle Geschichte, sondern auch ihre Kultur und Religion kennenlernen. Es wird immer offene Fragen geben. Man kann nicht alles glattreden und harmonisieren. Bei allem Respekt muss auch Kritik möglich sein, aber eben auf eine Art, die den anderen nicht in seiner Würde verletzt.«

Markus Schmidinger

Diplom-Ingenieur Markus Schmidinger ist Wirtschaftsingenieur, Erwachsenenbildner und Organisationsberater. Er leitet den pädagogischen Bereich des Katholischen Bildungswerks der Diözese St. Pölten.

Sabine Schwarz

Der Köder schmeckt dem Fisch

**Ein Mobilisierungsversuch der »von Bildung Vergessenen«
am Beispiel Arbeitsorientierter Grundbildung (AoG)**

Wie lassen sich Geringqualifizierte motivieren, Angebote der Grundbildung wahrzunehmen? Das Projekt »Arbeitsplatzbezogene Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener« der Lernenden Region – Netzwerk Köln e.V. suchte nach Antworten.

Heiner bezeichnet sich selbst als Trollyschieber. Er sammelt am Köln-Bonner Flughafen stehen gelassene Gepäckwagen ein und beantwortet vorbeieilenden Passagieren auch schon mal die eine oder andere Frage. »Trollyschieber« ist ein sogenannter Schonarbeitsplatz und wird Beschäftigten angeboten, die aufgrund körperlicher Beeinträchtigungen nicht mehr an ihrem ursprünglichen Arbeitsplatz eingesetzt werden können. Heiner hat keine Berufsausbildung, arbeitete aber 20 Jahre lang in der Flugzeugabfertigung und hat dort Flugzeuge be- bzw. entladen. Das Neue an seinem jetzigen Arbeitsplatz ist, dass er nun vermehrt direkten Kontakt mit Passagieren hat, die leider nicht immer nur eine Frage auf dem Herzen haben, sondern auch manchmal ihrem Ärger Luft machen möchten. Was tut man in solchen Situationen? In dem Angebot »Miteinander Reden« konnte Heiner gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen und einer Kommunikationstrainerin ausprobieren, wie er im Arbeitsalltag am besten reagiert.

Bislang finden solche Schulungen für Menschen wie Heiner allerdings ausgesprochen selten statt. Möglich wurde dies im beschriebenen Fall, da das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) zu dem Thema »Arbeitsplatzbezogene Alphabetisierung und Grundbildung« 2012 einen Förderschwerpunkt eingerichtet hat. Seitdem erproben bundesweit über 50 Projekte, welche Strategien und Wege dazu führen, dass Menschen mit Alphabetisierungs- und Grundbildungsbedarf im Kontext der Arbeitswelt den Faden des Lernens wieder aufnehmen. Das Projekt »Arbeitsplatzbezogene Alphabetisierung und Grundbildung

(ABAG)« aus Köln kooperiert dabei mit Unternehmen, wie z.B. den Ford-Werken, den Sozial-Betrieben Köln, dem Aachener Stadtbetrieb, den Kölner Verkehrs-Betrieben, der Uniklinik Köln und eben auch dem Köln-Bonner Flughafen.

Impulsgebend für die Einrichtung dieses Förderschwerpunktes waren u.a. die Ergebnisse der leo-Level-One-Studie, die nachgewiesen hat, dass es in Deutschland rund 7,5 Millionen erwachsene Menschen gibt, die keine zusammenhängenden Texte lesen oder schreiben können. Dabei sind sie, wider Erwarten, überraschend oft erwerbstätig. Da Lese- und Schreibkompetenzen mittlerweile in fast allen Arbeitsfeldern unverzichtbar geworden sind, nehmen die Beschäftigungsmöglichkeiten für Menschen, die hier Schwierigkeiten haben, jedoch kontinuierlich ab. Diese Tendenz gilt allerdings nicht nur für funktionale Analphabeten, sondern auch für Personen mit geringen oder in Deutschland nicht anerkannten Qualifikationen oder für Menschen mit nicht ausreichenden Deutschkenntnissen. Bislang stehen diese Gruppen wenig im Fokus der betrieblichen Weiterbildungsbemühungen und werden somit nicht ausreichend strategisch als wichtige Ressource zur Fachkräftesicherung erkannt.

Bildungsferne Menschen – mensenferne Bildung?¹

Studien zum allgemeinen Weiterbildungsverhalten ergeben, dass Menschen mit einem niedrigen Bildungsniveau im gesamten Lebensverlauf sehr viel seltener an Weiterbildung teilnehmen als Menschen, die beispielsweise studiert haben. In Angeboten der beruflichen Weiterbildung finden sich ebenfalls weit weniger gering qualifizierte als qualifizierte Beschäftigte.² Auch bei einer Gegenüberstellung der beiden statistischen Werte von ca. 35.000 erwachsenen Teilnehmenden in Lese- und Schreibkursen³ und den ermittelten 7,5 Millionen funktionalen Analphabeten wird klar, dass die meisten Menschen mit nicht ausreichenden Schriftsprachkompetenzen bislang keinen Zugang zu formalen Lernangeboten finden.

Auf der Suche nach Gründen führen einige Untersuchungen an, dass etwa Geringqualifizierte der Weiterbildung wenig Wert zuschreiben, da sich kein messbarer Nutzen ergibt. Offensichtlich erhalten sie im Vergleich zu höher Qualifizierten weder ein höheres Lohnniveau, noch sinkt das Risiko, arbeitslos zu werden.⁴ Doch erschöpft sich der Nutzen von



Dr. Sabine Schwarz ist promovierte Erwachsenenbildnerin und leitet bei der Lernenden Region – Netzwerk Köln e.V. das Projekt ABAG, das durch das BMBF gefördert wird.

Weiterbildung in einem besseren Verdienst und einem verringerten Risiko von Arbeitslosigkeit? Erkennen Geringqualifizierte tatsächlich nicht den Wert von Bildung? Reicht es aus, der Zielgruppe das Etikett »bildungsfern« zu verleihen? Oder sollte nicht auch über die »Menschenferne« vorhandener Bildungsangebote nachgedacht werden und darüber, wie Zugänge zu Bildungsangeboten gestaltet werden können und sich Beteiligungsbarrieren abbauen lassen?

Hier lohnt ein Blick in das didaktische Handlungsfeld der Zielgruppenorientierung, ein zentrales Feld der Erwachsenenbildung. Bei einer Orientierung an Zielgruppen geht es vor allem darum, sich an den Lebenssituationen und den Interessen der »potenziellen Lernenden« auszurichten. Darüber hinaus müssen mögliche Verwendungszusammenhänge des Gelernten aufgegriffen werden.⁵ Die »potenziell Lernenden« in der AoG sind vor allem die Beschäftigten, die zur Gruppe der Geringqualifizierten gehören und dabei oft im Helferbereich eingesetzt sind. Ein Blick in die Projektpraxen des BMBF-Förderschwerpunktes zeigt allerdings, dass es sich nicht um eine homogene Gruppe handelt. Vielmehr finden sich hier Menschen, die etwa in unserem Schul- und Ausbildungssystem nicht erfolgreich waren, aber auch Beschäftigte, die über Schul- und Ausbildungsabschlüsse verfügen, teilweise auch im Ausland erworbene. Der Arbeitsplatz mit seinen Tätigkeiten und Anforderungen bildet in der AoG den Bezugspunkt. Dabei umfasst die AoG zunächst alle für die erfolgreiche Teilnahme an der Arbeitswelt erforderlichen Grundkompetenzen. Die Weiterbildungsangebote selbst werden dann individuell und zum jeweiligen Unternehmen passend entwickelt und realisiert. Trotz dieser Individualität kristallisieren sich branchenübergreifend Gemeinsamkeiten heraus. Diese Gemeinsamkeiten betreffen die Ausrichtung auf die Zielgruppe, die angestrebte Zielsetzung des Erhalts oder der Entwicklung von Beschäftigungsfähigkeit und einen thematischen Bildungskanon mit folgenden inhaltlichen Schwerpunkten:

- Mündliche und schriftliche Deutschkenntnisse
- Rechenfähigkeiten
- Grundfähigkeiten im IT-Bereich
- Basiskenntnisse in Englisch
- Gesundheitskompetenzen
- Finanzielle Grundbildungskompetenzen
- Soft Skills

Damit AoG tatsächlich an den aktuellen Lebens- und Arbeitssituationen der Zielgruppe ausgerichtet wird, bedarf es einer Vielzahl an vorgeschalteten Überlegungen. So muss deutlich sein, was genau die Beschäftigten an ihren Arbeitsplätzen tun und welche fachlichen und überfachlichen Kompetenzen zur Erledigung der Arbeiten erforderlich sind. Hinweise auf Fehler in den Arbeitsabläufen können dabei auch immer Hinweise auf Bildungsbedarfe sein. So lässt sich etwa im Pflegebereich aus unverständlichen, unleserlichen oder fehlerhaften Dokumentationen ein deutlicher Bildungsbedarf erkennen. Aber auch bestimmte Vermeidungsstrategien, wie z.B. nicht zu telefonieren, den Passagieren am Flughafen aus dem Weg zu gehen, betriebsinterne Bildungs- und Ge-

sundheitsangebote nicht wahrzunehmen, eine Beförderung oder Versetzung nicht anzunehmen oder Kolleginnen und Kollegen bei bestimmten Aufgaben immer um Hilfe zu bitten, können als Bildungssignale gedeutet werden. Hinter diesem Verhalten verbergen sich oft Ängste der Beschäftigten, den Anforderungen nicht gerecht werden zu können oder Fehler zu machen. Dies ist ein ungutes Gefühl. Werden die Beschäftigten nach Lernwünschen gefragt, benennen sie häufig ganz konkrete Aspekte. So wünschen sie sich etwa, mit unterschiedlichen Gruppen angemessen telefonieren zu können, vielleicht sogar auf Englisch. Es geht auch um die Kompetenz, die richtigen Formulierungen und Worte in Gesprächen zu finden oder keinen Stress mehr mit komplizierten Dokumenten und Formularen zu haben. Es muss beispielsweise ein betriebsinterner Deutschtest bestanden werden, um sich beruflich weiterentwickeln zu können, oder man möchte selbstbewusst äußern können, wenn man bestimmte Dinge nicht richtig verstanden hat.⁶

Solche Aussagen bieten ausgesprochen gute Anknüpfungspunkte für die konkrete Entwicklung von passenden Grundbildungsangeboten. Je konkreter die Analysen bezüglich möglicher Bildungsbedarfe im Vorfeld sind und je besser es gelingt, die Interessen, Ängste und Wünsche der »potenziellen Lernenden« in Erfahrung zu bringen, desto passgenauer und »menschennäher« sind die Angebote im Ergebnis.

Dabei zeigt sich, dass auch in der AoG die Gestaltung der Zugangsmöglichkeiten zu Bildungsangeboten mindestens den gleichen Stellenwert einnimmt wie die Entwicklung der eigentlichen Angebote. Es ist also nicht nur wichtig zu wissen, welche Bildungsbedarfe Heiner hat, sondern ebenso gilt es, dafür zu sorgen, dass er von dem Angebot erfährt und problemlos teilnehmen kann. Hier zeigen die Projekterfahrungen, dass bei der Teilnehmenden-Akquise nicht nur die eigentliche Zielgruppe überzeugt werden muss, sondern eine Vielzahl weiterer betrieblicher Schlüsselfiguren mit ins Boot geholt werden müssen. Erst wenn es sich bis zum direkten Vorgesetzten von Heiner herumgesprochen hat, dass das Bildungsangebot Sinn macht, scheint einer Teilnahme nichts mehr im Wege zu stehen. Dabei kann die Nutzenargumentation durchaus variieren. Möchte Heiner selbst vielleicht besser mit den Beschwerden der Passagiere klarkommen, interessiert es den direkten Vorgesetzten vor allem, dass trotz Bildungsteilnahme genug Personal für den reibungslosen Ablauf der Schichtdienste vorhanden ist. Aus einer rein betriebswirtschaftlichen Perspektive stellt sich vornehmlich die Frage, inwieweit solche Bildungsinvestitionen vor allem zu höheren Erträgen führen. Personalentwickler haben durchaus auch im Blick, dass Bildung ein wichtiges Instrument der Qualitätssteigerung und Mitarbeiterbindung sein kann und AoG dem Einzelnen auch Mut machen kann, sich im Unternehmen beruflich weiterentwickeln zu wollen und zu können.

Je deutlicher ein konkreter Nutzen für die Beteiligten aus ihren jeweils unterschiedlichen Perspektiven erkennbar ist, desto erfolgreicher wird eine Umsetzung von AoG funktionieren. Der Köder sollte also nicht nur dem kleinen, sondern

auch den großen und mittleren Fischen aus dem Ökosystem »Betrieb« schmecken.

Auf diesem Weg wird es jedoch noch einer Menge an Anstrengungen bedürfen. Untersuchungen, etwa des Deutschen Instituts für Wirtschaft⁷, zeigen, dass sich die Unternehmen bislang eher selten für ein nachträgliches Lernen von allgemeinen Grundbildungsinhalten ihrer geringer qualifizierten Beschäftigten verantwortlich fühlen. Gescheut werden vermutete hohe Investitionen und ein großer Zeitaufwand bei gleichzeitig fehlenden finanziellen Unterstützungsmöglichkeiten. Auch die oft kurze Verweildauer von Geringqualifizierten, andere Prioritäten oder nicht nachgewiesene Bildungseffekte verhindern Bildungsbemühungen. Nach wie vor versuchen die Unternehmen, auch die sogenannten Niedriglohnarbeitsplätze mit Personen zu besetzen, die über eine abgeschlossene Schul- bzw. Berufsausbildung verfügen. Auch werden die Tätigkeiten etwa einer Hilfskraft im Pflegebereich oder eines angelernten Straßenreinigers im Winterdienst eher schlecht vergütet und entsprechend wenig wertgeschätzt. Da Bildungsinvestitionen immer auch ein wertschätzendes Signal sind, wundert es kaum, dass es hier eine große Gruppe »der von Bildung Vergessenen« gibt.

Andocken an der Lebenswelt der Zielgruppe

Die eingangs gestellte Frage, ob Geringqualifizierte den Wert von Bildung nicht erkennen, möchte man aufgrund der Projekterfahrungen verneinen. Es zeigt sich vielmehr, dass die Gruppe selbst ein reges Interesse an Weiterbildung hat. Dabei erscheint es jedoch wesentlich, dass der abstrakte Begriff der Weiterbildung konkretisiert wird und tatsächlich an den Lebens- bzw. Arbeitsrealitäten der Zielgruppe andockt. Sobald deutlich kommuniziert wird, um was genau es sich bei der »Weiterbildung« handelt, steigt die Bereitschaft spürbar, sich auf eine solche einzulassen. Zum jetzigen Zeitpunkt kann durchaus die These aufgestellt werden, dass auch geringer qualifizierte Beschäftigte ein weiter gefasstes Verständnis vom Nutzen der Bildung haben. Die Befragten erhoffen sich beispielsweise, dass durch die Teilnahme an Weiterbildung ihr Selbstvertrauen steigt, sie sich selbst besser präsentieren können oder sie eigenständig Arbeitsanforderungen bewältigen können, ohne hierfür andere fragen zu müssen.⁸ An solchen Aussagen wird deutlich, dass auch diese Zielgruppe positive Effekte mit Bildung verknüpft, die nicht unmittelbar durch eine rein berufliche Verwertung gekennzeichnet sind. Vielmehr soll Bildung auch einen Beitrag dazu leisten, das alltägliche Arbeitsleben besser zu meistern und sich dabei zwar beruflich, aber durchaus auch persönlich weiterzuentwickeln.

Anmerkungen

- 1 Dieses Begriffspaar wurde übernommen von: Klein/Reutter/Zisenis 2011.
- 2 Vgl. Baden/Heid/Schmid 2011; von Rosenblatt/Gnahn 2011, S. 123–137.
- 3 Vgl. Ambos/Horn 2013.
- 4 Vgl. Ambos 2005, S. 14; Kuckulenz 2007, S. 139; Muralter 2005, S. 30.
- 5 Vgl. von Hippel/Tippelt 2011, S. 801–812.
- 6 Im ABAG Projekt haben knapp 600 Personen an den Grundbildungsformaten teilgenommen. In vielen Fällen wurden die Lernwünsche der potenziellen Teilnehmenden im Rahmen von standardisierten Interviews erfragt und ausgewertet.
- 7 Vgl. Institut der deutschen Wirtschaft Köln Consult GmbH 2014.
- 8 Vgl. Klein/Reutter/Schwarz 2014, S. 46–51.

Literatur

- Ambos, I.; Horn, H. (2013): Angebotsstrukturen in der Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene 2012. Ergebnisse der alphamonitor-Anbieterbefragung des DIE. www.die-bonn.de/doks/2013-alphabetisierung-02.pdf.
- Ambos, I. (2005): Geringqualifizierte und berufliche Weiterbildung – empirische Befunde zur Weiterbildungssituation. Nationaler Report. www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/ambos05_01.pdf.
- Baden, C.; Heid, S.; Schmid, A. (2011): Zwischenbericht zum Informationssystem berufliche Weiterbildung in Hessen, Frankfurt.
- Institut der deutschen Wirtschaft Köln Consult GmbH (2014): Arbeitsplatzbezogene Grundbildung. Erste Ergebnisse einer Unternehmensbefragung im IW-Personalpanel. Köln, unveröffentlichtes Manuskript. Ansprechpartner/-in: Helmut E. Klein und Dr. Sigrid Schöpfer-Grabe.
- Käpplinger, B.; Kulmus, D.; Habertzeth, E. (2013): Weiterbildungsbeteiligung. Anforderungen an eine Arbeitsversicherung. Expertise im Auftrag der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn.
- Klein, R.; Reutter, G.; Schwarz, S. (2014): Facetten arbeitsorientierter Grundbildung: Verständnis-Zielgruppen-Bedarfe. In: ALFA-Forum 2014, Heft 86, Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung (Hg.), Münster, S. 46–51.
- Klein, R.; Reutter, G.; Zisenis, D. (Hg.) (2011): Bildungsferne Menschen – menschenferne Bildung? Grundlagen und Praxis arbeitsbezogener Grundbildung. Göttingen.
- Kuckulenz, A. (2007): Studies in continuing vocational training in Germany – An empirical assessment. Heidelberg, New York.
- Muralter, D. (2005): Erwerbsrealität und Arbeitsmarktpolitik bei älteren ArbeitnehmerInnen: Ergebnisse eines AMS-Forschungsprojektes. In: Steiner, K.; Kulmus, D.; Habertzeth, E.: Alte Hasen zum Alten Eisen? Wien.
- von Hippel, A.; Tippelt, R. (2011): Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung. In: Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 5. Aufl., Wiesbaden.
- von Rosenblatt, B.; Gnahn, D. (2011): Sektor »Betriebliche Weiterbildung«. In: von Rosenblatt, B.; Bilger, F. (Hg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld.

Elisabeth Vanderheiden

Wieder Selbstwirksamkeit erleben

»WIR-Kurse« der Erwachsenenbildung in Rheinland-Pfalz

Seit 2014 gibt es in Rheinland-Pfalz die »WIR-Kurse«, wobei WIR für »Willkommen in Rheinland-Pfalz« steht. Die Vorstellung dieses Kurskonzeptes soll beispielhaft aufzeigen, welche Bildungsaufgaben und Herausforderungen sich angesichts der aktuellen Flüchtlingsslage in Deutschland ergeben und was (Katholische) Erwachsenenbildung hierzu beitragen kann.

Entstanden ist das Konzept der WIR-Kurse im Rahmen eines Projektes, das 2013–2014 umgesetzt und finanziell unterstützt wurde vom Europäischen Flüchtlingsfonds (EFF), dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge sowie dem Ministerium für Integration, Familie, Kinder, Jugend und Frauen Rheinland-Pfalz. Die geteilte Grundüberzeugung, dass Bildung ein Menschenrecht ist, motivierte die Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz gemeinsam mit dem Landesverband der Volkshochschulen, der Evangelischen Erwachsenenbildung und der Landesarbeitsgemeinschaft der Lehrerinnen und Lehrer für Pflegeberufe in Rheinland-Pfalz, ein Projekt umzusetzen, das Sprach- und Orientierungskurse für diejenigen Menschen entwickelt und durchführt, die bis dahin aus rechtlichen Gründen keine Möglichkeit hatten, an Sprach- und Orientierungskursen teilzunehmen (vgl. Robak in diesem Heft): Flüchtlinge und Asylbewerber/-innen.

Empowermentansatz

Dazu wurde ein Konzept entwickelt, das curricular offen gestaltet ist und sich am Empowermentansatz orientiert. Der Fokus der Kursmodule liegt auf der Erfahrung von Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden. Ziel dieser Kurse ist es, dass sich die Teilnehmenden in ihrem neuen sozialen Umfeld als Menschen erleben, die ihre Interessen wieder ei-

genmächtig, selbstverantwortlich und selbstbestimmt vertreten und ihr Leben entsprechend gestalten können. Dazu ist es wichtig, dass sie die Beratungsangebote und die wichtigsten Behörden und Unterstützungsangebote ihrer neuen Kommune durch Exkursionen und Begegnungen mit Schlüsselpersonen besser kennenlernen. Sie sollen ihre Anliegen und Interessen aktiv und selbstbestimmt einbringen und vertreten können. Dazu zählen unter anderem Jugendmigrationsdienst, Migrationserstberatung, Berufsberatung, Jobcenter, Agentur für Arbeit, kommunale Verwaltungen, Träger der freien Wohlfahrtspflege, Volkshochschulen und andere Weiterbildungsträger, Kindertagesstätte, Schulen.

Die Teilnehmenden werden darin unterstützt, ihren unmittelbaren Lebensalltag sprachlich besser zu bewältigen und ihre Angelegenheiten in ihrem Sinne vor Ort regeln zu können und Partizipation am Alltagsgeschehen zu ermöglichen. Der Lebenswelt und den Lernbedarfen der Teilnehmenden wird höchste Priorität beigemessen, und Inhalte und Methoden sind dem jeweils anzupassen.

ESF-gefördert

Das im Rahmen des EFF-Projektes entwickelte Kurskonzept wurde ab 2015 fortgeführt und weiterentwickelt. Es wird für die kommenden Jahre über den Europäischen Sozialfonds kofinanziert werden und konnte somit vom Umfang her deutlich ausgeweitet werden: Während im EFF-Projekt 30 Kursmodule

à 100 Unterrichtseinheiten gefördert werden konnten, werden es ab 2015 pro Jahr mindestens 84 Kurse sein. Intendiert ist eine weitere Mittelausweitung ab dem Haushaltsjahr 2016.

Dabei ist die Katholische Erwachsenenbildung nicht nur als einer von fünf Kursträgern aktiv: Sie hat vielmehr das Konzept der WIR-Kurse entwickelt und koordiniert seit Entstehen der Idee trägerübergreifend die gesamten Aktivitäten im Bereich der Sprach- und Orientierungskurse für Flüchtlinge.

Seit dem Januar 2015 hat sie die Leitung einer vom Land geförderten landesweiten Koordinierungsstelle übernommen. Diese ist die zentrale Ansprechpartnerin für alle Fragen in Bezug auf die Sprach- und Orientierungskurse für Flüchtlinge in Rheinland-Pfalz. Sie bündelt, systematisiert und koordiniert service- und kundenorientiert die relevanten laufenden Aktivitäten, Anfragen und erforderlichen trägerübergreifenden Unterstützungsleistungen im Hinblick auf die Sprach- und Orientierungskurse für Flüchtlinge in Rheinland-Pfalz.

Elisabeth Vanderheiden ist Geschäftsführerin der Katholischen Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz – Landesarbeitsgemeinschaft e.V.

WIR – Willkommen in Rheinland-Pfalz
Sprach- und Orientierungskurse für Flüchtlinge

Christine Höppner

Professionelle Hilfe für ehrenamtliche »Sprachpaten und -patinnen«

Ein Projekt des Brucker Forums – katholisches Bildungswerk im Landkreis Fürstentfeldbruck

Krieg, Diskriminierung, Terror und mangelnde Lebensperspektiven. Daraus resultiert die gegenwärtige Flüchtlingsbewegung, die Städte, Kommunen und die Erwachsenenbildung vor gewaltige neue Aufgaben stellt. Im Landkreis Fürstentfeldbruck werden bis Ende 2015 rund 2.000–3.000 Menschen aus Krisengebieten erwartet. Neben den dezentralen Unterbringungen in den Kommunen gibt es eine Erstaufnahmeeinrichtung (EAE) im Fliegerhorst der Kreisstadt Fürstentfeldbruck. Dort leben etwas über 600 Flüchtlinge auf relativ engem Raum. Die meisten bleiben bis zu ihrer Verlegung zwischen vier bis sechs Monate.

Sprachliche Begleitung

Neben der Unterbringung und Versorgung mit dem Nötigsten ist die wichtigste Aufgabe die sprachliche Begleitung. Ohne Grundkenntnisse in der deutschen Sprache können Menschen kaum Kontakte geknüpft. Es kann kein annähernd »normales« Leben geführt werden: weder in der Nachbarschaft noch im Kindergarten, in der Schule, beim Arztbesuch oder bei Behördengängen. Der Alltag wird zum Hindernislauf. Flüchtlinge ohne Asylenerkennung haben bislang keinen gesetzlichen Anspruch auf Deutschkurse. Das Engagement begrenzt sich auf freiwillige Leistungen einzelner Kommunen (vgl. Robak in diesem Heft). Dieses Defizit gleichen in Fürstentfeldbruck und anderswo derzeit eine große Anzahl ehrenamtlicher Sprachpaten aus. Mit der Vermittlung der deutschen Sprache unterstützen sie Neuankömmlinge in ihrer Heimatgemeinde. Diese Unterstützung erfolgt mehrmals in der

Woche und zum Teil in den Wohnungen der Sprachpaten und -patinnen oder in beengtem Raum der Unterkünfte.

Dieses wichtige Potenzial an bürgerschaftlichem Engagement birgt die Gefahr, dass Ehrenamtliche in dem dynamischen Asylgeschehen »ausbrennen«. Um sie für ihre besonderen Herausforderungen zu stärken, ist es dringend notwendig, sie kontinuierlich zu begleiten und zu qualifizieren. Darüber hinaus ist es wichtig, deutlich zu signalisieren, dass sie bei ihrem unermüdlichen Tun nicht im Stich gelassen werden.

Information und Vernetzung

Was sind das für besondere Herausforderungen und wie begegnen wir ihnen?

Oberstes Bedürfnis ist das nach fundierter Information und Vernetzung. Das Asylgeschehen ist nicht nur dynamisch, sondern auch verworren und undurchsichtig. Asylhelfende als auch Sprachpaten wollen und müssen sich in diesem rechtlichen und von wechselnden Zuständigkeiten charakterisierten Umfeld zurechtfinden.

In Bezug auf den Sprachunterricht treffen die Ehrenamtlichen auf gewaltige Herausforderungen:

- Unterschiedlichste Ethnien und auch verfeindete Gruppen, die einst Anlass zur Flucht waren, treffen aufeinander.
- Hoch motivierte oder desillusionierte Lernende, aber auch traumatisierte Menschen stehen vor der Herausforderung, eine neue Sprache zu lernen.



Sprachunterricht für Flüchtlinge im Brucker Forum

- Störungen durch überfüllte Klassen, unzulängliche Räume oder Materialien, wechselnde Teilnehmende, herumlaufende Kinder, weinende Babys, ständig Zuspätkommende ...

Die Aussage eines Ehrenamtlichen, der im Hauptberuf Lehrer ist: »Man kann diese Form des Unterrichtens nicht mit normalem Unterricht vergleichen!«

Darüber hinaus gilt es, die eigenen und auch gesellschaftspolitisch (hohen!) Erwartungen an diesen Deutschunterricht geradezurücken, die eigenen Grenzen, diejenigen des Ehrenamts und die der Lernenden zu akzeptieren. Seit Mai dieses Jahres hat das Brucker Forum, finanziert aus einem Zuschuss des Landratsamts Fürstenfeldbruck, eine 30-Prozent-Stelle im Bildungswerk eingerichtet, die im kommenden Jahr auf 50 Prozent aufgestockt werden soll. Erste Aufgabe war es, Kontakt zu den Ehrenamtlichen aufzunehmen, zu-

zuhören (!) und schnellstens stützende Fortbildungen aufzulegen (aus Mitteln Erzbischöflichen Ordinariats). Themen dieser Fortbildungen sind:

- Interkulturelle Kommunikation
- Asylrecht
- Supervision und kollegiale Beratung
- Umgang mit Trauma
- Eigene Grenzen und Gesundheit
- Grund- und Aufbaukurse für Deutsch als Zweitsprache

Letzteres unterrichtet eine engagierte Förderschulpädagogin ca. 1–2 Mal pro Monat. Sie vermittelt Ehrenamtlichen Grundlagen im Unterrichten und Mut (!), den Fokus aufs freie Sprechen zu legen und nicht auf Grammatik, Alphabetisierung oder Orthografie.

Die rege Teilnahme, die hohen Anmeldungen und Anfragen auch aus anderen Landkreisen zeigen, dass das Angebot dringend überfällig war.

Heute laden wir »unsere« Sprachpaten zu einem ersten landkreisweiten Vernetzungstreffen. Wir wollen erfahren, wie es ihnen ergeht, was sie voneinander lernen können und was sie weiter wünschen und brauchen. Es ist ein offener Prozess und das Brucker Forum eine »mit-lernende Organisation«, die flexibel, bereit für Neuland sein muss. Wir dürfen sehr viel vom gegenseitigen Austausch und den Impulsen profitieren. Das Forum hat seit diesem Jahr vom Landratsamt den Auftrag erhalten, die ehrenamtlich wie auch hauptamtlich durchgeführten Deutschkurse für Flüchtlinge im Landkreis FFB zu koordinieren.

Christine Höppner leitet das Brucker Forum, kath. Erwachsenenbildung im Landkreis Fürstenfeldbruck.



**WOCHENSCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Britta Schellenberg, Martin Becher (Hrsg.)

Zivilgesellschaftliches Engagement gegen Rassismus und Rechtsextremismus

Ein deutsch-tschechischer Sammelband

Erfahrene PraktikerInnen und ausgewiesene WissenschaftlerInnen thematisieren Fallstricke und Gelingensfaktoren für erfolgreiches zivilgesellschaftliches Engagement. Das Buch befasst sich mit Beispielen aus der Bundesrepublik Deutschland und der Tschechischen Republik und stellt diese zweisprachig vor.

Autorinnen und Autoren:

Martin Becher, Anne Brüggemann, Robert Günthner, Helga Hanusa, Michael Helmbrecht, Šárka Kadlecová, Thomas Rammerstorfer, Julia Reinelt, Britta Schellenberg, Heribert Schiedel, Albrecht Schläger, Ludwig Simek

NON-FORMALE POLITISCHE BILDUNG



ISBN 978-3-7344-0142-8, 224 S., € 24,80

E-Book: 978-3-7344-0143-5, € 19,99

Michael Krämer

Qualifizierung und Begleitung Ehrenamtlicher in der Flüchtlingsarbeit

Ein Projekt der Kirchlichen Landesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in Baden-Württemberg (KiLAG)

Bereits im vergangenen Jahr zeichnete sich ab, dass wir in Baden-Württemberg in den kommenden 12 bis 15 Monaten eine Zahl von Flüchtlingen zu erwarten haben, die etwa der Einwohnerzahl von Ulm, Reutlingen oder Pforzheim entspricht. Den staatlichen Stellen mangelt es an Personal, sowohl in den zuständigen Behörden wie besonders vor Ort – Sozialarbeiter/-innen, Erzieher/-innen, Ärzt/-innen, Betreuungskräften ... Minderjährige Flüchtlinge unterliegen der Schulpflicht, Flüchtlingskinder haben Anspruch auf einen Kita-Platz. Flüchtlinge brauchen Unterstützung bei Behördengängen und beim Deutschlernen, bei der Suche nach Vorbereitungskursen auf den Beruf. Flüchtlinge brauchen einheimische Ansprechpartner/-innen und Orte für Gespräche und Begegnungen, sie brauchen Menschen, die sich um sie kümmern, weil sie heimatlos geworden sind, weil sie oftmals nichts mehr haben als das, was sie auf dem Leib tragen.

Sowohl in den bestehenden Freundeskreisen Asyl (o.Ä.) wie in den Kirchengemeinden entsteht gerade eine Welle von Hilfsbereitschaft. Es gibt unzählige gutwillige und gutmeinende Menschen, die sich engagieren wollen. Und diese Menschen treffen dann auf diese Flüchtlinge, die eben keine unmündigen Kinder sind, die Ansprüche haben und gleichzeitig unvorstellbare Belastungen durchlitten haben, die zum Teil schwer traumatisiert sind, die kaum Deutsch sprechen, die eine andere Kultur mit sich bringen und meist auch eine andere Religion. Das ist vielfach eine Überforderung.

Vor diesem Hintergrund haben sich die fünf Mitgliedseinrichtungen der KiLAG

(vgl. KiLAG.de) entschlossen – nicht zuletzt auch auf Bitten des Kultusministeriums hin –, verstärkt in die Qualifizierung und Begleitung Ehrenamtlicher in der Flüchtlingsarbeit zu investieren. Zugleich sollten vor Ort, wo es nötig scheint, eigene Projekte mit Flüchtlingen anlaufen. Vor allem aber soll die gesellschaftliche Öffentlichkeit über Fluchthintergründe und die Situation von Flüchtlingen informiert und aufgeklärt werden.

In den letzten 12 Monaten fanden im Bereich der KiLAG ca. 500 Veranstaltungen und Kurse für Ehrenamtliche statt. Dabei ging es um das Asylverfahren selbst (inkl. Duldung und Abschiebung), um Aufnahmebedingungen und Rahmenbedingungen der Integration, um posttraumatische Belastungsstörungen, um die Didaktik von Deutsch als Fremd-/Zweitsprache, um das Training von Pluralitätskompetenz, genauso aber auch um die Grenzen eines ehrenamtlichen Engagements und die Kenntnis von professionellen Anlauf- und Beratungsstellen.

Jugendliche ohne Begleitung

Von besonderer Bedeutung sind dabei zwei Zielgruppen unter den Flüchtlingen: unbegleitete Minderjährige und junge Erwachsene, die nicht mehr (berufs-)schulpflichtig sind (meist junge Männer), die ohne Begleitung und ohne Förderung durch alle sozialen Netze fallen und für sich keine Perspektive gewinnen können. Dabei ist eine Reihe gerade von Flüchtlingen aus Syrien oder dem Irak hoch qualifiziert. Auf zwei Teilprojekte aus der keb

Rottenburg-Stuttgart sei an dieser Stelle besonders hingewiesen:

keb Esslingen: Dort wurde aus Eigenmitteln eine (Teilzeit-)Stelle geschaffen, die sich vor allem um die Koordination der Ehrenamtlichenqualifikation kümmert – in Kooperation mit der AWO. Gleichzeitig lädt diese Stelle Ehrenamtliche gezielt zu Kursen ein, die diesen hilfreich sein können für ihre Arbeit. Didaktik für DaF/DaZ und Umgang mit Traumatisierten sind dabei eindeutige Schwerpunkte. Dass diese Arbeit dringend notwendig ist, zeigt die Tatsache, dass es zu jeder Veranstaltung eine Warteliste gibt.

keb Heilbronn: Hier gibt es eine Kooperation mit Diaphania e.V., zum einen werden auch hier Ehrenamtliche begleitet (Supervision soll das nicht heißen, weil Supervision für viele nach »Defizit« klingt), und es wird Erfahrungsaustausch angeregt. Gleichzeitig gibt es ein Erzählcafé für Migrant/-innen und Flüchtlinge. Aus diesem Erzählcafé sind inzwischen in Kooperation mit der »Heilbronner Stimme« Veröffentlichungen hervorgegangen, die sich u.a. auch auf der Website von diaphania.de finden.

Die KiLAG hat für die nächsten 12 Monate ein Projekt aufgelegt, das der Qualifizierung Ehrenamtlicher dient. Investiert werden hier mindestens 100.000 Euro, wobei die Baden-Württemberg-Stiftung eine Unterstützung von knapp 60.000 Euro gibt. Gleichzeitig soll im kommenden Jahr die Koordinierung von Vorbereitungskursen auf Arbeit und Beruf ohne Deutschkenntnisse (VABO) für junge Erwachsene über 25 Jahre anlaufen.

Dr. Michael Krämer ist Vorsitzender der KiLAG.

Ebba Åkerman

Ein Abendessen als Zugang zu neuen Welten

Das schwedische »Einladungsministerium«

Was wäre, wenn jemand, der in ein neues Land zieht, zum Essen mit Menschen vor Ort eingeladen wird? Invitationsdepartementet, das »schwedische Einladungsministerium«, bringt Migrantinnen und Nichtmigrantinnen zusammen, die sich gegenseitig zum Abendessen einladen. Es unterstützt dabei, unvergessliche Abendessen zu ermöglichen. Es möchte, dass sich Menschen auf neue Weise begegnen. Es möchte Einblicke in neue Perspektiven ermöglichen und dabei unterstützen, eine sich verändernde Gesellschaft und sich selbst in dieser Gesellschaft zu verstehen.

Dazu werden Abendessen in Privathaushalten organisiert, die kostenfrei sind. Sie finden ohne formalen Ablaufplan statt. Mit der Teilnahme sind keinerlei Verpflichtungen verbunden, außer der Bereitschaft, zur vereinbarten Zeit ein Abendessen zu servieren. Mindestens eine/r der Teilnehmenden sollte aus einem anderen Land hergezogen sein. Gastgebernde und Gäste nehmen freiwillig und eigenverantwortlich teil. Die Gäste dürfen eine weitere Person oder ihre Familie zum Abendessen mitbringen. Das »Einladungsministerium« ist eine Nichtregierungs- und Non-Profit-Organisation, mit keiner Verbindung zur einer politischen oder religiösen Institution.

Miteinander in Kontakt kommen

Das Einladungsministerium ermöglichte es, dass Menschen, die vor 2, 9, 11 oder 20 Jahren nach Schweden eingewandert sind, zum ersten Mal zum Abendessen zu Menschen ohne Migrationshintergrund eingeladen wurden.

Es sieht so aus, dass das Migrationssystem in Schweden funktioniert. Aber die wirkliche Schwierigkeit darin liegt, Menschen miteinander in Kontakt zu bringen.

Die Idee kam mir, als Vertretungslehrerin für Schwedisch mit Migrantinnen und Mitgranten gearbeitet habe. Mir wurde bewusst, wie segregiert Stockholm war und wie schwierig es ist, eine Sprache zu lernen, ohne die Möglichkeit zu haben, mit Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern zu kommunizieren. Ich wurde von verschiedenen Kursteilnehmenden zum Abendessen an ihren Tisch eingeladen. Dieser Tisch war Welten entfernt von meinem eigenen.

Am naheliegendsten ist es, das man während der Abendessen etwas über andere Länder lernt. Dazu gehörten zum Beispiel interessante Besuchsorte in den Heimatorten, lokale Youtube-Sensationen und dass man in Äthiopien auch »Superstar« schaut. Während ich die Geschichten von afghanischen oder syrischen Migrantinnen höre, wie sie nach Schweden kamen und was sie durchgemacht haben, ändert sich meine Perspektive. Ich habe die Fernsehnachrichten am Abend aus einer anderen Perspektive angeschaut.



Ebba Åkerman

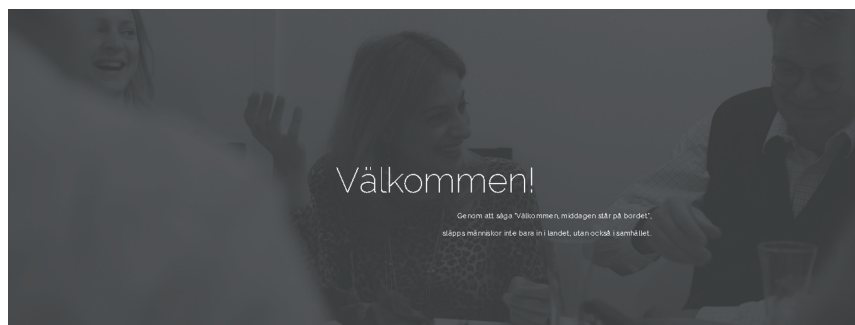
Ähnlich und doch verschieden

Ein schwedischer Gast beschrieb das Abendessen bei einer iranischen Mutter und ihrer Tochter als Realitätscheck. Sie lernte den Wert von sauberem Wasser, Parkbänken im Wald und der Freiheit zu heiraten, wen sie möchte, neu kennen.

Man lernt, wie man mit unangenehmen Gefühlen umgehen kann und wie Offenheit zu angenehmen Eindrücken werden kann. in wohlthuende Eindrücke wandeln können.

Aber am meisten lernt man, dass wir alle Menschen sind. Sehr ähnlich und doch sehr verschieden.

Ebba Åkerman ist Schwedisch-Sprachlehrerin für Migranten/-innen in Stockholm.



Homepage des »Einladungsministeriums«

Reinhold Sandkamp

Integration lohnt sich!

Akademie Klausenhof: Mehr als vierzig Jahre Bildung für Flüchtlinge und Migranten/-innen

Juan stammt aus Afrin, einer syrischen Stadt, die sich bisher noch gegen den IS behaupten konnte. Er war dort Mitglied der etwa 10.000 Mann starken kurdischen Verteidigungsgruppe. Weil er als Jugendlicher von gerade einmal 16 Jahren nicht in den Krieg ziehen wollte, ist er aus Syrien geflohen. Sechs Monate lang war er zu Fuß und per Lkw über die Türkei und Bulgarien unterwegs. Ein anderes Beispiel: Der 19-jährige Alo. Er ist als Jeside schon vor vier Jahren aus Syrien geflohen. »Wir wurden gewarnt, dass ein Bürgerkrieg bevorsteht, also haben wir unser Land verkauft und sind mit der Familie nach Deutschland gezogen.« Von hier aus musste er mit ansehen, wie die Dschihadisten im letzten Jahr seine alte Heimat überrannt und alle, darunter viele seiner Verwandten, unter schrecklichsten Bedingungen vertrieben haben.

Die Akademie Klausenhof bietet schon seit mehr als vierzig Jahren die unterschiedlichsten Kurse für Migranten/-innen und Flüchtlinge an. Je nach aktueller politischer Lage sind und waren dies Flüchtlinge, Kinder von »Gastarbeitern« aus Spanien, Italien oder der Türkei, Spätaussiedler, arbeitslose Migranten/-innen, die Hartz IV beziehen, bis hin zu koreanischen Krankenschwestern, die Anfang der 70er-Jahre nach Deutschland geholt wurden, um den damaligen Pflegekräftemangel zu bekämpfen.

Die meisten dieser Menschen sind mit hoher Motivation und großer Lernbereitschaft nach Deutschland gekommen und haben im Klausenhof den Grundstein für ein erfolgreiches Leben in der neuen Heimat gelegt. Derzeit sind es jedes Jahr rund 150 Menschen, die im Klausenhof ständig einen solchen Lehrgang besuchen – je nach Bedarf und persönlicher Situa-



Junge Migranten/-innen in der Akademie Klausenhof

tion kann dies ein Jugendintegrationskurs sein, ein Kurs zum nachträglichen Erwerb eines Schulabschlusses oder eine Maßnahme zur beruflichen Orientierung von Flüchtlingen oder zum Spracherwerb.

Eine wesentliche Erfahrung ist, dass mit intensiver und geeigneter Bildungsarbeit eine langfristige Integration gut gelingen kann. Ein gutes Beispiel sind die Vietnamesen/-innen, die mithilfe der Kap Anamour 1979 direkt nach ihrer Flucht im Klausenhof und anderen Bildungsstätten intensive Sprachkurse und eine Berufsorientierung erhalten haben. Die meisten von ihnen haben sehr erfolgreich in Deutschland Fuß gefasst, sind Ärzte/-innen oder Apotheker/-innen geworden.

Eine grundlegende Basis für den Integrationserfolg ist die sehr intensive Internatsform der Lehrgänge im Klausenhof. Die meisten wohnen und lernen in multikulturellen Gruppen zusammen und können sich so ganz auf ihr jeweiliges Bildungsziel konzentrieren. Niemand muss sich um Verpflegung, um eine Wohnung oder um Gemeinschaft, Unterstützung und Freizeit kümmern. Verlangt wird aber von ihnen, dass sie gut lernen und sich an die Regeln des Zusammenlebens

halten. Aktuell dient der Klausenhof als Aufnahmestelle für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Dazu hat er ein Lehrgangskonzept entwickelt, das auf die besondere Situation dieser Gruppe eingeht. Wichtig ist auch hier das Zusammenleben in einer interkulturellen Gruppe Gleichaltriger.

Die größte Schwierigkeit, mit der der Klausenhof seit nunmehr rund zehn Jahren zu kämpfen hat, ist die Finanzierung. Statt für diese Integrationsarbeit eine ausreichende Finanzierung aus einer Hand zu erhalten, müssen fast für jeden Teilnehmenden einzelne Fördermöglichkeiten zusammengestellt werden. BAföG, der Europäische Sozialfonds, Zuschüsse der Jugendämter, europäische Fördermaßnahmen, Jobcenter, Landeszuschüsse über das Weiterbildungsgesetz – die Fördermöglichkeiten sind vielfältig, aber knapp bemessen und meist mit großem bürokratischen Aufwand versehen.

Integrationsarbeit heißt heute nicht nur Arbeit mit dem Menschen, sondern auch Arbeit mit Formularen oder Online-Portalen zur Antragstellung und Abrechnung.

Reinhold Sandkamp ist Fachbereichsleiter für die Lehrgänge für junge Migranten/-innen an der Akademie Klausenhof.

Christian J. Müller

Qualifizierung ehrenamtlicher Flüchtlingsarbeit

Praxisbeispiel aus dem Bistum Münster

In den vergangenen zwei bis drei Jahren hat sich die Zahl der Asylanträge auf ca. 1 Million vervielfacht. Im Vergleich zu den vergangenen Jahren hat auch die Hilfsbereitschaft seitens der Zivilgesellschaft ein bisher nicht gekanntes Ausmaß erreicht. So viele Menschen wie nie zuvor wollen Flüchtlingen nicht nur mit Spenden, sondern auch mit Zeit und persönlichem Einsatz beistehen.

Die vielfältigen Begegnungen zwischen Menschen in sehr unterschiedlichen Lebenssituationen und sehr unterschiedlicher Herkunft verlaufen jedoch oft nicht ohne Komplikationen: Die Flüchtlinge sind in einer schwierigsten Situation in einem für sie völlig fremden Land, sie sind mit unseren Gepflogenheiten und Institutionen nicht vertraut, und nicht selten sind sie durch die Erlebnisse im Herkunftsland und/oder auf der Flucht traumatisiert. Viele der auftauchenden Fragen und Probleme stellen die Helfer vor große Herausforderungen.

Erfahrungen der Caritas und der Pfarreien

Die katholisch-soziale Akademie Franz Hitze Haus in Münster hat daher gemeinsam mit dem Caritasverband für die Diözese Münster eine Veranstaltungsreihe zur Qualifizierung ehrenamtlicher Flüchtlingsarbeit entwickelt. Dem Konzept liegen die Erfahrungen der Caritas-Migrationsdienste und Pfarreien zugrunde, die mit vielfältigen Anfragen konfrontiert sind. Das Angebot wird vollständig aus Mitteln des Bistums Münster finanziert, sodass es für die Teilnehmer kostenfrei angeboten werden kann. Es richtet sich an alle,

die sich individuell oder in Verbänden und Pfarreien in der Begleitung von Flüchtlingen einsetzen und über kein »Expertenwissen« in diesem Bereich verfügen – der Besuch ist sowohl für ehrenamtlich Engagierte als auch für hauptamtlich Mitarbeitende anderer Fachbereiche als der Migrationsdienste sinnvoll, die in ihrer Arbeit Flüchtlingen begegnen. Die Reihe besteht aus Einzelmodulen zu verschiedenen Themenkomplexen, die im Alltag der Flüchtlingshilfe relevant sein können:

1. Ein erstes Modul vermittelt Grundlagen des Asyl- und Sozialrechts und soll es ermöglichen, behördliche Schreiben besser verstehen und erklären zu können. Auch bei der Begleitung zu Behördengängen kann dann gezielter nachgefragt werden.
2. Ein Praxistraining zu interkulturellen Kompetenzen trägt dazu bei, für die Unterschiede zwischen den Kulturen sensibel zu sein und besser mit ihnen umgehen zu können.
3. Ein drittes Modul behandelt den Umgang mit Traumatisierungen: Dabei geht es um das Erkennen von Traumata und angemessene Reaktionen (oder das Hinzuziehen professioneller Hilfe), aber auch um den Selbstschutz der Begleiter, denen zuweilen schreckliche Erlebnisse berichtet werden.
4. Angesichts der großen Zahl von Kindern und Jugendlichen auf der Flucht (unbegleitet oder im Familienverband) befasst sich ein eigenes Modul mit den verschiedenen Möglichkeiten, hier Hilfe zu leisten.
5. Ehrenamtliche Helfer schließen sich oft zu Initiativen zusammen. Für viele ist das Mitwirken in solchen Gruppen neu. Das Modul »Organisation und Kommunikation in ehrenamtlichen



QUALIFIZIERUNG
EHRENAMTLICHER
FLÜCHTLINGSARBEIT

Gruppen« soll dazu beitragen, unnötige Reibungsverluste zu vermeiden und die Kommunikation innerhalb der Gruppe und in die Öffentlichkeit zu verbessern.

6. Und schließlich: Auch für viele in der Flüchtlingsarbeit tätige Hauptamtliche ist eine intensive Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen Neuland: Ein eigenes Modul soll unterschiedliche Erwartungen, Rollen und Aufgabenverteilungen klären helfen.

7. Eine begleitende Projektbörse stellt Initiativen vor und soll die Vernetzung untereinander erleichtern.

Die hier skizzierten Veranstaltungen waren innerhalb weniger Tage ausgebucht. Angesichts der langen Warteliste ist zu erwarten, dass auch eine geplante weitere Auflage auf ähnliche Resonanz stößt. Sowohl die Akademie Franz Hitze Haus als auch der Caritasverband sind fest entschlossen, dieses überwältigende Engagement zugunsten von Flüchtlingen auch weiterhin zu begleiten und zu unterstützen – so hoffen wir, einen Beitrag zu einer der großen gesellschaftlichen Aufgaben der Gegenwart leisten zu können.

Dr. Christian J. Müller ist Fachbereichsleiter für Politik, Zeitgeschichte und Internationale Zusammenarbeit in der Akademie Franz Hitze Haus, Münster. Weitere Infos: www.franz-hitze-haus.de.

Praxishilfen und Publikationen

Einblicke in Fluchtwege und subjektive Fluchtgründe

Das Aufeinandertreffen von Menschen aus verschiedenen Kontexten und mit unterschiedlichen Biografien bedeutet, dass Menschen aufeinandertreffen, die sich nur teilweise verstehen können. Erfahrungsberichte über Fluchtwege und Fluchtgründe eröffnen Einblicke in die Situation und die Dimensionen des Nichtverstehens. Für die Erwachsenenbildung können Erfahrungsberichte über Fluchtkontexte als hilfreiche Grundlage zur Perspektivverschränkung verstanden werden: Sie geben Einblicke in Grausamkeit von Fluchtwegen und in die verschiedenen subjektiven Gründe, die Menschen dazu veranlasst, ihre Heimat zu verlassen und sich auf den Weg nach Europa zu machen.

Als Klassiker und gut lesbare Bücher können zwei Bücher von Journalisten empfohlen werden: Wolfgang Bauer, Reporter bei »Die Zeit«, versuchte mit dem ungarischen Fotografen Stanis-



lav Krupar gemeinsam mit Syren die Überfahrt über das Mittelmeer nach Italien: **Über das Meer. Mit Syren auf der Flucht nach Europa. Eine Reportage** (Suhrkamp Verlag Berlin, 2014, 133 S., 14 Euro). Bein-

druckend erzählt Bauer, wie sie sich Schleusern ausgeliefert haben, die Überfahrt über das Meer versucht haben und wie diese gescheitert ist. Sie haben Kontakt gehalten zu Personen, die sie auf ihrem Weg kennengelernt haben, und deren Flucht bis nach Europa aus der Ferne verfolgt. Fabrizio Gatti – »Italiens Wallraff« (Rheinische



(Reinbeck bei Hamburg, 2011, 512 S., 24,90 Euro). Er gibt einen Einblick in die Grausamkeiten der Fluchtwege und die subjektiven Fluchtgründe von Menschen aus Afrika.

Renate Sova, Ursula Sova und Folger Duit lassen in ihrem Band Flüchtlinge



zu Wort kommen, die im österreichischen Traiskirchen angekommen sind: **Dorthin kann ich nicht zurück. Flüchtlinge erzählen**

(Promedia, 2012, 224 S., 15,90 Euro). Einleitend gelingt es Ursula Sova, sensibel auf das Lesen der Berichte vorzubereiten. Sie gibt einen Einblick in die Herausforderung der Kommunikation mit Flüchtlingen sowie deren Gründe. Insbesondere für ehrenamtliche Helfer/-innen in der Flüchtlingsarbeit kann dies eine hilfreiche Perspektive sein. Auch zahlreiche Filmdokumentationen, geben hierzu Einblicke in die Flüchtlingsarbeit in Deutschland: Ein Beispiel stellt die 37-Grad-Dokumentation **Willkommen in Deutschland** (www.zdf.de/37-grad/willkommen-in-deutschland-ein-dorf-und-seine-fluechtlinge-37324194.html) dar.

Material für Deutschkurse

Deutschkurse bilden eine Schlüsselstelle in der gesellschaftlichen Integ-

Post) – ist auf der Route vom Senegal nach Libyen und Lampedusa unterwegs nach Europa: **Bilal. Als Illegaler auf dem Weg nach Europa**

ration von Flüchtlingen. Es sollte kein Zweifel daran bestehen, dass die ehrenamtlichen Aktivitäten derzeit kein Ersatz für Deutschkurse von ausgebildeten Fachkräften darstellen können. Jedoch können Deutschkurse von Ehrenamtlichen einen wichtigen Beitrag für der sozialen Integration leisten. Deutschkurse von ehrenamtlichen Helfer/-innen können Orte sein, wo gegenseitige Kontakte entstehen. An solchen Orten stehen Versuche der Kommunikation im Mittelpunkt. Derzeit entstehen von verschiedensten Akteuren Materialien, die orientiert an einer Lebenswirklichkeit in Deutschland verschiedene Kommunikationskontexte in den Mittelpunkt stellen.

Das Heft **Deutschkurs für Asylbewerber. Thannhauser Modell** (www.deutschkurs-asylbewerber.de) ist ein Arbeitsheft und wurde von Karl Landherr, Isabell Streicher und Hans Dieter Hörtrich entwickelt. In elf Kapiteln und einem Anhang können Begriffe und Sätze aus alltäglichen Lebensszenen (z.B. Begrüßung, Einkaufen, Körper und Gesundheit) auf Deutsch mit englischen Untertiteln erarbeitet werden. Der Schubert-Verlag stellt ergänzend zum Lehrbuch Begegnungen. Deutsch als Fremdsprache auf seiner Homepage zahlreiche Online-Übungen, Internetaufgaben und Arbeitsblätter zur Verfügung, die sich an den Sprachniveaus A1 bis C2 des Europäischen Sprachenrahmens orientieren: www.schubert-verlag.de/aufgaben/arbeitsblaetter_a1_z/a1_arbeitsblaetter_index_z.htm.

Das Goethe-Institut stellt für Sprachlehrer/-innen eine Online-Umgebung zur Verfügung mit verschiedenen Aufgaben und Unterrichtssequenzen für den Einsatz von digitalen Medien: <http://digu.goethe.de>.

Das von Dorothea Lochmann und Brigitte Loreth entwickelte **Projekthandbuch für Kursleiter/-innen. Mama lernt Deutsch – Papa auch. Sprachliche Basisorientierung für Eltern mit Migrationshintergrund** (Frankfurt, 2008) gibt Hinweise zur Gestaltung von Sprachkursen für Migrant/-innen und hält wichtige Informationen (z.B. lernfördernde Faktoren, Lernhemmun-

39

gen berücksichtigen) bereit, die auch in der aktuellen Arbeit mit Flüchtlingen als hilfreich verstanden werden können. http://frankfurt.de/sixcms/media.php/738/Projekthandbuch_ML-DuPa.pdf.

Handbuch Interkulturelle Öffnung

Das von Elisabeth Vanderheiden und



Claude-Hélène Mayer herausgegebene

Handbuch Interkulturelle Öffnung kann als Standardwerk für die Arbeit im interkulturellen Kontext verstanden werden.

Das Werk stellt Grundlagentexte zusammen und gibt Best-Practice Beispiele in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen (z.B. Politik und Parteien, Kirchen und Religionen, Erziehung und Bildung). Für die Praxis unmittelbar anwendbar ist die Methodensammlung am Ende des Handbuchs, das Tools für das Change-Management, zur thematischen Erschließung der interkulturellen Öffnung, zur Sensibilisierung, zur Kommunikation und Rollenspiele bereithält.

Fachliteratur zu Traumatisierungsprozesse von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen

David Zimmermann verbindet in seinem Band **Migration und Trauma. Pädagogisches Verstehen und Handeln in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen** (Psychosozial-Verlag, 2. Aufl. 2015, 268 S., 24,80 Euro) verschiedene disziplinäre Perspektiven. Für Pädagogen/-innen in der Praxis sind vor allem die sechs Einzelfalldarstellungen gewinnbringend, die einen Einblick in die verschiedenen Perspektiven gewähren. Brigitte Hargasser befragt in ihrer Studie **Unbegleitete minderjährige**

Flüchtlinge. Sequentielle Traumatisierungsprozesse und die Aufgaben der Jugendhilfe (Brandes & Apsel Verlag, 2014, 240 S., 24,90 Euro) junge Flüchtlinge und Expert/-innen der stationären Jugendhilfe. Die Studie liefert in den einleitenden Kapiteln hilfreich begriffliche Grundlagen und gibt einen Einblick in den internationalen politischen und rechtlichen Kontext. Anschließend erläutert sie basierend auf Studien die Lebenssituation von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen.

Online-Datenbanken zu Projekten von Flüchtlings- und Integrationsarbeit

Die Tagesschau stellt unter dem Titel **Integration von Flüchtlingen – Gute Ideen bundesweit** (www.tagesschau.de/inland/hilfe-fuer-fluechtlinge-101.html) aktuelle Projekte vor. Das Aktionsbündnis Katastrophenhilfe stellt Hilfsprojekte unter dem Titel **Ihr Einsatz für Flüchtlinge** zur Verfügung (www.fluechtlingshilfe.caritas.de/flucht/fluechtlingshilfe). Die Karte von ProAsyl trägt den Titel **Mitmachen** (www.proasyl.de/de/ueber-uns/foerderverein/mitmachen).

Für ehrenamtlich wie hauptamtlich tätige Erwachsenenbildner/-innen in der Flüchtlingsarbeit können diese Projekte wichtige Stellen in der Vernetzung und Weiterentwicklung ihrer Arbeit darstellen.

Die kanadische Plattform www.citiesofmigration.ca stellt Best-Practice-Beispiele zur Integrationspraxis in Großstädten mit hohem Migrationsanteil vor.

Regina Egetenmeyer

Internetrecherche

Wahrheit unwahrscheinlich

Das erste Opfer im Krieg ist die Wahrheit. Davon kann man sich gut überzeugen, wenn man sich offizielle Medien im syrischen Krieg anschaut. Propaganda kommt dabei oft subtil daher, die Informationen sind immer gefiltert, gezielt gestreut oder erfunden. Das Sprachrohr der syrischen Regierung ist die »Nachrichtenagentur« SANA (sana.sy/en). »Syrische Armee tötet viele Terroristen, einschließlich IS- und Jabhat-al-Nusra-Kämpfer in verschiedenen Provinzen«, lautete da der Aufmacher am 27. September. Und direkt daneben: »Putin ruft alle Seiten auf, gemeinsam gegen die Terroristen zu kämpfen«. Die syrische Armee ist also die einzige Macht, die – mit Unterstützung der Russen – den Terrorismus in der Region bekämpfen kann. Sehr willkommen für Propagandazwecke ist auch ein Besuch von französischen Parlamentariern, die einen schönen Rundgang durch die Altstadt von Homs machten, sich mit dem syrischen Volk solidarisierten und Unterstützung beim Kampf gegen den Terrorismus zusagten. Dazu einige Fotos, die im Hintergrund die allgegenwärtige Zerstörung zeigen. Die Namen der Franzosen werden ebenso wenig genannt wie das Datum des Besuchs. Ob das dieselbe französische Delegation war, die im Februar den syrischen roten Halbmond besuchte (<http://sarc.sy/?>)

Rührende Feier mit Kindern

Auf der Homepage können Interessierte übrigens nachlesen, wie rührend man sich in Syrien um die Bürger/-innen kümmert, Flüchtlingen psychosoziale Hilfe gibt und sogar in Homs ein Friedensfest für Kinder zum Abschluss der Schulferien – übrigens unter tatkräftiger Mithilfe dänischer Rot-Kreuz-Mitglieder – feiert.

Das Online-Portal www.almasdarnews.com ist ebenfalls Sprachrohr der syri-

schen Regierung. Hier kann man natürlich auch den beherzten Kampf des syrischen Volkes gegen die Terroristen verfolgen, aber auch, dass Assad soeben die Gehälter der Staatsangehörigen, einschließlich des Militärs, erhöht hat.

Russische Drohnen

Auf der Homepage findet sich ein Bericht über die Aufgabe von Palmyra (weil »nicht genügend syrische Soldaten vor Ort waren«), ein aktueller Bericht über den Einsatz von russischen Kampfdrohnen, dass russische Aufklärungsflugzeuge vom Irak aus starten und dass sogar die Russen das Kommando der syrischen Regierungseinheiten in Ost-Aleppo übernommen haben. Interessant ist, dass die Kurden nicht als Terroristen bezeichnet werden, sondern sogar über militärische Erfolge der YPG berichtet wird und – noch erstaunlicher – über ein gemeinsames Vorgehen mit der Freien Syrischen Armee FSA (das sind die Kräfte, die zuerst den Aufstand gegen Assad vor vier Jahren begonnen haben). Wird

hier schon der Plan propagandistisch vorbereitet, ein gemeinsames Vorgehen gegen den IS unter Mitwirkung von Assad zu organisieren?

Die FSA betreibt einen Twitter-Account, der nur auf Arabisch ist und offenbar ständig aktualisiert wird. Die Homepage der FSA nicht erreichbar (www.free-syrian-army.com). Dafür ist syrianfreedom.org online, ebenso wie der entsprechende Twitter-Account twitter.com/FreeingSyria, wo fleißig getweetet wird. Deutlich wird vor allem eines: dass die Gemengelage in Syrien für uns Westeuropäer kaum durchschaubar ist.

Ein für uns besser verständlicher und unabhängige (?) Nachrichtendienst ist www.syriadeeply.org, der fortlaufend Überblicksartikel zur aktuellen Lage in Syrien veröffentlicht. Die Topmeldung am 25. September ist übrigens, dass ein »Berater« Assads laut Agence France Press bestätigt habe, dass Russland und die USA ein »Stillhalteabkommen« (»tacit agreement«) abgeschlossen hätten.

Eine in unseren westlichen Medien häufig zitierte Quelle ist die »Syrische

Beobachtungsstelle für Menschenrechte«. Hier laufen ständig Meldungen auf, an einem »normalen« Tag allein 31 Berichte über Kämpfe, Fassbombenabwürfe, Eroberungen und Folter. Für jeden Tag werden hier die Opferzahlen akribisch dokumentiert. Die Geschichte über das Stillhalteabkommen Putin-Obama wird aber ebenso wenig gebracht wie die Sache mit den Russen in Aleppo. Man fragt sich, wie bei dieser Flut von Nachrichten überhaupt eine einigermaßen objektive Berichterstattung möglich ist. Wahrscheinlich gar nicht.

Für den Besucherverkehr geschlossen

Deutschland ist in der Region mit seinen diplomatischen Vertretungen präsent. Die Botschaft in Damaskus ist »bis auf Weiteres für den allgemeinen Besucherverkehr geschlossen«, man solle sich doch an die Botschaft in Beirut wenden (www.damaskus.diplo.de). Dazu wird noch gewarnt vor falschen Gerüchten: »Deutschland schickt keine Schiffe in den Libanon oder die Türkei, um dort Flüchtlinge abzuholen. Deutschland hat kein neues Flüchtlingsprogramm beschlossen. Bei der Deutschen Botschaft können keine Asylanträge gestellt werden.« Aber immerhin kann man in der Botschaft Beirut online einen Termin vereinbaren, um ein Visum für den Schengenraum bzw. für Deutschland zu erhalten. Allerdings können wohl nur wenige in den Genuss eines solchen Visums kommen, da die Botschaft völlig überlastet ist. Im kurdischen Erbil (Irak) gibt es übrigens ein deutsches Generalkonsulat, dass inmitten des Kriegs funktionstüchtig zu sein scheint (www.iraq.diplo.de). Per Stellenausschreibung wird dort – ganz normal – nach Personal gesucht, und zwar »baldmöglichst eine/n Mitarbeiter/in für die Pass- und Visastelle«. Neben Sprachkenntnissen in Kurdisch, Deutsch und Englisch wird ein »jederzeit höflicher Umgang mit Besuchern und Anrufern« verlangt. Da wird sich doch bestimmt jemand finden lassen.

Michael Sommer

Syrische Propaganda mit Wellness-Werbebanner

Rezensionen

Interkulturelle Bildungsangebote



Steffi Robak, Isabell Petter
Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen

Bielefeld (wbv), Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung 2014, 64 S., 19,90 Euro

In Migrationsgesellschaften ist das jeweilige Bildungssystem herausgefordert, sich auf eine mehrsprachige und breit ausdifferenzierende Bevölkerung

einzustellen. Dies gilt auch für Institutionen der Erwachsenenbildung, die sich – anders als die Schule, welche für die meisten spätestens mit dem 20. Lebensjahr abgeschlossen ist – an die gesamte erwachsene Bevölkerung richten und damit mit ihren Angeboten eine ganz besondere Reichweite haben.

Programmanalysen bilden eine Momentaufnahme der Bildungsrealität in Weiterbildungseinrichtungen, und es lassen sich Rückschlüsse auf die von Bildungspraxis antizipierten gesellschaftlichen und individuellen Bedarfe einerseits sowie auf institutionelle Rahmenbedingungen und deren inhaltliche Auseinandersetzungen andererseits ziehen.

Steffi Robak und Isabel Petter führen daher im Auftrag der Agentur für Erwachsenenbildung eine auf das Jahr 2012 bezogene umfangreiche repräsentative Programmanalyse im Bundesland Niedersachsen durch. Ziel ist eine Bestandsaufnahme des Angebots an »interkultureller Bildung« in Niedersachsen. Daraus sollen Hinweise darauf abgeleitet werden, »wie sich interkulturelle Bildung vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Anforderungen ausdifferenziert und welche Konzeptionen von Kultur und Bildung dabei Berücksichtigung finden« (S. 8). Die Autorinnen gehen von einem Verständnis von »interkulturellen« Bildungsangeboten aus, welches »sowohl auf das Erlernen kultureller Praktiken als auch auf identitäre Selbstbildung und Kulturalität jenseits von konstruierten kulturellen Grenzen« zielt (S. 8). Davon werden als solche bezeichnete »transkulturelle Bildungsangebote« abgegrenzt, die zudem kommunikative und leiblich-emotionale Anteile von Bildungsprozessen bearbeiten und Möglichkeiten von Wohlbefinden thematisieren sollen (vgl. S. 10).

Da sich die untersuchten Bildungsangebote als Querschnitt in den unterschiedlichsten Fachbereichen wiederfinden, entwickeln Robak und Petter in einer deduktiven Verbindung von Theorie und Datenmaterial acht analytisch zu differenzierende Partizipationsportale, mit deren Hilfe die ausgewählten Angebote qualitativ kategorisiert werden. Zudem erfolgen quantitative Zuordnungen der Veranstaltungen in Fachbereiche. Das Portal 1 umfasst dabei beispielsweise systematisch-rezeptive Angebote (Vorträge, Seminar etc.), das Portal 2 selbsttätig-kreative Angebotsformen (Schreiben, Fotografie etc.), Portal 5 enthält

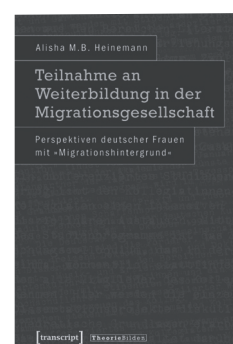
aushandelnd-reflexive Angebote, die die reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Deutungsmustern, Werten und Normen anregen wollen, im Portal 6 finden sich Angebote speziell für Migrant/-innen, sprich vor allem Sprachkurse usw. (vgl. S. 12).

Im Rahmen der detaillierten themen- und portalbezogenen Auswertung, in der immer wieder modellierend ein Rückbezug zu den theoretischen Vorannahmen hergestellt wird, können die Autorinnen unter anderem zeigen, wie sich die bildungspolitisch induzierte einseitig an Migrant/-innen gerichtete Forderung nach »Integration« in der Programmgestaltung widerspiegelt, während gleichzeitig selbstreflexive, gesellschaftskritische Angebote für die Mehrheitsgesellschaft unterrepräsentiert sind. Zudem weisen die Autorinnen darauf hin, dass »die Angebotszuschnitte noch auf eine vorherrschende traditionelle Betrachtung kultureller Differenz« ausgerichtet sind und neuere offene Kulturbegriffe erst in Ansätzen auftauchen (vgl. S. 52 ff). Die Ergebnisse bieten somit eine hilfreiche Orientierung für die gegenwärtige Weiterbildungspraxis hinsichtlich noch wenig gestalteter Angebotsbereiche und bieten Anregungen für eine Modifikation der gegenwärtigen Schwerpunktsetzungen.

Aufgrund der migrationsgesellschaftlichen Kontextualisierung der Studie wäre ein Einbezug aktueller rassismuskritischer pädagogischer Ansätze in die Datenanalyse und Theoriebildung wünschenswert gewesen. Solche Ansätze positionieren sich kritisch gegenüber den Begriffsdiskursen zur Interkulturalität und zeichnen nach, wie diese eine essentialisierende Reproduktion von Kulturalisierungen begünstigen können (vgl. etwa Attia, I. [1997]: Antirassistisch oder interkulturell? Sozialwissenschaftliche Handlungskonzepte im Kontext von Migration, Kultur und Rassismus. In: Mecheril, P.; Thomas, T. [Hg.]: Psychologie und Rassismus. Reinbek bei Hamburg, S. 259–285, sowie Kalpaka, A.; Mecheril, P. [2010]: »Interkulturell«. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: Mecheril, P. et al. [Hg.]: Migrationspädagogik. Weinheim, S. 77–98).

Alisha Heinemann

Migrantinnen



Heinemann, Alisha M. B.
Teilnahme an Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Perspektiven deutscher Frauen mit »Migrationshintergrund«

Bielefeld (Transcript) 2014, 328 S., 34,99 Euro

Im Zuge der aktuellen demografischen Entwicklungen in Deutschland gilt der öffentliche Blick meist der sich verändernden Altersstruktur zugunsten einer zunehmend älteren und kinderärmeren Bevölkerung. Damit einher

jedoch geht auch der steigende Anteil von Personen mit einem Migrationshintergrund. Doch diese Gruppe gerät häufig in den Hintergrund – auch im Kontext der Weiterbildung. Alisha Heinemann indes fokussiert in ihrem engagierten Werk genau diese Gruppe, wenn sie zu Recht moniert, dass es in der Erwachsenenbildung bislang an empirischen Ergebnissen fehlt, die sich kritisch-reflexiv mit den Anforderungen von Weiterbildung für die heterogene Gruppe von Migrant/-innen auseinandersetzt (S. 12). Schnittpunkt ihrer Arbeit ist einerseits eine interdisziplinäre Migrationsforschung und andererseits eine Adressatenforschung, in der der (Nicht-)Teilnahme an Weiterbildung von Frauen mit einem sogenannten Migrationshintergrund nachgegangen wird. Dazu wählt sie mit der Grounded Theory einen hermeneutischen Zugang und lässt elf Frauen in narrativen Interviews zu den Gründen ihrer (Nicht-)Teilnahme an Weiterbildung erzählen, sodass ein vielschichtiges, lebendiges Bild ihrer Sichtweise, ihrer Begründungen, aber partiell auch ihrer Lebensgeschichten entsteht. Gewagt und ungewöhnlich, aber gerade deshalb interessant und überzeugend ist die theoretische Verortung ihrer Arbeit, die sich auf die soziologischen Instrumente Paul Bourdieus und die postkolonialen Theorien stützt. Die Konzepte von Habitus, symbolischer Herrschaft und die Kapitalsorten von Bourdieu werden auf die Teilnahme von Weiterbildung bezogen (S. 107), während die Postcolonial Studies i.S. einer rassismuskritischen Migrationsforschung das Thema der (symbolischen) Herrschaft beleuchten und für die empirische Auswertung ausdifferenzieren.

Für die (Nicht-)Teilnahme an Weiterbildung extrahiert Heinemann vier Begründungsdimensionen, die sich jedoch um die zentrale Dimension der Zugehörigkeit, sowohl als einer zugeschriebenen als auch einer wahrgenommenen Zugehörigkeit, gruppieren. Die Verfügbarkeit von staatsbürgerlichem Handlungskapital, sprich bürgerliche, soziale und politische Rechte, markiert die zweite Dimension. Sie garantiert Planungssicherheit und Handlungsspielraum bei den Befragten. Ein ungesicherter Aufenthaltsstatus oder eine verweigerte Arbeitserlaubnis wirken so existenziell bedrohlich, dass Weiterbildungsangebote nicht angenommen werden bzw. werden können. Die Rolle von Sprachkompetenzen im Deutschen, formale Bildung aber auch das Wissen um Weiterbildung bilden die dritte Dimension, die z.B. auf die hohe Relevanz aufsuchender Bildungsarbeit, passgenauer Angebote und Feldkenntnis (S. 246 ff.) verweisen. Die sogenannten migrationspezifischen Begründungen wie bspw. Interesse am Thema, Verwertungsmöglichkeiten der Weiterbildungsinhalte, aber auch die Einschränkungen, die vor allem die Frauen aufgrund ihrer familiären Verpflichtungen erleben, füllen die vierte Dimension. Dabei sind alle vier Dimensionen eng miteinander verknüpft. Für die Praxis ergeben sich vielfältige Forderungen, die sowohl bildungspolitisch, institutionell als auch gesamtgesellschaftlich gelten müssen (S. 284 ff.). Diese werden ausführlich dargelegt und reichen von mehrsprachigen Angeboten und Weiterbildungsberatung bis hin zu praktischen Maßnahmen wie Kinderbetreuung oder Angeboten für Menschen, die im Schichtdienst arbeiten. Ihrem Anspruch folgend, dass sich eine wirkliche Trennung von politischer Praxis und wissenschaftlicher Forschung nicht vornehmen lässt (S. 120), fordert Heinemann,

Migration nicht nur in ihrer Heterogenität wahrzunehmen und seitens der Erwachsenenbildung/Weiterbildung passgenaue Angebote zu entwickeln, sondern als zentrales Moment pädagogischer Professionalität eine kritisch-reflexive Haltung zu entfalten, die »in rassismuskritischer Weise Kulturalisierungen entgegenwirkt und sich dabei der eigenen Grenzen bewusst bleibt« (S. 300).

Heinemann legt damit nicht nur eine Untersuchung vor, die durch ihre ungewöhnliche theoretische Kombination beeindruckt, sondern sich durch ihre kritischen, couragierten Forderungen sowohl an das Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als auch an alle Leser/-innen auszeichnet.

Kira Nierobisch

Diversitätsbewusste Erwachsenenbildung



Halit Öztürk
**Migration und
 Erwachsenenbildung**
 Bielefeld (wbv) 2014, 159 S.,
 19,90 Euro

Migration und migrationsbedingte Diversität gehören auch in Deutschland seit Jahrhunderten zu den Einflussfaktoren gesellschaftlicher Realitäten. Erwachsenen-/Weiterbildung und insbesondere ihre wissenschaftlichen Diskurse und

Forschungen haben indes nur sukzessive eine differenzierte theoretische Auseinandersetzung und empirische Analyse der deutschen bzw. transnationalen Migrationsgesellschaft in den Vordergrund gerückt. Halit Öztürk kommt, unter Mitarbeit von Sara Reiter und Daniela Schuldes, das Verdienst zu, die Schnittstelle von migrationsbedingter Diversität sowie explizit Erwachsenen-/Weiterbildung für die Buchreihe »Studientexte für Erwachsenenbildung« des DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung) grundlegend aufbereitet zu haben.

Gemäß dem Verlagsformat bietet das Buch eine – gleichwohl gelungene – systematische und gut lesbare Tour d'Horizon durch die Thematik: Zentrale Begrifflichkeiten und gesamtgesellschaftliche Bedingungsstrukturen der deutschen Migrationsgesellschaft (Kap. 2) und eine empirische Bestandsaufnahme der heterogenen Weiterbildungssituation von Erwachsenen mit Migrationshintergrund (Kap. 3) schaffen den Rahmen für Verweise auf theoretische Erklärungsansätze ihrer de facto ungleichen Teilhabechancen (Kap. 4). Hiermit rückt das professionelle Selbstverständnis einer diversitätsbewussten Erwachsenen-/Weiterbildung gegenüber grundlegenden Kategorien von Kultur, Kompetenz und (Wissens-)Vermittlung in den Fokus, für das der Autor eine »Kompetenzmatrix pädagogischer Professionalität im Umgang mit kultureller Vielfalt« (S. 100) anbietet (Kap. 5). Deren drei Dimensionen »Kultur und Kommunikation«, »Kultur und Macht« sowie »Kulturen in Vielfalt« strukturieren in den abschließenden Kapiteln den

auch kritischen, (Selbst-)Reflexion einfordernden Blick auf Erwachsenen-/Weiterbildungsorganisationen (Kap. 6) – Stichworte: Diversity Management und Interkulturelle Öffnung – und auf eine insgesamt »diversitätsbewusste Weiterbildungsarbeit« (Kap. 7).

Die Publikation schließt die Leerstelle einer systematisch-empirischen Aufarbeitung der Schnittstelle Migration und Erwachsenenbildung und eröffnet den Lesenden vielfältige Anschlussstellen, z.B. für vertiefte theoretische Auseinandersetzungen. Die klare didaktische Strukturierung zusammen mit Formatbausteinen (»Beispiel«, »Zur Reflexion«, »Literaturtipps« u.Ä.), Glossar und weiteren Lernmaterialien werden dem Anspruch eines Grundlagen- und Studientextes gerecht. Das Buch lädt ein, den notwendig kritischen Diskurs im Spannungsgefüge einer defizitorientierten Kompensationsfunktion von Erwachsenen-/Weiterbildung gegenüber deren Potenzial für Autonomie und Widerständigkeit der Subjekte als Teil kollektiver Aushandlungsprozesse um gesellschaftliche Konstrukte von »Willkommenskultur« bzw. »Anerkennungskultur« (S. 132) weiterzuführen.

Silke Schreiber-Barsch

Migration und Erwachsenenbildner/-innen



Brigitte Kukovetz, Ariane Sadjed,
Annette Sprung

**(K)ein Hindernis. Fachkräfte mit
Migrationsgeschichte in der Er-
wachsenenbildung**

Wien (Löcker) 2014, 302 S.,
29,80 Euro

Sind Personen mit Migrationshintergrund ihrem Anteil an der österreichischen Bevölkerung entsprechend als Fachkräfte innerhalb der Erwachse-

nen- und Weiterbildung vertreten? Der Antwort auf diese Frage sind Kukovetz, Sadjed und Sprung in diesem Buch auf der Spur. In erster Linie soll herausgefunden werden, inwiefern »Migrationserfahrungen – oder besser gesagt: deren gesellschaftliche Bewertung – den Zugang zu Beschäftigung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung« (S. 9) beeinflussen. Das Buch versteht sich somit »als Beitrag zu einem detaillierteren Verständnis migrationsgesellschaftlicher Herausforderungen für die Weiterbildung« (S. 11). Die dargestellten Ergebnisse basieren auf einer in den Jahren 2012–2014 durchgeführten empirischen Studie der Österreichischen Gesellschaft für politische Bildung, des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung und des Instituts für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz (vgl. S. 9). Im Rahmen des Anspruchs der Repräsentation sollte sich im Idealfall der Anteil der in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung tätigen Migrant/-innen dem Anteil an der österreichischen Bevölkerung annähern (vgl. S. 11), allerdings würden sie, so die Autorinnen, bislang weiterhin eher als Adressat/-innen von Weiterbildung gesehen und weniger als Lehrende in diesem

Bereich, weshalb die Autorinnen innerhalb ihres Buches bewusst einen »Perspektivenwechsel« (S. 11) vornehmen, denn mit der Unterrepräsentation von Migrant/-innen innerhalb der Erwachsenenbildung/Weiterbildung verschwende man eine potenzielle Ressource »für die Bewältigung diversitätsorientierter Aufgaben« (S. 13).

Die Studie selbst bedient sich unterschiedlicher Forschungsmethodiken: Es wurden sowohl quantitative als auch qualitative Erhebungen vorgenommen, Interviews mit Migrant/-innen selbst und Vertreter/-innen verschiedener Ebenen von Erwachsenenbildungsinstitutionen geführt, eine Forschungswerkstatt durchgeführt u.a.m. Bei den Ergebnissen der qualitativen Forschungen ist zu berücksichtigen, dass diese nur bedingt Aussagen über die gesamte Bildungslandschaft Österreichs abgeben können, dies gilt insbesondere bei Erhebungen bzgl. der VHS Ottakring, die schon von den Autorinnen selbst als Ausnahmeerscheinung gesehen wird, weil hier bzgl. der Beschäftigung von Migrant/-innen bereits neue Wege gegangen werden, die so in anderen Einrichtungen noch nicht vorherrschend sind.

Innerhalb der Studie finden die Autorinnen heraus, dass Erwachsenenbildner/-innen mit Migrationshintergrund und hier nochmals verstärkt diejenigen, deren Migrationsbiografie mit einem Staat außerhalb der EU bzw. EWG in Zusammenhang zu bringen ist, als Fachkräfte in der Erwachsenen- und Weiterbildung unterrepräsentiert sind. Sie sind bereits in Aus- und Weiterbildungsgängen, die in das Berufsfeld führen (insbesondere in universitären Bildungsgängen), unterrepräsentiert (vgl. S. 265).

Ein weiterer Schwerpunkt des Buches beschäftigt sich mit dem Thema, wie Institutionen darauf einwirken, ob und wenn ja, welche Migrant/-innen im Erwachsenenbildungssektor eingestellt werden. Einstiege in eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung finden Migrant/-innen v.a., wenn sie sich Nischen suchen, die sie bspw. durch ihre Mehrsprachigkeit besonders gut bedienen können, bzw. auch dadurch, dass sich für sie in Weiterbildungen, die speziell für Migrant/-innen angeboten werden, Beschäftigungschancen ergeben. Hier komme ihnen eine Art Brückenfunktion zu, da sie die Erfahrungen und Erlebnisse, die die Kursteilnehmenden machen, i.d.R. selbst kennen. Durch diese Reduktion von Trainer/-innen mit Migrationshintergrund auf die Arbeit mit anderen Migrant/-innen finde eine Art Ausgrenzung statt (vgl. S. 115), so der Tenor des Buches. Allerdings lässt sich hierüber wahrlich streiten, denn genau hier werden ja die besonderen Ressourcen, die die Migrant/-innen mitbringen, bewusst anerkannt und genutzt. Die Autorinnen sehen hierin aber eine Festschreibung dieses Personenkreises auf diesen Bereich der Erwachsenenbildung und würden diese Ressourcen gerne auch unter dem Gesichtspunkt der Internationalisierung der Gesellschaft mehr in anderen Bereichen vertreten wissen. Sie erkennen drei Faktoren, die die Einstiegschancen für Migrant/-innen positiv beeinflussen können: die Qualifikationen, die durch Aus- und Weiterbildungen innerhalb Österreichs erworben wurden, und die daraus entstandenen Kontakte zu Trainer/-innen und Weiterbildungsinstitutionen (teilweise erfolgen direkte Einstellungen nach Ende des Kurses oder Trainer/-innen leiten nach Beendigung des Kurses passende

Stellenangebote an die ehemaligen Kursteilnehmenden weiter), Kontakte, die aus früheren Beschäftigungen herrühren und als »Türöffner« fungieren können, sowie private Netzwerke.

Aber auch wenn der Sprung in eine Beschäftigung in der Erwachsenenbildung geschafft ist, machen Migrant/-innen weiterhin Diskriminierungserfahrungen; diese sind umso stärker ausgeprägt, je mehr eine Migrationsgeschichte sichtbar (bspw. Hautfarbe) oder hörbar (bspw. ausländischer Akzent) ist. Innerhalb der Erwachsenenbildungsinstitutionen besetzen Migrant/-innen vermehrt die weniger lukrativen Stellen, wobei insgesamt auch festgestellt wurde, dass dieser Bereich generell durch eher prekäre Beschäftigungsverhältnisse geprägt ist (vgl. S. 260). Besonders stark wirke, so die Erkenntnis der Autorinnen, der monolinguale Habitus der Weiterbildungseinrichtungen, der Erwachsenenbildner/-innen, die nicht perfekt Deutsch sprechen, diskriminiere und ausgrenze; zudem sei eine Dequalifizierung von Erwachsenenbildner/-innen festzustellen, die insbesondere damit zusammenhänge, dass im Ausland erworbene Qualifikationen nicht immer ausreichend anerkannt würden. Es ist somit festzustellen, dass Einflussfaktoren und Ursachen für den erschwerten Zugang von Erwachsenenbildner/-innen mit Migrationshintergrund »auf politischen, institutionellen und individuellen Handlungsebenen zu identifizieren [sind], die miteinander interagieren bzw. sich gegenseitig bedingen« (S. 266). Zudem würden innerhalb von Aus- bzw. Weiterbildungsangeboten, die sich an zukünftige Erwachsenenbildner/-innen richten, zu wenige migrationsrelevante Inhalte vermittelt (vgl. S. 270). Als Fazit ziehen die Autorinnen, dass eine weitere wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Sektor der Erwachsenen- und Weiterbildung aus Sicht der Erwachsenenbildner/-innen (mit Migrationshintergrund) lohnend sei. Außerdem müsse sich die Erwachsenen- und Weiterbildungslandschaft in Zukunft noch mehr bemühen, den »Entwicklungen der Migrationsgesellschaft Rechnung zu tragen« (S. 271). Seitens der Politik solle auch darauf hingewirkt werden, insbesondere könne dies durch die Vereinfachung von Anerkennungen der im Ausland erworbenen Qualifikationen geschehen. Insgesamt braucht es aber das Zusammen- und Mitwirken aller an der Erwachsenen- und Weiterbildung beteiligten Personen und Institutionen, um Diskriminierungen in diesem Bereich entgegenzutreten. Diesen Empfehlungen kann man sich vorbehaltlos anschließen.

Birgit Stauder

Aktuelle Fachliteratur

Fritz Borinski



Martha Friedenthal-Haase (Hg.)

Fritz Borinski: The German Volkshochschule. An Experiment in Democratic Adult Education under the Weimar Republic

Bad Heilbrunn (Julius Klinkhardt)

2014, 268 S., 18,90 Euro

Der vorliegende Band eröffnet eine neue Buchreihe, die beim Klinkhardt-Verlag publiziert wird und unter dem

Titel »Beiträge zur internationalen, interkulturellen und historischen Erwachsenenbildung« von den beiden Augsburger Professorinnen Elisabeth Meilhammer und Eva Matthes herausgegeben wird. Im Eröffnungsband werden alle drei Perspektiven bedient, welche in der neuen Buchreihe fokussiert werden.

Martha Friedenthal-Haase gibt ein beeindruckendes Werk heraus, das in der Erwachsenenbildungsforschung seinesgleichen sucht. Ihr wurde von Fritz Borinski kurz vor seinem Tode im Jahr 1988 das vorliegende Manuskript zur freien Verwendung geschenkt. Dieses wurde von ihm im Londoner Exil in den Jahren 1944/45 verfasst. Die Herausgeberin beschreibt Borinski als einen der »profilertesten Wegbereiter der Professionalisierung und Verwissenschaftlichung der Erwachsenenbildung in Deutschland, ein entschiedener Demokrat, ein Patriot und ein Europäer«. Bevor er im Jahr 1934 nach Großbritannien emigrierte, leitete er das »Seminar für freies Volksbildungswesen« an der Universität Leipzig. Er kehrte 1947 nach Deutschland zurück und war als Leiter verschiedener Erwachsenenbildungseinrichtungen tätig. Im Jahr 1956 nahm er einen Ruf auf einen Lehrstuhl für Pädagogik an der FU Berlin an.

Dieses Manuskript wurde von Friedenthal-Haase mit aller Vorsicht redigiert und kommentiert. Eingebettet wurde es in eine circa dreißigseitige Einleitung, die den Kontext erläutert und hilfreich auf zentrale Aspekte des Manuskripts hinweist. An das sich daran anschließende Manuskript Borinskis folgt ein prosopografischer Anhang mit 130 Einträgen, indem Kurzbiografien von Erwachsenenbildner/-innen vor und zur Zeit der Weimarer Republik zusammengestellt wurden.

Borinski legt in seinem Manuskript eine differenzierte Analyse der deutschen Volkshochschulbewegung der Weimarer Zeit in englischer Sprache dar. Dabei geht er sehr gut strukturiert auf folgende Aspekte ein: »The German Volkshochschulbewegung – A Democratic and Spiritual Movement« (S. 47 ff.), »The Abendvolkshochschule (Evening Folk High-School)« (S. 73 ff.), »Residential Colleges« (S. 99ff.), »Some Problems of the German Volkshochschule Movement« (S. 131 ff.), »The Fatal Slump« (S. 165), »Some Reflections on the Future of German Adult Education« (S. 179). Das Manuskript fokussiert klar die gegenseitige Bedingtheit von Erwachsenenbildung und Demokratie-

entwicklung, wie sie sich in der Weimarer Republik findet und wie sie konstitutiv für die Entwicklung von Erwachsenenbildung in zahlreichen Ländern ist. Beeindruckend ist es, wie Fritz Borinski sich während seiner Emigration auf den Aufbau von Demokratie mit Erwachsenenbildung in Deutschland nach Ende des Zweiten Weltkriegs vorbereitet.

Auch wenn das Manuskript bereits 70 Jahre alt ist, ist sein Wert höher als nur derjenige eines historischen Zeugnisses: Es zählt zu den wenigen englischsprachigen zeitgeschichtlichen Abhandlungen über die deutsche Volkshochschule und gewährt einem englischsprachigen Publikum einen bedeutsamen Einblick in die Demokratieentwicklung der Weimarer Republik durch Erwachsenenbildung. Das sehr gut strukturierte Werk regt Praktiker/-innen wie Wissenschaftler/-innen in der Erwachsenenbildung dazu an, die historischen Wurzeln in der Weimarer Republik genauer zu betrachten und zu reflektieren: Didaktische Fragen der Erwachsenenbildung, der Institutionalisierung von Erwachsenenbildung, der Neutralität, der Teilnehmenden und der sozialen Effekte sind nur einige unter vielen. Hochaktuell ist auch der Ausblick Borinskis auf die Erwachsenenbildung in Deutschland und Europa: Hier entwickelt er die Idee einer integralen Demokratie und unterscheidet diese von formaler Demokratie, die sich auf formale Prozesse wie Wahlen, parlamentarische Debatten und Parteitreffen zurückzieht. Martha Friedenthal-Haase interpretiert integrale Demokratie wie folgt: Sie betrachtet Menschen in »ihrer Eigenschaft als Beziehungswesen (...), als Mitbürger, als Menschen, die auf Kommunikation und auf Kooperation angelegt sind. Durch Kommunikation und Kooperation schaffen sie untereinander Beziehungen, die Vertrauen stiften. Politisch ist es wichtig, dass diese Beziehungen und Verbindungen über die Familie hinaus in die Nachbarschaft, die Gemeinde und den öffentlichen Raum reichen und damit die soziale Integration fördern« (S. 40). Genau diese Form integraler Demokratie ist es, die zahlreiche hauptamtliche und ehrenamtliche Personen in der Erwachsenenbildung in Bildungsangebote für und mit Flüchtlingen leben. Borinski liefert dafür ein historisches Fundament und eine hochaktuelle Perspektive.

Regina Egetenmeyer

Internationale Perspektive

STUDIES IN PEDAGOGICAL RESEARCH
AND GERONTOLOGY 62
Bernd Kärplinger / Steffi Robak (eds.)
**Changing Configurations
in Adult Education
in Transitional Times**
International Perspectives in Different Countries



Bernd Kärplinger, Steffi Robak (Hg.)
**Changing Configurations in Adult
Education in Transitional Times.**
International Perspectives in Different Countries

Frankfurt a. M. (Peter Lang) 2014,
244 S., 44,95 Euro

Mit dem vorliegenden Band nehmen Kärplinger und Robak ihre Lesenden mit auf eine Weltreise, die nach sich verändernden Konfigurationen in der Erwachsenenbildung in Transitionszeiten sucht. Mit dem Band setzen die beiden Herausgeber/-innen die tradi-

tionsreiche Publikationsreihe fort, die von Franz Pöggeler 1989 begründet wurde. Damit schließen sie eine wichtige Lücke in den Publikationsmöglichkeiten der Erwachsenenbildung/Weiterbildung der letzten Jahre. Gleichzeitig greift der Band ausgewählte Papiere der Triennial European Research Conference der European Society for Research on the Education of Adults (ESREA) auf, die im September 2013 von Bernd Kärplinger an der Humboldt Universität in Berlin ausgerichtet wurde. Mit dem ersten Band schließen sie an die Tradition der Internationalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung an und setzen gleichzeitig eigene Akzente: Sie eröffnen internationale Perspektiven in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und machen diese – für Wissenschaftler/-innen und Praktiker/-innen in der Erwachsenenbildung gleichermaßen – zugänglich.

Für den Band konnten die Herausgeber/-innen namhafte Autor/-innen der Erwachsenenbildungswissenschaft rund um den Globus gewinnen. Thematisch fokussiert der Band im ersten Teil Veränderungen in den Systemen und Institutionen von Erwachsenenbildung und im zweiten Teil Veränderungen beim Personal und bei Praktiker/-innen in der Erwachsenenbildung. Der Band liefert sowohl Beiträge, die Einblicke in die Praxis wie in den Diskurs in ausgewählten Ländern gewähren. Einen Einblick in die Situation in Deutschland geben Josef Schrader, Peter Alheit und Wiltrud Gieseke. Kjell Rubenson und Maren Elfert liefern eine Analyse zum Publikationsverhalten in verschiedenen Fachzeitschriften der Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

Praxiseinblicke gewährt im ersten Teil Henning Salling Olesen. Er greift die Entwicklung der Erwachsenenbildung im Kontext des dänischen Modernisierungsprozesses auf. Dabei legt er zentrale Stränge der dänischen Erwachsenenbildung dar, deren Verbindungen zur Erwachsenenbildung in Deutschland deutlich erkennbar sind. Henner Hildebrand und Esther Hirsch geben Einblicke in die Arbeit des DVV international in Marokko, in den Aufbau der Erwachsenenbildung vor Ort und die enge Verbindungen zwischen Universität und Erwachsenenbildung. Einen Einblick in die lange Geschichte der Erwachsenenbildung in Argentinien und die aktuellen Widersprüchlichkeiten zwischen Bildungspolitik und Praxis gewähren José Alberto Yuni und Claudio Ariel Urbano. Ming-Lieh Wu und Angel Hsi-I Chen greifen das Thema der Entwicklung von Learning Cities in Taiwan auf und beziehen sich dabei auf die Entwicklungen in China.

Im zweiten Teil bietet zunächst William Jones Praxisperspektiven. Er erläutert den Aufschwung und Rückgang von Erwachsenenbildung und deren Personal an britischen Hochschulen. Seit mehreren Jahrzehnten lassen Hochschulentwicklungen in Großbritannien das Personal in der universitären Erwachsenenbildung zurückgehen. Huang Jian und Chen Huiying analysieren das Personal in der Erwachsenenbildung in Shanghai und legen dar, dass circa 300.000 Personen in Shanghai bei den verschiedenen Anbietern von Erwachsenenbildung tätig sind. Vida A. Mohorčič Špolar analysiert die Regulierungen des Erwachsenenbildungspersonals in Slowenien und die dennoch fehlenden Qualifikationen. Arthur L. Wilson und Ronald M. Cervero geben Einblicke in die Entwicklungen in den USA und Niranjan Casiander u.a. in Australien.

Den Herausgeberinnen gelingt mit dem Band ein Werk, das sowohl in wissenschaftlicher als auch in praktischer Perspektive das Interesse weckt, mehr über internationale Entwicklungen in der Erwachsenenbildung zu erfahren. Der Sammelband ist wie eine Entdeckungsreise und eine Eröffnung ständig neuer Perspektiven auf Erwachsenenbildung. Die Beiträge machen die Vermittlerrolle von Erwachsenenbildung zwischen Globalisierungs- und Internationalisierungsprozessen einerseits und lokalen Entwicklungen sowie Kulturgebundenheit andererseits deutlich. Damit wird die Begründung für internationale Arbeit in der Erwachsenenbildung gelegt: Lokale Entwicklungen werden nur im Kontext von Internationalität verständlich, und Internationalität ist wiederum geprägt von lokalen Entwicklungen.

Regina Egetenmeyer

Kapitalismuskritik



Bernhard Emunds, Hans Günter Hockerts (Hg.)

**Den Kapitalismus bändigen.
Oswald von Nell-Breunings Impulse für die Sozialpolitik**

Paderborn (Schöningh) 2015,
276 S., 29,90 Euro

Eins fällt als Erstes bei der Publikation der beiden Sozialethiker Bernhard Emunds und Hans Günter Hockerts vom Sommer 2015 auf: Es gibt keine einzige Erwähnung der wirtschaftskritischen Äußerungen von Papst Franziskus, der an anderer Stelle, etwa im Sammelband »Diese Wirtschaft tötet« von Franz Segbers und Simon Wiesgickl (Hamburg 2015), als entscheidender Gewährsmann kirchlicher Kapitalismuskritik herausgestellt wird. Diese Distanz – ob nun gewollt oder nicht – ließe sich begründen, denn in den beiden Schriften *Evangelii gaudium* (2013) und *Laudato si* (2015) ist wiederum an keiner einzigen Stelle vom »Kapitalismus« die Rede. In der neuen Umweltenzyklika z.B. spricht Franziskus nur einmal vom »Kapital« als ökonomischem Sachverhalt. Das ist nur konsequent, setzt er doch beim Konsum an und rückt den Ausschluss der Mehrheit der Weltbevölkerung von den heute gegebenen Konsummöglichkeiten in den Mittelpunkt. Das Produktionsverhältnis wird bei ihm mehr oder weniger ausgeblendet.

Das macht einen markanten Unterschied zu Oswald von Nell-Breuning (1890–1991) aus, wie jetzt der neue Sammelband in Erinnerung ruft. Er will den »Nestor der katholischen Soziallehre« würdigen, ohne zum »Mythos Nell-Breuning« beizutragen. Das Unterfangen, an dem sich 15 Autoren und Autorinnen, vornehmlich aus Sozialwissenschaften und Sozialethik, beteiligt haben, zeugt in der Tat von intellektueller Redlichkeit. Es gesteht gleich eingangs ein, dass Nell-Breuning als Soziallehrer einer kardinalen Täuschung erlegen ist. Nach seinen noch wirtschaftsfreundlichen Anfängen als Ethiker einer »Börsenmoral« (siehe seine Schrift von 1928) wurde die Aufgabe »Den

Kapitalismus im Kapitalismus überwinden« (H.-J. Große Kracht) zu seinem Lebensthema. Dazu bilanzierte er 1960: »Unsere Sozialpolitik mag in vielen Stücken unvollkommen sein, was sie aber geleistet hat in Bändigung und Zähmung dieses wie ein wild gewordener Elefant dahinstürmenden Liberalkapitalismus, ist eine ungeheure Leistung.«

Emunds/Hockerts kennzeichnen dies – speziell nach den Krisenerfahrungen zu Beginn des 21. Jahrhunderts – als Illusion, und sie stufen im Grunde die meisten sozial- und wirtschaftspolitischen Ideen Nell-Breunings als veraltet oder unbrauchbar ein. Dabei gibt es allerdings im Sammelband unterschiedliche Blickwinkel. Während z.B. die Herausgeber einleitend darauf aufmerksam machen, dass (neben Finanzialisierung und Globalisierung) die Auflösung des Normalarbeitsverhältnisses, die Zunahme »atypischer«, »prekärer« Arbeitsverhältnisse, die Ausbreitung eines Niedriglohnssektors – dem nur mithilfe einer Mindestlohngesetzgebung wieder ein zweifelhafter Ordnungsrahmen verpasst wird – die gegenwärtige wirtschaftliche Problemlage charakterisieren, hält Arnd Küppers die »Sozialpartnerschaft« im Rahmen der Tarifautonomie als Erfolgsgeschichte der bundesdeutschen Marktwirtschaft hoch. »Zumindest einstweilen« sei diese wohlgeordnete Partnerschaft, die im 20. Jahrhundert immer wieder durch den Klassenkampf von oben infrage gestellt wurde, von Unternehmern bzw. unternehmerfreundlicher Politik anerkannt und könne sich so als »komplexes ordnungspolitisches Instrument des Interessenausgleichs« bewähren.

Bleibt die Frage, worin die Aktualität Nell-Breunings besteht. Das Buch, dessen Autoren »ein dezidiert analytisches Erkenntnisinteresse« (Emunds/Hockerts) eint, vermag hier überzeugende Auskunft zu geben: Es ist das grundlegende analytische Bemühen darum, Gesetzmäßigkeiten der kapitalistischen Wirtschaftsweise mit ihrer systembedingten Konstituierung einer Klassengesellschaft auf den Begriff zu bringen. Nell-Breunings intellektueller Werdegang war durch den Versuch bestimmt, auf der einen Seite den Kapitaleinsatz als eine unumgängliche, ja fortschrittliche wirtschaftliche Technik zu interpretieren, um auf der anderen Seite die gesellschaftliche Wirkung, dass eine Klasse die andere in Dienst nimmt und so ein ökonomisches Herrschaftsverhältnis aufrechterhält, zu kritisieren und durch gesellschaftspolitische Initiativen (Vermögensbildung, Mitbestimmung, Reform der Unternehmensverfassung) zu ihrer Überwindung beizutragen.

Der einleitende Beitrag von Hermann-Josef Große Kracht macht dieses Problem, mit dem sich Nell-Breuning ein Leben lang beschäftigte, in prägnanter Weise deutlich. Er verweist zudem darauf, dass der Soziallehrer, auch wenn er sich in puncto Bändigbarkeit und -erfolg täuschte, stets auf Distanz zu der beschönigenden westdeutschen Formel von der »sozialen Marktwirtschaft« blieb. Nell-Breuning sprach stattdessen, im Anschluss an Götz Briefs, vom »sozial temperierten Kapitalismus«. Ihm war nämlich der grundlegende Widerspruch dieser Produktionsweise, der Gegensatz von Kapital und Arbeit, bewusst, und er machte, z.B. als Autor der Sozialenzyklika *Quadragesimo anno* (1931), auf dieses bleibende Problem – gegen harmonistisch-verklärende Fortschrittsvisionen oder reaktionär-

berufsständische Ideen, die im deutschen Sozialkatholizismus auch stark vertreten waren – nachdrücklich aufmerksam. Das Koreferat zu dem Beitrag des Sozialethikers Große Kracht stammt von einem Soziologen (Berthold Vogel) – wie der ganze Band nach dem Prinzip der Gegenüberstellung von zwei Positionen entlang von Nell-Breunings Hauptthemen gegliedert ist. Das ist gleich beim ersten Thema der Kapitalismuskritik instruktiv. Man erfährt dadurch, wie die moderne soziologische Betrachtungsweise die analytische Stringenz, die in der älteren Soziallehre noch anzutreffen war, in eine postmoderne Beliebigkeit auflöst, wo Theorien anscheinend nur noch dazu da sind, interessante Diskurse zu generieren. So ist der Band auch ein Beitrag zur Wissenschaftsgeschichte, zu den Schwierigkeiten, sich vergangene und verdrängte Erkenntnisse anzueignen. Die Herausgeber jedenfalls sind daran interessiert, das sozialkritische Denken Nell-Breunings wieder zugänglich zu machen, und verstehen ihre Publikation als einen Anstoß dazu.

Johannes Schillo

Raum



Christian Bernhard, Katrin Kraus,
Silke Schreiber-Barsch, Richard
Stang (Hg.)

Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – pro- fessionelles Handeln – Rahmung des Lernens

Bielefeld (WBV) 2015, 235 S.,
34,90 Euro



Der Sammelband »Erwachsenenbildung und Raum« herausgegeben vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), präsentiert ein Thema, das lange Zeit eine Randerscheinung in der Erwachsenenbildungsforschung war.

»Menschen leben und lernen nicht im luftleeren Raum« (Faulstich, S. 217): Die Bedeutung der räumlichen Gestaltung von Bildungsorten für Erwachsene – und ihrer Nutzung – ist ein traditionsreiches Thema. Die reformpädagogisch ausgerichtete Erwachsenenbildung zu Beginn des 20. Jahrhunderts orientierte sich am Modell der dänischen Heimvolkshochschulen nach Grundtvig. Es entstanden zahlreiche Erwachsenenbildungseinrichtungen, oft an besonderen Orten unter Umnutzung von Burgen, Schlössern, Villen etc. Nach der Zäsur der Nazi Herrschaft, die diese Entwicklung beendet hatte, knüpfte die Erwachsenenbildung in der Nachkriegszeit an die pädagogischen Ideen der Weimarer Zeit an. In Abgrenzung von schulpädagogischen Settings wurde für die Begegnung von Erwachsenen die Form der Arbeitsgemeinschaft mit entsprechenden räumliche Arrangements zum »Markenzeichen«: »Neue Häuser für Erwachsenenbildung« seien zu deren Gelingen nötig, so exemplarisch Franz Pöggeler (1959), was in Zusammenhang stand mit den bildungspolitischen Bestrebungen der 1960er- und 1970er-Jahre, der Zeit der Konstituierung der Erwachsenenbildung als

»eigenständige Säule« des bundesrepublikanischen Bildungssystems (S. 14).

Das Raumthema findet seit den 1990er-Jahren im Kontext des »spatial turns« in den Kultur- und Sozialwissenschaften neu Beachtung. Vorreiter sind hier die Disziplinen der Schulpädagogik und der Sozialen Arbeit. Und auch die Erwachsenen- und Weiterbildung widmet sich dem Thema des »Raumes für Lernen«. Dabei ist, wie die Veröffentlichung zeigt, die Spannbreite groß, die Zugänge sind vielfältig und heterogen. Diskutiert werden bildungsphilosophische und bildungstheoretische Aspekte, ebenso wie praxisrelevante Fragen.

Der Sammelband hat eine »bündelnde Funktion« und zielt darauf ab, »Potenzial und Anschlussfähigkeit der verschiedenen Stränge im Diskurs um Raum in der Erwachsenenbildung deutlich [zu] machen« (S. 11) sowie die unterschiedlichen Zugänge und Positionen zu systematisieren, ein sehr ambitioniertes Vorhaben, das im Ganzen m.E. nur als gelungen bezeichnet werden kann.

Die Veröffentlichung nimmt vier Perspektiven in den Blick. Der erste Teil skizziert die Diskurse zum Thema »Raum« und klärt die Begrifflichkeiten. Im zweiten Teil wird das Thema Raum auf die Programm- und die Teilnehmendenperspektive bezogen. Im dritten Teil werden Lernarrangements und Lernkontexte unter Raumaspekten reflektiert, und schließlich werden (S. 4) Zugänge, Lernende und Raum in Beziehung gesetzt: Räume ermöglichen Zugänge oder schaffen Barrieren für die Teilhabe am lebenslangen Lernen.

Der Eingangsbeitrag von Mania/Bernhard/Fleige skizziert die Bedeutungsdimensionen und Rezeptionsstränge des wissenschaftlichen Diskurses um das Thema »Raum« (S. 30) und eröffnet das Feld, was die Zu- und Einordnung der nachfolgenden Beiträge erleichtert.

Raum in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist (a) Regulator für Weiterbildungsbeteiligung. Dem sind die Aspekte der räumlichen Verteilung von Bildungsangeboten, von Mobilität und die Themen von Exklusion und Inklusion, sowie die Frage der (lokalen) Ressourcen und des sozialen Kapitals vor Ort, das Erreichen von Adressaten zuzuordnen. Raum bezieht sich (b) auf den Planungs- und Aktionsraum, was auch Regional- und Raumentwicklung, Netzwerke und Kooperationen vor Ort in den Blick nimmt. Raum bezieht sich (c) schließlich auf den Bildungsort, auf Lernorte und Lernräume.

Einen konzeptionellen Beitrag zum Ansatz des Lernortes leistet Katrin Kraus: Ob ein Ort für eine Person zum Lernort wird – das zeigten die Beschreibungen von Lernprozessen – sei abhängig von der konkreten Passung zwischen Infrastruktur, Atmosphäre, Wissensträgern (Lehrenden und Lernmitteln) und Kopräsenz (Anwesenheit/Abwesenheit von anderen Personen) (S. 48), so die Autorin. In Sinne von Kraus ist der Lernort eine »temporäre« Größe, womit sich entsprechende Forschungsperspektiven verbinden.

Aber »wo« wird örtlich gelernt? Der interessante Beitrag von Nügel reflektiert die Rolle der Architektur von »Häusern des Lernens« und spitzt zu: Architektur ist ein »schweres Kommunikationsmedium« (S. 58), sie stellt eine bestimmte Ordnung des Sozialen auf Dauer. Die Architektur transportiert bestimmte

pädagogische Vorstellungen, spezifische soziale Ordnungen, ästhetische Anschauungen, Welt- und Menschenbilder und nimmt damit Einfluss auf Lehr- und Lernprozesse (S. 60). Die Aneignung eines Raumes ist somit ein Bildungs- und didaktisches Thema. Darüber hinaus ist es eine bildungspolitische Frage, wie und von wem eine »erwachsenenpädagogische« Architektur überhaupt gestaltet werden könnte (S. 64).

Eine Illustration zur Bedeutung von Architektur – und ihrer Inszenierung – liefert der Beitrag von Nolda zur programmatischen Raumpräsentation von Gebäuden, was für die Programmgestaltung relevant ist. An den historischen Beispielen des Boberhauses in Löwenberg (Schlesien) und der Wiener Urania, beide ca. 1910 erbaut, zeigt Nolda mittels der qualitativen, bildwissenschaftlichen Programmanalyse, wie die Selbstdarstellung von Bildungseinrichtungen in Werbematerialien funktioniert: Die fotografischen (grafischen) Gebäudepräsentationen haben einen performativen und bildungskonzeptionellen Aussagegehalt. Während die Botschaft der reformpädagogischen Heimvolkshochschule Boberhaus »Aufwärtsdynamik und Idylle« (S. 95), also »institutionelle Sicherheit«, »Heimatbezogenheit« und »Aufbruch« (S. 99), transportiere, imponiere bei der Präsentation der Wiener Urania die Botschaften von »Vorwärtsdynamik und Festung«, galt doch die Urania als »Flaggschiff der Aufklärung« bzw. der wissenschaftspopularisierenden Volksbildung, die dort zu Beginn des 20. Jahrhunderts ihren Ort hatte (S. 102).

Die Beiträge von Bremer/Kleemann-Göhring/Wagner und Fleige/Zimmer/Lücker diskutieren die Sozialraumperspektive, einmal unter dem Aspekt der Weiterbildungsarbeit mit bildungsfernen und bildungsbenachteiligten Personen, zum anderen unter dem Aspekt der Programmplanung und Ansprache von AdressatInnen vor Ort. Diese im Erwachsenenbildungsdiskurs gut etablierten Themen verweisen auf Distanzen zu Orten der Kultur und Bildung, auf lokale Machtstrukturen und stellen das Konzept der aufsuchenden Bildungsarbeit und -beratung vor, das u.a. durch Vertrauens- und Brückenpersonen und Gehstruktur (bessere) Zugänge eröffnet. Die dazu durchgeführten Studien und Untersuchungen (»Lernen im Quartier«, »Diversität und Weiterbildung«) haben die programmplanungsrelevanten Bedarfe und Bedürfnisse besonders hinsichtlich von Menschen mit Migrationshintergrund ermittelt und deren Umsetzung in geeignete, niederschwellige Angebote diskutiert.

Auf einen anderen Aspekt zielt der Beitrag von Baur/Stöhr/Sixt: In dieser Modellskizze, die empirisch unterlegt werden soll, geht es um individuelle Teilnahmeentscheidungen an Weiterbildung und den Einfluss des räumlichen Kontextes, wobei Faktoren wie geografische Distanz und Verkehrsinfrastruktur, soziale Herkunft, Kosten-Ertrags-Abwägungen sowie Wahrnehmung von Angeboten der Erwachsenenbildung als relevante Größen identifiziert werden.

Unter dem dritten Themenfeld »Lernarrangements und Kontexte« sind Beiträge versammelt, die den Handlungsraum für die Vermittlungstätigkeit von Kursleitenden als sozialen Raum konzipieren (Kraus/Meyer), die Dimensionen des Räumlichen in der Beratung mit ethnografischem Blick betrachten (Hofmann) sowie neue Lernarrangements vor dem Hintergrund der seit der Jahrtausendwende geführten Diskussion um lebenslanges Ler-

nen und informelles Lernen fokussieren. Hofmann identifiziert Räume und Orte als »proaktive Instrumente der Steuerung« (S. 164). Stang reflektiert den innovativen Ansatz der Schaffung einer offenen Lerninfrastruktur am Beispiel von Lernräumen in Bibliotheken und der Schaffung von Schnittstellen zwischen Bibliotheken und Einrichtungen der Erwachsenenbildung in Lernzentren.

Wahl beschreibt die geografische Konzentration und räumliche Integration von Bildungseinrichtungen als Mittel der Institutionalisierung des lebenslangen Lernens am Beispiel der Einrichtung des »Hauses des Lebenslangen Lernens« in Dreieich (Kreis Offenbach). Dort sind im Rahmen eines universitätsähnlichen Campus eine Volkshochschule, eine berufliche und eine Abend-schule sowie ein Selbstlernzentrum und eine Bildungsberatungsstelle beheimatet. Dieser Institutionalisierungsprozess war begleitet von einer Neuordnung (und Sanierung als Auslöser) der Gebäudesubstanz.

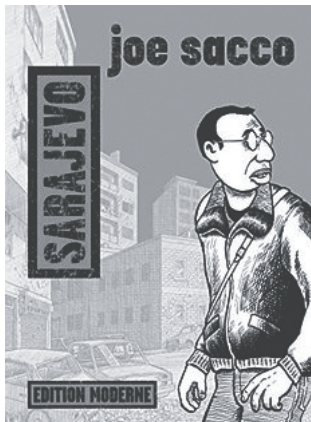
Die Beiträge des vierten Teils nehmen die Frage der »Zugänge und der Lernenden« in den Blick. Die »Raumordnungen der Erwachsenenbildung« werden unter dem Aspekt von Inklusion betrachtet. Schreiber-Barsch listet differenziert die Anforderungen an inklusive Bildungsräume auf. Die Perspektive der Kombination materieller und virtueller Lernräume, die Schaffung eines »Thirdspace« als einer »hybriden Lernumgebung« stellt eine weitere Raumdimension zur Diskussion. Auch hier geht es um Exklusion, um Schwellen und Barrieren und deren Überwindung. Diese ist dann möglich, wenn die technischen Voraussetzungen geschaffen sind und für den Aufbau entsprechender Kompetenzen Sorge getragen ist (Edinger/Reimer).

Einen Schlusspunkt setzt der Beitrag von Peter Faulstich, der Raum und lernende Subjekte (S. 217) in den Fokus rückt. Er stellt die Frage nach »Mustern lernender Raumaneignung«. Raum ist für ihn Kontext des Lernens und Thema von Lernprozessen. Der lokale und regionale Kontext, der Sozialraum ist von Bedeutung für »die Entfaltung der Biografie durch Lernmöglichkeiten« (ebd.). Faulstich sucht in dem Lernforschungsprojekt zu Hamburger Stadtteilen (S. 222) jenseits der Institutionen lernförderliche Räume zu identifizieren (S. 226/227), die Entfaltung und alternative Lebensentwürfe ermöglichen.

Mit »Raum« wird viel verbunden. Der Band liefert einen Überblick über verschiedene Zugänge, Denkrichtungen und Konzeptionsansätze. Sein Wert liegt in der Auffächerung der Fragestellungen. Er liefert so eine gute Reflexionsfolie für die Praxis.

Petra Herre

Bosnienkrieg



Joe Sacco
Sarajevo
 Zürich (Edition Moderne)
 2015, 176 S., 26 Euro

Wenn wir heute den Krieg und die Grausamkeit im Mittleren Osten erleben, die Flüchtlingsströme, die Bilder von verzweifelte Menschen, dann werden sich manche an den Bosnien- und Kroatienkrieg erinnern. Im November 1995, also

vor 20 Jahren, endete diese europäische Katastrophe, die mit ihrer komplexen Gemengelage, dem Verlust der Humanität, den sich bekämpfenden Volks- und Glaubensgruppen durchaus Ähnlichkeit mit dem Krieg in Syrien und dem Irak hat. Der amerikanische Journalist und Zeichner Joe Sacco war selbst Augenzeuge in Bosnien und in Sarajevo und hat aus seinen Erlebnissen mehrere Arbeiten geschaffen. Nun sind in der Edition Moderne drei Geschichten von Sacco erschienen, der zu den bekanntesten Vertretern der journalistischen Graphic Novel gehört.

Sacco zeichnet keine großen historischen Bögen, sondern er gibt detailliert tatsächliche Begebenheiten und Begegnungen wieder, die Stimmungsbilder und die Atmosphäre dieser Zeit auffangen: die Verzweiflung der Menschen, die Gleichgüt-

tigkeit vieler Verantwortlicher, aber auch den Mut und die Hoffnung auf ein besseres Leben in Frieden.

Die Hauptgeschichte dreht sich um einen sogenannten »Fixer«, das sind Einheimische, die als Informanten für die vielen ausländischen Journalisten arbeiten. Sacco trifft auch einen solchen Fixer, einen undurchsichtigen Ex-Soldaten namens Neven. Sie gehen gemeinsam durch die düstere Halbwelt der belagerten Stadt, und Neven erzählt ihm Geschichten, die in den Plot eingebettet sind. Was ist übertrieben, was Wahrheit, was hat Neven nur erfunden, um sich als Informant wichtig zu machen? Die Leser/-innen erfahren es nicht. Jedenfalls beschleicht einem das Gefühl, dass die Sache mit Schuldzuweisungen, mit Aufteilungen in Gut und Böse in solchen Situationen nicht so einfach ist. Die letzte Geschichte in dem Band schildert ein Treffen mit Karadzic nach einem Gottesdienstbesuch um die Weihnachtszeit. Die Journalisten feiern den Coup, diesen Mann exklusiv interviewt zu haben. Über den Inhalt des Gesprächs erfährt man nichts, dafür aber viel von der Absurdität dieser Situation: Ein Massenmörder besucht zu Weihnachten einen orthodoxen Gottesdienst und macht den Eindruck eines ganz normalen Menschen, dem seine Taten nicht anzusehen sind.

Die Zeichnungen von Sacco sind durchgängig schwarz, immer mit einer kleinen Prise Ironie versehen. Dabei werden die Schrecklichkeiten des Krieges nicht ausgespart. Ein Vergnügen ist die Lektüre nicht, dafür ein kunstvoller Einblick in die tiefen Abgründe des Menschen.

Michael Sommer

Autorinnen und Autoren dieses Heftes

Prof. Dr. Norbert Frieters-Reermann, Katholische Hochschule NRW, Abteilung Aachen, Robert-Schuman-Straße 25, 52066 Aachen; Christine Höppner, Brucker Forum e.V., St.-Bernhard-Straße 2, 82256 Fürstenfeldbruck; Dr. Michael Krämer, Katholische Erwachsenenbildung Diözese Rottenburg-Stuttgart e.V., Bischof-Leiprecht-Zentrum, Jahnstraße 30, 70597 Stuttgart; Dr. Christian J. Müller, Akademie Franz Hitze Haus, Kardinal-von-Galen-Ring 50, 48149 Münster; Prof. Dr. Steffi Robak, Leibniz-Universität Hannover, Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung, Schloßwender Straße 1, 30159 Hannover; Dr. Sabine Schwarz, Lernende Region – Netzwerk Köln e.V., Projektleitung Grundbildung/Alphabetisierung, Julius-Bau-Straße 2, 51063 Köln; Reinhold Sandkamp, Akademie Klausenhof, Klausenhofstraße 100, 46499 Hamminkeln; Elisabeth Vanderheiden, Katholische Erwachsenenbildung, Rheinland-Pfalz, Welschnonnengasse 2–4, 55116 Mainz



Neue Altersbildung

Themen – Methoden – Best-Practice-Beispiele

Der Sammelband bewegt sich zwischen Unternehmen, Zivilgesellschaft und Erwachsenenbildung. Die im Rahmen des Projekts „Altersbildung im demographischen Wandel“ (weiter)entwickelten Angebote werden theoretisch fundiert und praxisnah umsetzbar dokumentiert, in einem „Werkbuch“ zusammengetragen und durch weitere Angebote, Methoden und Best-Practice-Beispiele ergänzt.

Den zentralen Fokus bilden der Übergang in den Ruhestand und die Neuorientierung und Sinnstiftung für das dritte Lebensalter. Fortbildungskonzepte für ehrenamtlich Engagierte, Netzwerke, Biografiearbeit, akademisches Lernen, Männerbildung und anderes eröffnen ein breites Spektrum heutiger Altersbildung.



Hans Prömper, Robert Richter (Hg.)

Werkbuch neue Altersbildung

**Praxis und Theorie der Bildungsarbeit
zwischen Beruf und Ruhestand**

EB Buch 37

2015, 328 Seiten, 34,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5332-5

Als E-Book bei wbv.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de





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

wbv Journals



wbv Journals

Digitale Zeitschriftenbibliothek für Wissenschaft und
Bildungspraxis

➔ wbv-journals.de

Einfach recherchieren – bequem bestellen

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de

