

Prasad Reddy

Indikatoren der Inklusion

Grundlagen, Themen, Leitlinien

texte.online



Prasad Reddy

Indikatoren der Inklusion

Weiterbildung ist für Menschen mit Migrationshintergrund essentiell. Deshalb existiert im Bereich der Weiterbildung eine Vielzahl an Indikatoren, welche die Leistungen der Migrant/inn/en sichtbar machen sollen. Jedoch, so moniert der Autor, gleicht diese Form des Monitorings eher einer Einbahnstraße, denn nicht nur Migrant/inn/en, sondern die gesamte Gesellschaft muss an der Integration mitwirken. Bislang existieren aber keine geeigneten Indikatoren, um diesen notwendigen gesellschaftlichen Beitrag sichtbar machen zu können. Für den Bildungsbereich holt Prasad Reddy diese Aufgabe nach, indem er „Leitlinien eines Index der Inklusion für Weiterbildungsanbieter“ entwickelt.

Prasad Reddy: War Mitarbeiter im Programm Inklusion des DIE und ist jetzt Koordinator des Netzwerks Global Skills for Change

Kontakt: reddy@globalskillsweb.com

Website: www.globalskillsweb.com

Textsorte: Forschungsergebnisse

Online veröffentlicht am: 19.06.2012

Stand Informationen: März 2012



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



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

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung: Indikatoren der Inklusion für Weiterbildungsanbieter	4
1.1 Begriffsklärung	7
1.2 Erwachsenenbildung – Integration – Migration: Eine Aufgabe der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.....	10
1.3 Internationalität und Interdisziplinarität	12
2. Zusammenhänge: Matrix relevanter Indikatoren	13
2.1 Inklusive (Mit-)Wirkung.....	17
2.2 Messbarkeit und Nachhaltigkeit	18
2.3 Zivilgesellschaftliche Verankerung	22
2.3.1 Zusammenarbeit mit Migrantenselbstorganisationen (MISO).....	23
2.3.2 Weiterbildung für und mit Asylbewerbern, Flüchtlingen und Geduldeten	27
2.4 Politische Steuerung	28
3. Themenbereiche	31
3.1 Umgang mit Zugangsbarrieren.....	33
3.2 Mehrdimensionalität von Inklusion	38
3.3 Partizipation und Capability.....	40
3.4 Lebenswelt- und Sozialraum-Orientierung	43
3.5 Inklusierende Erwachsenenbildung.....	48
4. Leitlinien eines Index der Inklusion für Weiterbildungsanbieter	54
5. Ausblick	62
Literatur	63

1. Einleitung: Indikatoren der Inklusion für Weiterbildungsanbieter

Der zunehmenden Kluft in den Bildungsverläufen von Kindern und Jugendlichen, die bestehende Bildungsangebote erfolgreich nutzen, und jenen, bei denen sich Benachteiligungen eher kumulieren, muss entschiedener begegnet werden: Die in unterschiedlichen Abschnitten einer Bildungsbiografie eingeschlagenen Wege unterscheiden sich insbesondere nach Geschlecht, *sozialer Herkunft und Migrationsstatus*. Sie führen zu Disparitäten der Bildungsbeteiligung und damit zu Unterschieden in den Bildungs- und Lebenschancen. Diese zunehmenden segregativen Erscheinungen stehen im Gegensatz zu der *Inklusions- und Integrationsaufgabe* des Bildungswesens. Eine zentrale Herausforderung besteht daher darin, allen jungen Menschen über ein dem gesellschaftlichen Entwicklungsniveau angemessenes Bildungsniveau die soziale und gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 13; *kursiv vom Autor*).

Im Bereich Weiterbildung und Migration existieren mehrere gesetzlich verankerte Indikatoren, die die „erbrachten Leistungen“ der Migrant/inn/en (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2009)¹ messen (Integrationsmonitoring). Der Beitrag, den die Gesellschaft zur Inklusion (Inklusionsmonitoring) leistet, ist jedoch nicht messbar, da Indikatoren für die Inklusion im Sinne eines erweiterten Ansatzes fehlen.

Die Pflicht, sich um Inklusion zu bemühen, betrifft die Migrant/inn/en genauso wie alle anderen Menschen und Institutionen der Gesellschaft. „Während eine Integrationspolitik und -pädagogik primär auf die integrierenden Migrant/inne/n schaut, geht eine Inklusionspolitik und -pädagogik viel stärker vom Gesamten der Gesellschaft aus“ (Prömper 2010, S.190). Hamburger bemerkt, dass „kein einziger Indikator erhoben wird, der sich auf das Bewusstsein und die Einstellung der Mehrheitsgesellschaft auswirkt. Was sie aber denken und tun und wie ‚ihre‘ Integrationspolitik wirkt, das ist im Kontext des herrschenden Diskurses keine Frage. Dabei wäre das die wichtigste“ (Hamburger 2009). Um eine angemessene Beurteilung der integrationspolitischen Maßnahmen, darunter auch die der Weiterbildungsmaßnahmen, vornehmen zu können, muss deren „Wirkung und Akzeptanz“ beobachtet werden. Zu

¹ Diese sind die Indikatoren für die „Integration“ aus der Studie „Ungenutzte Potenziale“, die jedoch nur den „Integrationsgrad“ der Migrant/inn/en zu messen beabsichtigen und nicht die soziostrukturellen Aspekte der Weiterbildung berücksichtigen und deren Maßnahmen auswerten. Die Bewertung der Kriterien erfolgt auf einer Skala von eins – „missglückte Integration“ – bis acht – „gelungene Integration“. Migrant/inn/en werden in den vier Bereichen „Assimilation (mit zwei Indikatoren), Bildung (mit vier Indikatoren), Erwerbsleben (mit sieben Indikatoren) und Absicherung (mit zwei Indikatoren)“ untersucht. Zudem werden die jugendlichen Migrant/inn/en explizit in den Bereichen „Bildung und Erwerbsleben“ mit einem Indikator ausgewertet. Dazu www.berlin-institut.org/fileadmin/user_upload/Zuwanderung/Integration_RZ_online.pdf S. 28–33 (Stand: 07.07.2010)

diesem Zweck ist im Oktober 2008 von acht deutschen Stiftungen ein Sachverständigenrat der deutschen Stiftungen für Integration und Migration (SVR) gegründet worden, der durch Entwicklung eines „Integrationsbarometers“ (SVR 2010) die Einstellungen und Stimmungen zu Integration und Migration in Deutschland erfasst. Dabei lauten die Leitfragen wie folgt:

- Wie werden integrationspolitische Maßnahmen auf Bundes-, Länder- und kommunaler Ebene in der Bevölkerung aufgenommen?
- Welche früheren oder gegenwärtigen Erfahrungen in den Bereichen Integration und Migration wurden gemacht?
- Welche künftigen Erwartungen werden an Integration und Integrationspolitik geknüpft? (vgl. Bade 2009, S. 6)

Das vom SVR zum ersten Mal veröffentlichte Integrationsbarometer, das die Folgen und Wirkung der bisherigen Integrationsmaßnahmen misst, schreibt die Verantwortlichkeit für Integrationserfolg nicht nur den Migranten zu, sondern auch der Mehrheitsbevölkerung und dem deutschen Staat. Auch wenn ein solches Barometer zu begrüßen ist, ist festzustellen, dass die Indikatoren für die inklusionsfördernden Maßnahmen der Weiterbildungsanbieter fehlen und es nur mit einer begrenzten Interpretation von Integration arbeitet.

Indikatoren für Weiterbildungsanbieter im Bereich der Migration fehlen besonders für die Prüfung der Qualität der Angebote und für ein systematisches „Monitoring“ inklusionsfördernder Maßnahmen (vgl. Stroh 2012). Solche Indikatoren sind für die Institutionen der Weiterbildung besonders wichtig, da ein enger Zusammenhang zwischen Herkunft und Bildungschancen besteht, und dieser Zusammenhang ist das zentrale „Gerechtigkeitsproblem unserer Gesellschaft“ (Merten 2006, S. 65). Daher ist es notwendig – angesichts der ungleichen Verteilung von Chancen –, das Verhalten der Institutionen durch geeignete Indikatoren zu erkennen, zu messen und zu steuern: „Die natürliche Verteilung ist weder gerecht noch ungerecht; es ist auch nicht ungerecht, dass die Menschen in eine bestimmte Position der Gesellschaft hineingeboren werden. Das sind einfach natürliche Tatsachen. Gerecht oder ungerecht ist die Art, wie sich die Institutionen angesichts dieser Tatsache verhalten“ (Rawls 1988, S. 123, zitiert in Merten 2006, S. 65). Im Bereich der Weiterbildung und Migration können Indikatoren dazu dienen, Ursachenforschung (zu exkludierenden Praktiken in Institutionen) zu betreiben, um Barrierefreiheit zu schaffen, sie können dazu dienen, geeignete Beratungsangebote zu entwickeln (welche Angebote brauchen Migrant/inn/en?) und dazu, existierende Angebote zu analysieren (welche Kursinhalte fördern Inklusion, welche nicht?). Durch Sicherung der Qualität von Angeboten und ihre Steuerung durch Entwicklung

entsprechender *Qualitätsstandards* (Heimlich/Behr 2009a) können Indikatoren zu einem effektiven Weiterbildungssystem führen.

Um aussagekräftige *Indikatoren* zu entwickeln, sind Standortbestimmung und theoretische Fundierung notwendig, denn Indikatoren bilden *quantitativ* fassbare Sachverhalte ab, mithilfe derer Aussagen über die Qualität von Systemen gemacht werden sollen. Dazu bedarf es einer Überprüfung von Annahmen über Wirkungszusammenhänge (vgl. BiBB 2010, S. 400). Neben quantitativer Fassbarkeit sind Indikatoren für Aussagen über *qualitativ sichtbare* Sachverhalte, nämlich Weiterbildungsinhalte, -angebote und Lernprozesse der Weiterbildungsanbieter im Bereich Migration, von zentraler Bedeutung. Hier sind die seit 2000 im Rahmen der Lissabon Strategie eingeführten „Benchmarks“ zur Beobachtung und Verbesserung der Berufs- und Berufsbildungssysteme in der EU zu nennen – als Anhaltspunkte für die Entwicklung von Indikatoren qualitativer Inhalte der Weiterbildungsangebote. Benchmarks wie die Indikatoren sind Maßstäbe, „die aus der Analyse der gegenwärtigen Situation gewonnen werden und die Verbesserung eines Zustands intendieren. [...] Über den damit eröffneten Vergleich wird bei schlechter Performance öffentlicher Druck erzeugt“ (BiBB ebd.). Eine Expertise der Friedrich-Ebert-Stiftung (vgl. Filsinger 2008) gibt weitere Anhaltspunkte: „Eine wichtige Aufgabe der neuen Integrationspolitik ist die Einführung eines wissenschaftlich begründeten Integrationsmonitoring. Mit seiner Hilfe sollen Faktoren gelingender und misslingender Integrationsprozesse transparenter gemacht werden. Ergänzt werden muss es durch Studien, die die Wirkung von Integrationspolitiken und -programmen zum Ziel haben“ (Schultze, G. 2008, S. 5). Die Schlussfolgerungen der Gutachten zum ersten *Integrationsindikatorenbericht* des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (BAMF 2009, S. 194–197) weisen an verschiedenen Stellen auf begleitende, vertiefende Studien und „einen weiteren Forschungsbedarf“ (ebd., S. 197) hin.²

² In 14 Kategorien (Rechtsstatus und Demographie; Frühkindliche Bildung und Sprachförderung; Bildung; Ausbildung; Arbeitsmarkt; Soziale Integration und Einkommen; Gesellschaftliche und politische Partizipation; Wohnen; Gesundheit; Interkulturelle Öffnung der Verwaltung und der sozialen Dienste; Kriminalität, Gewalt und Fremdenfeindlichkeit) werden 53 Indikatoren entwickelt. Interessant ist die Verwendung von Begriffen wie *gesellschaftliche Teilhabe*: Gefragt wird in dem Indikatorenbericht des BAMF nicht, wie die gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht werden könnte, sondern ob Migranten sich an gesellschaftlichen Aktivitäten, z.B. in Verbänden, beteiligen. Diese „Teilhabe“ ist begrenzt auf Mainstream-Institutionen wie die politischen Parteien und berücksichtigt nicht die weit verbreiteten Migrationselbstinitiativen, religiöse Initiative der muslimischen Verbände, verschiedene kulturelle Initiativen der „national-organisierten“ Initiativen wie die Bangladeshi und Sri Lankanische Initiativen. Diese exkludierenden Annahmen bezüglich politischer Partizipation von Migrant/inn/en hat Munsch (2010) in einer kritischen Studie diskutiert.

Das Ziel dieses Beitrages ist es daher, Gründe für die Entwicklung von Indikatoren für Weiterbildungsanbieter darzustellen und mittels entsprechender theoretischer Rahmung und Leitlinien die Entwicklung solcher Indikatoren vorzuschlagen.

1.1 Begriffsklärung

Die in diesem Aufsatz wechselseitig verwendeten Begriffe „Weiterbildung“, „Erwachsenenbildung“ und „Lebenslanges Lernen“ verfolgen die *Leitidee* der gegenwärtigen holistischen Ansätze, vertreten von einer inklusiven Bildung u.a. im UNESCO-Dokument *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik* (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2009). Dieses Dokument erklärt als Ziel, den „Inklusionsgedanken in Deutschland zu stärken“, bietet eine umfassende Definition von Weiterbildung, nimmt die sozio-politischen Rahmen und die Zugangsbarrieren in den Blick und bietet einen geeigneten Rahmen für die in diesem Beitrag gestellten Ausgangsfragen:

Inklusive Bildung ist ein *Transformationsprozess*, der zum Ziel hat, dass Schulen und andere Lernzentren alle Kinder aufnehmen – Jungen und Mädchen, Schüler ethnischer und linguistischer Minderheiten, die ländliche Bevölkerung, jene, die von HIV/AIDS betroffen sind, Schüler mit Lernschwierigkeiten und auch für alle *Jugendlichen und Erwachsenen* Lernmöglichkeiten schaffen. *Das Ziel von inklusiver Bildung ist, Exklusion zu beseitigen.* Diese entsteht durch negative Einstellungen und mangelnde Berücksichtigung von Vielfalt in ökonomischen Voraussetzungen, sozialer Zugehörigkeit, Ethnizität, Sprache, Religion, Geschlecht, sexueller Orientierung und Fähigkeiten. Bildung vollzieht sich in formalen und non-formalen Kontexten, in Familien und in den Gemeinden. Folglich ist inklusive Bildung kein Randthema, sondern zentral, um qualitativ hochwertige Bildung für alle Lernenden zugänglich zu machen und um eine inklusive Gesellschaft zu entwickeln. Inklusive Bildung ist wesentlich, um soziale Gerechtigkeit zu erreichen und sie ist ein konstituierendes Element Lebenslangen Lernens (ebd., S. 4).³

Dabei hofft die UNESCO, dass die Leitlinien „für die politischen Entscheidungsträger, Lehrer und Lernende, Führungspersönlichkeiten in Kommunen und Mitglieder der Zivilgesellschaft eine Ressource bei ihren Bemühungen um effektive Strategien zur Erreichung der EFA (Education für All)-Ziele darstellen“ (ebd.) Diese *Leitidee* vereint die allgemeine, betriebliche bzw. berufliche und politische Weiterbildung und spiegelt die in den 1970er Jahren geführte

³ Die UN definiert, mit Blick auf Menschen mit Behinderung, folgende *Grundprinzipien der Inklusion*: “Respect for inherent dignity, individual autonomy including the freedom to make one’s own choices, and independence of persons; (b) Non-discrimination; (c) *Full and effective participation and inclusion in society*; (d) Respect for difference and acceptance of persons with disabilities as part of human diversity and humanity; (e) Equality of opportunity; (f) Accessibility;(g) Equality between men and women” (vgl. United Nations, 2006).

Diskussion über die „Verzahnung, Verbindung, Integration oder Synthese von beruflicher und politischer bzw. allgemeiner Bildung“ wider. Zu dieser Zeit kreiste die Diskussion insbesondere um die wechselseitigen Beziehungen zwischen „der internen Diskussion und der praktischen Arbeit an den Volkshochschulen und der Arbeitsmarktpolitischen Entwicklung.“ Dabei wurde auch festgelegt, dass es sich nicht um „isolierte Faktoren“ handelt, sondern um zwei „Ursachen- und Symptom-Komplexe, die untereinander und mit anderen Rahmenbedingungen von Erwachsenenbildung in Wechselbeziehungen verbunden sind“ (Pflüger 1975, S. 201; vgl. auch UNESCO 1976).⁴

Dave spricht von Lebenslanger Bildung als einem „Prozess auf personenbezogenen, sozialen und berufsbezogenen“ Ebenen. Lebenlanges Lernen schließt die ganze Lebensspanne ein und dient einer ganzheitlichen Entwicklung und Verbesserung der „Lebensqualität“ von Individuen und sozialen Gruppen (vgl. Dave 1976, S. 34; zitiert in DIE 2004, S. 7). Es handelt sich um eine integrative Vorstellung von Lernen mit dem Ziel verstärkter Aufklärung, um so eine bestmögliche Entwicklung in unterschiedlichen Lebensphasen und Lebensbereichen zu erreichen. Sie schließt formales, nicht-formales und informelles Lernen ein.

Als Folge der Verbundenheit der betrieblichen, allgemeinen und politischen Weiterbildung von Migrant/inn/en sind im Kontext dieses Beitrags Weiterbildungsanbieter verschiedenster Arten gemeint.⁵ Das impliziert auch eine enge Zusammenarbeit zwischen Weiterbildungsanbietern in Feldern der beruflichen, allgemeinen und politischen Bildung und die Entwicklung eines kontextübergreifend tragfähigen *Indikatorensystems* für Typen von Anbietern und Angeboten (für Befragungen, Programmanalysen) (vgl. Schrader 2006). Diese kontextübergrei-

⁴ Zentrale Aussagen fordern Normen und Standards für einen breiteren Zugang zu Bildung und inklusive Ansätze in der Bildung, u.a. Schaffung von ständiger Weiterbildung und Lerngelegenheiten für Jugendliche und Erwachsene: „The term ‘adult education’ denotes the entire body of organized educational processes, whatever the content, level and method, whether formal or otherwise, whether they prolong or replace initial education in schools, colleges and universities as well as in apprenticeship, whereby persons regarded as adult by the society to which they belong develop their abilities, enrich their knowledge improve their technical or professional qualifications or turn them in a new direction and bring about changes in their attitudes or behavior in twofold perspective of *full personal development and participation* in balanced and independent social, economic and cultural development (UNESCO 1976, S. 2, *kursive Hervorhebungen vom Autor*).

Eine Diskussion über eine Synthese der allgemeinen, beruflichen und politischen Bildung wurde in den 1970er Jahren in der Zeitschrift *Hessische Blätter für Volksbildung* sehr profund und kontrovers geführt und durch vielfältige und informative Beiträge dokumentiert.

⁵ Im Folgenden wird daher der Begriff *Weiterbildungsanbieter* verwendet und nimmt die gesamte Palette von Weiterbildungseinrichtungen verschiedenster Art in den Fokus. Gemeint sind damit Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildungs-anbieter: Institutionen und Verbände allgemein (Erwachsenenbildung); Institutionen mit Schwerpunkt Berufliche Weiterbildungsforschung; Institutionen der Wissenschaftlichen Weiterbildung; Bundeszentrale und Landeszentralen für politische Bildung und die Volkshochschulen (vgl. www.bildungserver.de/zeigen.html?seite=5221). Hier ist auch anzumerken, dass kleine Initiativen, vor allem im Bereich der Allgemeinen Bildung, häufig in der Weiterbildungslandschaft nicht berücksichtigt werden und damit die Unterstützung ihrer Projekte vernachlässigt wird. Für weitere Diskussionen dazu: <http://www.die-bonn.de/anbieterforschung.de>

fende Herangehensweise verpflichtet die Weiterbildungsanbieter, bei der Gestaltung ihrer Angebote die veränderten Rahmenbedingungen mit zu berücksichtigen. Die Rahmenbedingungen für die Weiterbildungsanbieter im Bereich der Migration ergeben sich aus den demographischen und sozial-politischen Gegebenheiten in einem Einwanderungsland. In diesem Sinne sind in einer inkludierenden Weiterbildung die Inhalte, Didaktik und Partizipation miteinander verbunden, die die Benachteiligungen der Migrant/innen vor, während und nach ihrem Erwerbsleben, durch ihren Aufenthaltsstatus und ihren Alltag berücksichtigen (vgl. Reddy 2010). Dabei sind die Lebenswelt und die Lernumgebung der Migrant/innen zu berücksichtigen. Die „Idee des lebenslangen Lernens“ im Sinne der UNESCO-Definition der 1970er-Jahre betont, dass „Bildungsprozesse von Menschen während ihrer gesamten Lebensspanne“ (Zeuner 2006, S. 303) in den Blick zu nehmen sind und nicht, wie Schlussfolgerungen des OECD-Diskurses nahelegen, primär Qualifikationsprozesse im Rahmen von Erwerbstätigkeit im Erwachsenenalter darstellen (vgl. Merten 2006; Reddy 2009; Fatke/Merkens 2006; Geseman/Roth 2009; Groh/Winter 2007).⁶

Die im englischsprachigen Raum verwendeten Begriffe *Citizenship Education* (vgl. Zeuner 2006), *Social Inclusion* (vgl. Tett 2006) and *Political Inclusion* (vgl. Wagner 2007) liefern weitere Aspekte einer umfassenden und erweiterten Definition einer inklusiven Weiterbildung und bieten zusätzliche Anhaltspunkte für Indikatoren in diesem Bereich. Die Arbeit mit (den) *Ureinwohnern* Kanadas zeigt beispielhaft, dass inkludierende Weiterbildung unter realitätsnahen, sozialpolitischen Bedingungen zum Definitionsrahmen der Erwachsenenbildung beiträgt. Durch eine Reihe von *working papers*, eine nationale Konferenz und einige landesweite community Treffen identifizierte die *Laidlaw Foundation* fünf kritische Dimensionen (*cornerstones*) von *Social Inclusion*. Demnach ist *Social Inclusion* ein „complex and challenging concept that cannot be reduced to only one dimension or meaning.“⁷ Für Wagner (vgl.

⁶ Eine ausführliche Diskussion um die veränderten Rahmenbedingungen findet man in Reddy 2010, S. 104 ff. Dort sind die folgenden Rubriken ausgeführt: Demographischer Wandel; Komplexe Migrationsprozesse und ‚vielfältige Migrant/inn/en‘; Sozialpolitische Rahmenbedingungen; einwanderungsrechtliche Diskriminierung und Diskriminierung am Arbeitsmarkt.

⁷ Nach der Laidlaw Foundation existieren fünf Kern-Dimensionen der *Social Inclusion*:

1. Valued recognition - Conferring recognition and respect on individuals and groups. For example, policies and programs that recognize the differences in children's development and do not equate disability with pathology; support for community schools that are sensitive to cultural and gender differences; and public policy recognition of common worth through universal programs such as health care. 2. Human development - Nurturing the talents, skills, capacities and choices of children and adults to live a life they value and to make a contribution both they and others find worthwhile. For example, ensuring learning and developmental opportunities for all children and adults; community child care and recreation programs for children that are growth-promoting and challenging rather than merely custodial. 3. Involvement and engagement - Having the right and the necessary support to make/be involved in decisions affecting oneself, family and community, and to be engaged in community life. For example, youth engagement and control of services for youth; parental input into school

ebd.) ist *political citizenship* oder *empowerment of the citizenry* der Kernaspekt des Themas Inklusion/Exklusion. Unter Berufung auf Werke von politischen Theoretiker/innen wie Arndt, Habermas und Rawls unterscheidet Wagner zwischen formal citizenship („as a mere status of position“) und realised citizenship („as full participation in a democratic polity“):

All members of society have to undergo a lifelong learning process in which they acquire and improve the knowledge, attitudes and skills necessary to become effective citizens in the family, at the workplace, through leisure and cultural activities and [...] by becoming involved in a broad array of public and private organisations. Hence, as a lever for social inclusion, realized citizenship requires active participation rather than merely passive membership in society; realised citizenship is citizenship through education (Wagner 2006, S. 95).

1.2 Erwachsenenbildung – Integration – Migration: Eine Aufgabe der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft

Der Erwachsenenbildung war „Integration“ stets immanent. Was aber fehlt, ist die Systematisierung eines konsequenten Weiterbildungsprozesses samt der dazugehörigen pädagogischen Impulse in Bezug auf Migrant/inn/en (vgl. Prömper 2010, S. 185f.). *Historisch* gesehen hatte die Erwachsenenbildung der Bemühung zu folgen, die „Integrationsprozesse“ (im erweiterten Sinne die „Inklusionsprozesse“) der Ausgeschlossenen, „Ungebildeten und Unterworfenen“ zu unterstützen. Das Streben nach *Chancengleichheit* und *Partizipation* sowie der Wunsch nach *Aufstieg durch Bildung* sind keineswegs neu für die Weiterbildungsbewegung und waren bereits bei der Gründung der Volkshochschulen 1919 zu beobachten. Oppermann (2003) nennt „Integration als Grundkategorie“ der Volkshochschularbeit. Dies stiftet erwachsenenbildnerischen Konsens: „Integration ist von Anbeginn an *die* zentrale Kategorie jeder erwachsenenbildnerischen Praxis. Sie weist dabei soziale, politische, rechtliche, individuelle, didaktische und wissensorientierte Facetten auf, die in unterschiedlichen Ausprägungen und Epochen ihr Handeln, ihre Motive und Zielsetzungen bestimmen. Über die gesamte

curriculum or placement decisions affecting their child; citizen engagement in municipal policy decisions; and political participation. 4. Proximity - Sharing physical and social spaces to provide opportunities for interactions, if desired, and to reduce social distances between people. For example, shared public spaces such as parks and libraries; mixed income neighbourhoods and housing; and integrated schools and classrooms. 5. Material well-being - Having the material resources to allow children and their parents to participate fully in community life. This includes being safely and securely housed and having an adequate income (Quelle: The Centre of Knowledge on Healthy Child Development) www.knowledge.offordcentre.com/index.php?option=com_content&view=article&id=277:understanding-social-inclusion-vfc&catid=73).

Geschichte der Erwachsenenbildung hinweg lassen sich die Muster paradigmatisch nachweisen, und erst daran wird der innere Bezug von Individuen, Gesellschaft und Erwachsenenbildung deutlich“ (ebd., S. 294). Da der selbst gestellte Anspruch der Erwachsenenbildung auf der „Integration“ der Ausgeschlossenen beruht, sollte die Arbeit u.a. mit Zuwanderern nicht nur kompensatorisch durchgeführt werden, sondern als ein Medium zur Stärkung der ethischen Kompetenz der Aufnahmegesellschaft verstanden werden. Durch die Entwicklung eines geschärften kulturellen Bewusstseins setzt sich die lange Tradition sozialer Integrationsleistungen der Erwachsenenbildungsarbeit fort.

Heute stehen aktuelle und brisante Themen wie „Gleichheit der Bildungschancen, Integration, Differenzierung und Anerkennung, [...] Bildung und soziale Ungleichheiten“ zur Diskussion (Merten 2006 S. 65; vgl. Klafki 1984 S. 2000ff). So gesehen sind die Migrant/innn/en die Außenseiter der Postmoderne und verdienen eine genauere Aufmerksamkeit der Erwachsenenbildung im Hinblick auf die oben genannte historische „Mission“ der Erwachsenenbildung und Volkshochschulen.

In der Gegenwart ist die Suche nach dem Umgang mit Migration und Diversität also immer noch ein wichtiges Thema. Im Jahre 2003 schrieb Nuisl in seinem Beitrag „Das Problem der Zuwanderung und Integration in der Erwachsenenbildung: Chancen, Perspektiven, Risiken“:

Wir stehen vor sehr interessanten Herausforderungen an Bildung in theoretischer Perspektive, für deren Bewältigung es derzeit noch an ausreichendem empirischem Material mangelt. Es besteht aber kein Zweifel daran, dass wir in absehbarer Zeit hierzu über ein breites Spektrum an Erfahrungen und Beispielen verfügen werden. Dies wird dann auch verwendet werden können für die Qualifizierung der Lehrenden und der in Weiterbildung Tätigen. (Nuisl 2003, S. 322–23).

Sieben Jahre nach dieser Aussage bleibt zu fragen, ob wir tatsächlich über genügend „empirisches Material“ und „ein breites Spektrum an Erfahrungen und Beispielen“ verfügen?

Seit der Forderung von Nuisl hat sich viel bewegt, zumindest auf der Forschungsebene. In 2004 schrieben Hormel/Scherr in ihrem Beitrag *Interkulturelle Pädagogik – Standortbestimmung und Perspektiven*: „Zentrale Aufgabe einer Pädagogik in der Einwanderungsgesellschaft ist u.E., die *Kritik von Strukturen und Praktiken der Diskriminierung* sowie die Ermöglichung von Selbstbestimmung auch im Verhältnis zu kulturellen Vorgaben und Identifikationszumutungen“ (Hormel/Scherr 2004, S. 42. *Hervorhebung vom Autor*). Damit plädieren sie für eine „integrative Perspektive“ wie für eine „integrative Grundkomponente“. Solch eine ganzheitliche Perspektive fordert dazu auf, antirassistische Ansätze und ihre Akzentuierung

von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen, Konzepte der Menschenrechtspädagogik mit ihren explizit formulierten Anti-Diskriminierungsperspektiven sowie Ansätze der Menschenrechtspädagogik und Diversity-Pädagogik systematisch aufeinander zu beziehen.

In Zukunft wird auch dieses Thema unverzichtbar bleiben. Das Jahr 2010 wurde von der Europäischen Kommission als das Jahr der Bekämpfung von Armut und sozialer Ausgrenzung ausgerufen (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2010). Auch im Rahmen des Jahres der Inklusiven Bildung (2009) ist die Aufmerksamkeit für die Exklusion von Migrant/innen in das Zentrum gerückt. Die Stellungnahme des Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschusses zum Thema "Bildung für Inklusion: Ein Instrument zur Bekämpfung von Armut und sozialer Ausgrenzung" enthält Empfehlungen, die für die Weiterbildungsstrukturen von Nutzen sind (vgl. La Marca 2010).

1.3 Internationalität und Interdisziplinarität

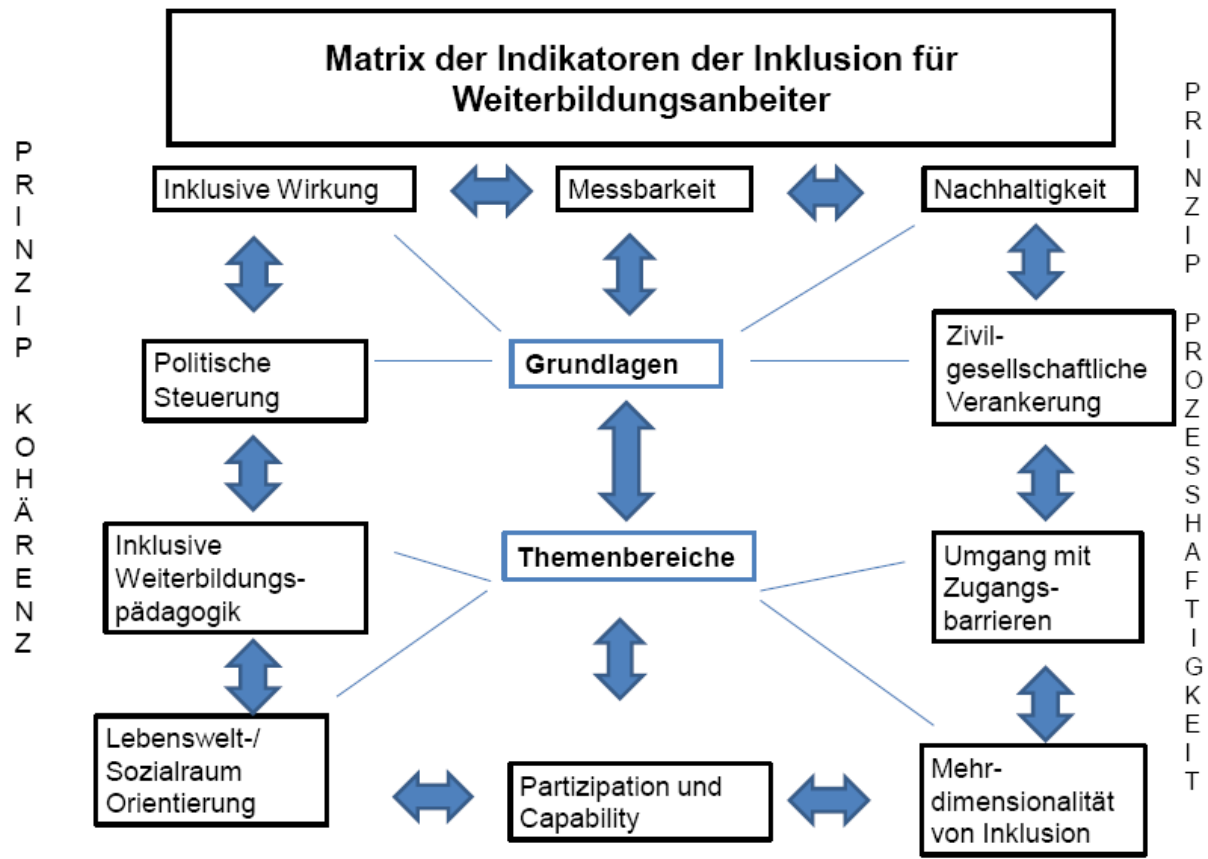
„In einer globalen Welt mit wachsenden Problemen, die sich nicht mehr nur disziplinär definieren lassen, sind Forschungspraxen gefragt, die die Grenzen überschreiten, eigene und fremde Forschungsergebnisse theoretisch und praktisch zu integrieren in der Lage sind und in denen versucht wird, neue Wege in der Wissensproduktion zu gehen“ (Felbinger 2010, S. 16; vgl. Mittelstraß 2001). Neben den bereits erwähnten internationalen Bezügen in Kanada und Australien und der UN-Bemühungen sind Berichte und Studien aus anderen innereuropäischen Nachbarländern bereits vorhanden. England und Schottland haben in den letzten Jahren viel zum Thema *Social Inclusion* gearbeitet (Hejazi 2009; Evans u.a. 2009) und bieten weitere Anhaltspunkte. Internationale Studien zur Inklusion und Exklusion (vgl. Jakubowicz 2008), Citizenship und zu sozialen Zusammenhängen der Weiterbildung (vgl. Balatti/Falk 2001; Glover u.a. 2001) bieten einen Rahmen, in dem man Fragen zu Migrationsprozessen und zur Entwicklung von Indikatoren für Weiterbildung von Migrant/inn/en stellen kann. Bereichernd sind in diesem Zusammenhang ebenfalls die Ergebnisse der langjährigen Forschung und Praxis, sowohl national als auch international, zur Inklusion von Menschen mit Behinderung im Bereich der Schule und zu Fragen der Angebotsqualität im Bereich des inklusiven Bildungssystems (Booth 2009; Ainscow 2009; Booth/Ainscow 2003; Hinz u.a. 2008). Ihre Relevanz zur Weiterbildung für Menschen mit Behinderung haben Heimlich/Behr ansatzweise erarbeitet (vgl. Heimlich/Behr 2009, 2009a; Krol 2008; Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungs-Organisationen e.V. VENRO 2004).

Eine Auseinandersetzung mit migrationsspezifischen Fragen und Fragen der Inklusion aus Sicht der Bildungsforschung (vgl. Gogolin 2002), Migrationspädagogik (vgl. Dirim/Mecheril 2009, Mecheril 2004), Anti-Diskriminierungsforschung, Entwicklungspolitik und der Weiterbildungsträger ist nötig, um Nachhaltigkeit und Effektivität zu gewährleisten. Ergebnisse der Sozialarbeitspädagogik und Rassismusforschung, Sozialraumorientierung (Straßburger 2009; Straßburger/Bestman 2007 und 2008) und Kommunalen Integrationspolitik (Geseman/Roth 2009) sind in diesem Kontext ebenfalls von Bedeutung. Forderungen nach einer Verknüpfung von Fragen der politischen Partizipation von Migrant/inn/en in Deutschland mit der Migrations- und Entwicklungspolitik (vgl. Diehl/Urban 1998) liegen vor und werden die Diskussion um die Weiterbildung von Migrant/inn/en und Inklusion begleiten. Des Weiteren sind die Debatten in Nachbardisziplinen, etwa über „Gesellschaftlichkeit und Politikimmanenz“ in der Sozialen Arbeit (vgl. Müller/Peter 2008, 33ff), Transnationalität in der Jugendarbeit (vgl. Thimmel/Friesenhahn 2005) erwähnenswert.

2. Zusammenhänge: Matrix relevanter Indikatoren

Die Kluft zwischen „Integrationsanspruch und Verwirklichung“ bleibt eine besondere Herausforderung (vgl. Dohmen 2003, S. 342; Müller 2003, S. 331ff.). Für eine systematische Bestandsaufnahme bisheriger Fortschritte bei den Weiterbildungsangeboten für und mit Migrant/innen ist ein Indikatorenset notwendig, das Assessment und Messung ermöglichen kann. Im Folgenden wird eine Matrix mit möglichen Indikatoren vorgestellt und darauf folgend die Grundlagen, Themenbereiche und einzelne Leitlinien aufgeführt.

Im Vorfeld einer ausführlichen Diskussion der Grundlagen, Themenbereiche und Leitlinien ist zuerst die Beschreibung der Zusammenhänge der hier vorgestellten Matrix von Indikatoren (s. Schaubild unten) notwendig. Die Matrixentwicklung stützt sich hauptsächlich auf Erkenntnisse der *Grounded Theorie* (Glaser/Strauss 1967, 1968; Strauss 1978), auf das *Problemzentrierte Interview* (vgl. Witzel 1995) und auf Prinzipien der *Partizipative Action Research* Methode (vgl. Fals-Borda/Rahman 1991). Die Darstellung der Matrix in der Art eines Organigramms stellt die inhaltlichen und organisatorischen Zusammenhänge klar (vgl. Strauss/Corbin 1990, S. 158–75). Sie zielt auf die Weiterbearbeitung einzelner Bereiche und letztendlich die Entwicklung einzelner Maßnahmen und Projekte im jeweiligen Themenbereich.



Quelle: Eigene Darstellung

Die Notwendigkeit neuer, inkludierender Aufgaben der Weiterbildung im Kontext der bisher geführten Diskussion in ihrer Verbindung mit gesellschaftlichen Ungleichheiten, in diesem Kontext bedingt durch Migrationsprozesse, ist evident. Was nun bleibt, ist die Entwicklung und deren Kommunikation in einer Art und Weise, die über Barrieren des kulturellen Kontextes und der Sprache hinausreicht. Dabei könnten die Indikatoren der Inklusion einen Beitrag zu einem Dialog über die Aufgaben von Weiterbildungsanbietern leisten und dabei unterstützen, einen „Satz von pädagogischen Wertvorstellungen am Leben zu erhalten, in denen Gleichheit und soziale Teilhabe“ von allen Beteiligten höher bewertet werden als die Wertvorstellungen des freien Markts (vgl. Booth 2009, S. 55). Daher werden in der Matrix das Prinzip der Kohärenz (vgl. Felbinger 2010) und das Prinzip der Prozesshaftigkeit (vgl. Booth 2009) als tragende Säulen aufgeführt.

Das Prinzip der Kohärenz kennzeichnet die Notwendigkeit der Beachtung und Behandlung von Zusammenhängen und die Verbundenheit zwischen verschiedenen Bereichen des Themenkomplexes. Die Indikatoren für die Entwicklung, Erprobung und Evaluierung der Praktiken sollen in allen Bereichen der Weiterbildung sichtbar sein. Ein inhaltlicher und praktischer, nachweisbarer Zusammenhang zwischen den Grundlagen, Themenbereichen und den konkreten Praktiken der Weiterbildungsorganisationen sind durch dieses Prinzip gewährleistet. Zum Beispiel sind in der ersten Spalte Inklusive Wirkung – Politische Steuerung – kritische Ansätze – Lebenswelt-Orientierung kohärent umzusetzen, denn inklusive Wirkung ist nur machbar, wenn es politisch gewollt ist (daher die Notwendigkeit der Politischen Steuerung) und wenn inkludierende weiterbildungspädagogische Ansätze und Lebensweltorientierung gesichert sind. Die erste Spalte Inklusive Wirkung – Messbarkeit – Nachhaltigkeit impliziert, dass Inklusive Wirkung eben empirisch prüfbar und nachhaltig sein muss.

Alle hier genannten Indikatoren basieren auf den in der Abbildung mittig platzierten Grundlagen und den darauf aufbauenden Themenbereichen. Diese inhaltliche und organisatorische Kohärenz in der Ausgestaltung von Weiterbildungsangeboten unterstützt die notwendige Kohärenz für die eigene „Lebensgestaltung“ (Felbinger, 2010, S. 159)⁸. Kuepp (2006, S. 296)

⁸ Felbinger (ebd.) definiert *Lebensgestaltung* wie folgt: „[...] die Wahrnehmung von selbst und Welt, [...] das Wissen um Ressourcen, die Fähigkeit im Umgang mit eigenen Gefühlen, die Kompetenz zu adäquatem Handeln, auf die Bereitschaft und Fähigkeit zur Verständigung und letztlich auf die *Teilhabe in der Gesellschaft*. Ein hohes Kohärenzgefühl zeigt sich in der Verfügbarkeit von Bewältigungsstrategien, im Vertrauen, flexibel und situationsädequat zu handeln, im effektiven Einsatz von Ressourcen (emotional, kognitiv, materiell, personell), im Suchen und Finden von geeigneten Wegen, um Lebensprobleme zu lösen, mithin das Leben zu bewältigen. Dabei geht es aber nicht um die Entfal-

hält Kohärenz daher für ein „Grundprinzip unserer Innenweltorganisationen“, und die Angebote der Weiterbildungseinrichtungen sollten diese Lebensgestaltung und Innenweltorganisation der potenziellen Teilnehmer/inn/en ermöglichen, bzw. ihnen entsprechen.

Das Prinzip der *Prozesshaftigkeit* kennzeichnet eine „nie zu Ende kommende“ Wechselwirkung zwischen verschiedenen Elementen der Matrix. Nach Booth ist Inklusion wie folgt definiert: „drei miteinander verbundene Perspektiven zur sozialen Teilhabe aller, die sich auf Individuen, Systeme und Wertvorstellungen beziehen. Damit ist Inklusion ein niemals endender Prozess zur Erhöhung der sozialen Teilhabe und der Bekämpfung von Exklusion“ (Booth 2009, S. 41ff.). Dabei ist auch anzumerken, dass Inklusion nur weiterentwickelt werden kann, wenn die „Hindernisse und Settings und Systeme“ zur Kenntnis genommen werden, die die individuelle soziale Partizipation verhindern und nicht nur die soziale Teilhabe in den Mittelpunkt stellen. Der Zweck solcher Kenntnisnahme ist wiederum die Entwicklung von „Settings und Systemen“, die die Verantwortung für Heterogenität anerkennt und die alle Kinder, Jugendlichen und *Erwachsenen* als gleichwertig ansieht (vgl. ebd. S. 42). Prozesse sind in diesem Sinne auf menschlicher Ebene, institutioneller bzw. struktureller Ebenen, auf der politischen, sozialen, ökonomischen und religiösen Ebene festzustellen. Dies impliziert einen wechselseitigen Austausch zwischen Anbietern, „Empfängern“ und der Gesamtgesellschaft: Weiterbildungseinrichtungen müssten daher über Strukturen und Instrumentarien verfügen, die einen fortlaufenden Austausch und eine Mitbestimmung der Kunden/Teilnehmenden über die Angebotsgestaltung, -durchführung und -evaluierung ermöglicht und nachhaltig sichert. Die Weiterbildungsanbieter sollten Instrumente und Kanäle, die diese „Prozesse“ (Lern- und Netzwerk) unterstützen können, nachweisen (vgl. Reddy 2010, S. 106ff.). In diesem Zusammenhang könnte man dann etwa feststellen, dass die Prinzipien Nachhaltigkeit – Zivilgesellschaftliche Verankerung – Umgang mit Zugangsbarrieren – Mehrdimensionalität von Inklusion insbesondere bei der Konzeption von Bildungsangeboten entscheidend sind.

tung der Persönlichkeit und um ihren Selbstwillen, sondern um die Ausstattung zur Handlungsfähigkeit in unserer Welt.

2.1 Inklusive (Mit-)Wirkung

Inklusion ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe und kann nur in „Zusammenarbeit von Parteien, Verbänden, Vereinen, politischen und gesellschaftlichen Institutionen, Kirchen, Hilfs- und Selbsthilfeorganisationen [...] eine Herausforderung an die aktive Bürgergesellschaft“ sein. Politisch handelt es sich nicht nur um eine Herausforderung an die Sozialpolitik, sondern um eine echte „Querschnittsaufgabe“ (vgl. Müller 2003, S. 335; Prömper 2010). Inklusion benötigt daher Indikatoren, die die Bemühungen aller Beteiligten misst und die Mitwirkung zur Überwindung der exkludierenden Gesellschaftsverhältnisse von innen ermöglicht (vgl. Kronauer 2010, S. 56). Aber im Sinne einer erweiterten Definition bzw. eines erweiterten Ansatzes der Integration/Inklusion lassen sich im bisherigen Kriterienraster/ Benchmarking die Pflichten der Weiterbildungsumgebung und des -umfelds und die Leistungen der Mehrheitsgesellschaft nicht messen bzw. einschätzen (Hamburger 2009; Reddy 2010, S. 119ff.). Der Integrationsanspruch der Migrant/inn/en gewinnt an Gewicht, wenn sich alle Beteiligten dafür engagieren. In diesem Sinne ist die Legitimation, der Auftrag für die Gestaltung gesellschaftlicher Integrationsprozesse, nicht von oben kommend, in Form von verpflichtender Maßnahmenbeteiligung, sondern sie kommt von unten, von den Ausgeschlossenen, den Verbänden und zivilgesellschaftlichen Initiativen. Gemeint sind hier Menschen vor Ort und die örtliche Netzwerke. Dies impliziert auch, dass in entsprechenden Beratungsgremien die Entscheidungsträger der Ministerien für Bildung sowie für Migration und Flüchtlinge, die Vertreter der Zielgruppen und die Weiterbildungsanbieter repräsentiert sein sollten, die sich mit kritischen und lebensnahen Ansätzen auskennen und eng mit Migrant/inn/en zusammen arbeiten. Das bedeutet eine gemeinsame Suche nach Entscheidungen über die Inhalte und Didaktik der Inklusion. Ein Beispiel aus Schottland zeigt solch eine Initiative, in der die Regierung die Inhalte der Weiterbildung in Zusammenarbeit mit gesellschaftlicher Initiative entwickelt:

The Government is seeking to promote a community education practice that seriously engages with social justice/ social inclusion/ democratic deficit issues. Our challenge is to have the knowledge, skills, values and vision to work with those who are socially excluded and those with power and influence to help in understanding the causes of that exclusion and to support people to have the capacity to influence and shape change (Gallacher/Crossan 2009, S. 21).

Hase (2010) hält Inklusion für ein fundamentales Menschenrecht und stellt die Aufgaben in diesem Bereich als einen „Mitwirkungsauftrag“ für den Staat und seine Instrumentarien sowie gleichzeitig auch für die Verbände und andere gesellschaftliche Initiativen dar. Es fehlen aber bisher die Indikatoren, eine Art Messlatte, um solche Bemühungen der Weiterbildungsanbieter zu messen. Dringend notwendig ist auch eine Wirkungsforschung der bisherigen

Bemühungen zur Integration, u.a. die der Integrationskurse und Integrationsmaßnahmen des Bundesamt für Migration und Flüchtlinge BAMF, da das BAMF die alleinige Entscheidungshoheit über die Integrationsmaßnahmen hat, indem es die Weiterbildungsanbieter zur Durchführung dieser Kurse verpflichtet. Jedoch ist dabei eine Differenzierung zwischen Integrationsmonitoring und Evaluierung der Maßnahmen zu berücksichtigen. Integrationsmonitoring zielt auf die Messung von Integrationsbemühungen der Migrant/inn/en ab. Im Gegensatz dazu hat der Ansatz der Evaluierung der Integrationsmaßnahmen das Ziel, die bisherigen Praktiken hinsichtlich ihres Erfolgs bezüglich Inklusion festzustellen:

Wir stehen in Deutschland am Beginn einer neuen Integrationskultur, die für alle – Beteiligten-Mehrheit und Minderheitsgesellschaft – in Zukunft erhebliche Anstrengungen nach sich ziehen wird und daher setzt die erfolgreiche Gestaltung des Integrationsprozesses eine erhebliche Intensivierung der Integrationsbemühungen voraus – und zwar auf Seiten der Aufnahmegesellschaft ebenso wie auf Seiten der Zuwanderer und ihrer Organisationen (Müller 2003, S. 334–335).

Nuissl spricht in diesem Zusammenhang von der „Bringschuld der Empfangsgesellschaft“ und „Holschuld der Zuwanderer“ (Nuissl 2003, S. 320).⁹ Zwar sind die Indikatoren dieser „Holschuld“ aufgearbeitet, die Indikatoren der „Bringschuld“ sind aber noch auszudifferenzieren. Eine nachvollziehbare, gerechtere Messung von Bemühungen aller Beteiligten vermeidet die Reproduktion von Dominanzen, die den Beitrag der Migrant/inn/en beliebig auswertet und den Beitrag der Mehrheitsgesellschaft nicht in Frage stellt (vgl. Munsch 2010).

2.2 Messbarkeit und Nachhaltigkeit

Die oben erwähnten Indikatoren für die „Mitwirkung“ am Weiterbildungssystem müssen bei der Gestaltung, Durchführung und Evaluierung messbar sein. Messbarkeit ist eine der zentralen Säulen der Grundlagen, wenn es um „Integrationsfortschritt“ geht, denn die Messung der Effektivität der Angebote fehlt, während auf der anderen Seite oft von der Vermessung der „Integrationsbereitschaft“ die Rede ist. Indikatoren wurden daher als Leitlinien entwickelt, durch die gewährleistet werden soll, dass Beurteilungs-, Bewertungs- und Diagnoseverfah-

⁹ Nuissl nennt folgende Gründe für die Bringschuld der Empfangsgesellschaft: Demografischer Wandel (wachsender Anteil der Migrant/inn/en-Bevölkerung); die dringende Notwendigkeit der Beteiligung der Migrant/inn/en an der Lösung ökologischer, sozialer und kultureller Fragen der Einwanderungsgesellschaft Deutschland; Vermeidung sozialer Brennpunkte der Störung des sozialen Friedens und dadurch Kostensenkung für das Gastgeberland, und er benennt allgemein die humanen Werte und Ziele der Empfangsgesellschaft und den Anspruch der Menschen auf materielle Teilnahme und Entfaltung.

ren und -praktiken so inklusiv wie möglich gestaltet werden. In ihrer derzeitigen Form sollen sie der Reflexion und Bestandsaufnahme dienen und nicht der Erfassung von Daten zu Überwachungszwecken. Die so ausgewählten Sachverhalte sollen also möglichst für die Bedeutung des Begriffs repräsentativ sein und durch ein Messverfahren empirisch gemessen werden können (vgl. Dehn 2009). Man kann demnach auch sagen, dass die Indikatoren für den jeweiligen Begriff eine operationale Definition liefern. Der UNESCO-Weltbericht *Bildung für alle* (Deutsche UNESCO Kommission 2010) hat sich daher verstärkt um die Notwendigkeit einer genaueren Messung von Marginalisierung in der Bildung bemüht, da „vorliegende Daten häufig wenig zur Identifizierung ausgegrenzter Gruppen beitragen und Regierungen sich zu wenig um aussagekräftigere Daten bemühen“. Die Ergebnisse des neu entwickelten und eingesetzten Instruments zur Messung von Marginalisierung in der Bildung, genannt *Deprivation and Marginalisation in Education*, enthält interessante Ergebnisse, die zur Entwicklung von Indikatoren für die Weiterbildungsanbieter in Deutschland hilfreich sein könnten.¹⁰ Der Bericht empfiehlt weitreichende Handlungsfelder, um gleiche Bedingungen für Bildungschancen zu schaffen. Die Handlungsfelder sind in einem „inklusiven Bildungsdreieck“ erfasst und beinhalten folgende Punkte: Zugang zu und Bezahlbarkeit von Bildung, das Lernumfeld sowie Rechte und Möglichkeiten im Bildungskontext (vgl. ebd., S. 13).

Die Bedeutung der Messbarkeit der Maßnahmen von Weiterbildungsanbietern wird auch deutlich, wenn man die Diskussion in der EU über die Anerkennung der Ergebnisse der nonformalen Bildung beobachtet. Darunter versteht man Bildung, die außerhalb herkömmlicher Bildungsstrukturen stattfindet, die formale Bildung aber dadurch ergänzt, dass sie den Menschen praktische Fertigkeiten, soziale Kompetenz und eine positive Einstellung vermittelt und die aktive Bürgerschaft fördert (vgl. Europäischer Wirtschafts- und Sozialausschuss/ESWA 2010; European Agency for Development in Special Needs Education 2007; Markowetz 2009; Reischmann 2006).¹¹ Zwar haben diese Diskussionen noch zu keinen Konsensvereinbarungen auf der EU-Ebene geführt, doch wird die nonformale Bildung zunehmend dafür anerkannt, dass sie den Zugang zum Arbeitsmarkt erleichtert. Die Stellung-

¹⁰ Obwohl dieser Datensatz im wesentlichen Ergebnisse aus einkommensschwachen „Entwicklungsländern“ beinhaltet, weist der Bericht darauf hin, dass Marginalisierung im Bildungssystem eine Herausforderung an alle Länder ist. Trotz der unterschiedlichen Ausprägung von Marginalisierung in Industrie- und Entwicklungsländern gibt es zwei wichtige Gemeinsamkeiten. Erstens sind dies sehr unterschiedliche Voraussetzungen der einzuschulenden Kinder. Sie führen dazu, dass bestimmte Gruppen von Anfang an stärker Gefahr laufen, in der Schule zu scheitern. Zweitens perpetuieren und verstärken die Bildungssysteme häufig soziale Benachteiligung – wo sind die eröffnenden Anführerzeichen? (S.13). Die hier erwähnten „unterschiedlichen Voraussetzungen“ und „Perpetuierung von sozialer Benachteiligung durch das Bildungssystem“ sind genauso gültig auch für die Weiterbildung suchenden (jungen) Erwachsenen in Deutschland.

¹¹ Dt.: Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung.

nahme des EWSA zum Thema ‚Bildung für Inklusion: Ein Instrument zur Bekämpfung von Armut und sozialer Ausgrenzung‘ empfiehlt der EU und den Mitgliedstaaten eine Überarbeitung der Bildungspolitik inklusive ihrer Inhalte, Ansätze, Strukturen und Mittelausstattung. Es sind jedoch auch eine Revision und/oder Aktualisierung der beschäftigungspolitischen Maßnahmen, öffentliche Dienstleistungen und die Berücksichtigung von Besonderheiten (Kinder, Menschen mit besonderen Bedürfnissen, Migranten) sowie die Einbeziehung der Geschlechterperspektive in all diesen Politikbereichen erforderlich. Inklusive Bildung kann in zahlreichen formalen und non-formalen Zusammenhängen, in Familien und im Gemeinwesen erfolgen. Sie ist weit mehr als eine marginale bzw. nur auf die Armen fokussierte Frage und muss allen sozialen Gruppen, die sie benötigen, offen stehen.

Nach Ansicht des EWSA ist es zweckmäßig, dass die EU den diesbezüglichen Stand der Dinge im Licht der Bildung für Inklusion untersucht. Dementsprechend wird empfohlen,

- Informationen über die bestehenden institutionellen und technischen Vorkehrungen zu sammeln und die *Entwicklung von Indikatoren* vorzuschlagen, um die potenziellen Vorteile einer Anerkennung der nonformalen Bildung abzuwägen und Nachweise darüber zusammenzutragen, wem sie zugute kommt
- die Modelle zur Anerkennung der Ergebnisse der nonformalen Bildung zu überarbeiten, um diejenigen zu ermitteln, die insbesondere für sozial ausgegrenzte Menschen ein Höchstmaß an Gleichberechtigung, Wirksamkeit und Nutzen bringen, und um die Qualität der erbrachten Bildungsleistungen zu gewährleisten
- den Austausch erfolgreicher Erfahrungen zwischen den Mitgliedstaaten zu fördern
- die zivilgesellschaftlichen Akteure (*social partners*), betroffene Organisationen und Vertreter formaler und nonformaler Bildungseinrichtungen in diesen Prozess einzubinden

Neben den Aspekten der Messung ist die Gewährleistung der *Nachhaltigkeit* der inklusiven Maßnahmen ein Ziel der Indikatoren. Es wird öfter darauf hingewiesen, dass Erwachsenenbildungsmaßnahmen im Bereich der Migration eher projektorientiert als Regelangebote sind (vgl. Reutter 2010). Dazu kommt, dass unzählige Modellprojekte initiiert werden, die aber auch bei erfolgreichem Verlauf, Ergebnis und positiver Evaluierung in der Regel nicht in die alltägliche Praxis umgesetzt werden. Modellprojekte bleiben Modelle, auf die man verweisen kann, sie werden aber zumeist nicht Realität. Die Funktion von (Modell-)Projekten kann auch sein, dass ihre allgemeine Verwirklichung verhindert wird (vgl. Griese 2010). Oft fehlt der politische Wille, solche Modellversuche nachhaltig in Gang zu setzen. Ein erfolgreicher Modellversuch hat eine natürliche Ablaufzeit. Sobald die Finanzierung nicht mehr besteht, ist das Projekt zu Ende. Solch eine finanzielle Absicherung wäre aber eine der Grundlagen für

Nachhaltigkeit. Neben Indikatoren für die Messung finanzieller Absicherung ist aber auch die Messung der Nachhaltigkeit der Maßnahmen wie Lobbyarbeit, Antragstellung und Akquirieren von Projekten notwendig.

Überdies sind besonders die Ergebnisse der Forschung zu *Corporate Social Responsibility* von Nutzen. *Reflexion* und *Verantwortung* sind dabei zwei Schlüsselkompetenzen. Bezugnehmend auf die Verantwortung der Institutionen für die Gesellschaft schreibt Schönborn (2009, S. 2) dass „das ethische Regelsystem [...] eher auf die Handlung des Einzelnen ausgerichtet [ist], weniger auf das Handeln in einer Organisation, oder eines Systems und deren Auswirkung auf das Ganze“. Die Umsetzung von Nachhaltigkeit und gesellschaftlicher Verantwortung im Sinne von Entwicklung inklusionsfördernder Maßnahmen ist dann erst möglich, wenn Angebote zur Inklusion nicht auf einzelne Projekte oder die Bemühungen einzelner Lehrer/in/en oder einzelner Individuen in der Weiterbildungsinstitution begrenzt werden, sondern in der „Identität der Organisation“ (Organisationskultur) verankert sind (Stark u.a. 2010, S. 196). Solch eine Verantwortung ist nicht theoretisch erlernbar, „sondern muss für Individuen wie Organisationen praktisch erfahrbar sein. Daher werden Bildungsorte und Lernformate benötigt, die die Verbindung zwischen praktischem Handeln, zielorientierter Reflexion, methodischem Wissen und evaluativen Fähigkeiten ermöglichen“ (ebd., vgl. Altenschmidt u.a. 2009). Die Entwicklung der Indizien in diesem Kontext wird daher zur systematischen Umsetzung der Maßnahmen und zur Nachhaltigkeit der Wirkung beitragen. Außerdem tragen periodische Selbst- und externe Evaluierung der Maßnahmen zur Professionalität und Verbesserung dieser Maßnahmen bei. Dies erfordert auch die Beteiligung der Zielgruppen an den politischen Entscheidungsprozessen. Einrichtungen, die die gesellschaftliche Teilhabe ihrer „Zielgruppen“ erreichen wollen, müssen die Legitimation und Qualitätsprüfung von den Betroffenen, in diesem Fall von den Migrant/inn/en, einholen. Diese Beteiligungsmodalitäten, die auf verschiedene Arten und in unterschiedlicher Intensität möglich sind (vgl. Peterson 1999; Blandow u.a.1999),¹² müssen in der Praxis im „Hinblick auf ihre Echtheit und Ernsthaftigkeit“ hinterfragt werden. Für eine partizipative Qualitätsentwicklung der Weiterbildungsanbieter und ihre Weiterbildungsmaßnahmen existieren bisher keine Indikatoren, die die partnerschaftliche Beteiligung und die Übertragung von Macht und Kontrolle durch den Bürger (*Citizen Power*) überprüfen (vgl. König 2009). Unter dem Aspekt der „Nachhaltigkeit durch Netzwerkbildung“ hat das Projekt „Potentiale der Weiterbildung“ solch

¹² Peterson (1999) unterscheidet zwischen acht Stufen der Beteiligung, in drei Gruppen zusammengefasst, wodurch die Unterschiede und Folgen verschiedener Machtverteilungskonstellationen klar werden: Nicht-Beteiligung (*non participation*): 1. Manipulation, 2. Therapie, Schein- und Alibibeteiligung, (*Degrees of Tokenism*): 3. Information, 4. Konsultation/Anhörung, 5. Beschwichtigung Verortung der Macht bei den Bürgern, (*Citizen Power*): 6. Partnerschaft, 7. Übertragung von Macht, 8. Kontrolle durch Bürger.

einen Versuch unternommen. Das Projekt soll u.a. helfen, bislang noch nicht in die Bildungsarbeit einbezogene Netzwerke aus dem sozialen Umfeld von Migrant/inn/en einzubinden, um mehr benachteiligte Menschen für Angebote der Weiterbildung zu gewinnen.¹³

2.3 Zivilgesellschaftliche Verankerung

Nachhaltigkeit kann erst gewährleistet werden, wenn durch geeignete Kanäle und Instrumentarien alle relevanten gesellschaftlichen Akteure einbezogen werden. Der bereits erwähnte UNESCO-Weltbericht *Bildung für alle* (Deutsche UNESCO Kommission 2010) fordert dementsprechend die zivilgesellschaftliche Verankerung des Inklusionsgedankens. Regierungen und die Entscheidungsträger der Weiterbildung müssen „Partnerschaften mit Nichtregierungsorganisationen aufbauen, um langfristige finanzielle Unterstützung und das Monitoring der bereitgestellten Bildungsqualität zu sichern“ (ebd., S. 14): Pädagogen, unterstützendes Personal, Schulbehörden, Entwickler von Curricula, Bildungsplaner, der Privatsektor, Ausbildungsinstitute und insbesondere Lehrer/innen, Eltern und Kommunen sind hierbei sehr wichtig für die Förderung der Inklusion (vgl. Deutsche UNESCO Kommission 2009, S. 18). Die Leitlinien der UNESCO sehen die Rolle der Lehrer/innen, Eltern und Kommunen sogar als „unverzichtbar“, um alle Aspekte des Inklusionsprozesses zu unterstützen. Weiterbildung hat in diesem Sinn eine „Schnittstellenfunktion“ inne.

Nur durch die zivilgesellschaftliche Verankerung, die durch allgemeine, politische und betriebliche Bildung getragen wird, kann der gesellschaftliche Zusammenhalt gesichert werden (vgl. Schneider/Jellich 2009). Aus der Perspektive der Mitbestimmung und Demokratie bemerkt Pflüger (1975, S. 202), dass Bürger sich in der Spannung zwischen individueller Autonomie und Bindung an gesellschaftlichen Normen finden:

¹³ Projektziele sind dabei:

- Modellangebote (Seminare) für "Benachteiligte" an den Standorten Vlotho und Herford entwickeln und erproben
- Zusammenarbeit mit kompetenten Expert/inn/en bei der Bedarfsermittlung und Angebotsentwicklung sowie bei der Gewinnung von Teilnehmenden suchen
- Workshops für Vermittler/innen (im Sinne von gezielter Bildungsberatung) entwickeln und testen
- Vermittler/innen unterstützen und mit Vermittler/innen zusammenarbeiten (URL: www.ake-bildungswerk.de/index.php?menid=266)

Demokratie schließt allerdings ein, dass es bei dieser Bindung (an gesellschaftliche und Gruppennormen) nicht um blinde Anpassung heteronom gesetzter Bedingungen gehen kann, sondern um aktive Mitgestaltung möglichst vieler Bürger und die Pflicht, angeblich neutrale Forderungen und sachbedingte Zwänge auf die in sie eingeflossenen gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Interessen abzuklopfen (Pflüger 1975, S. 202; vgl. Reiter/Wulff 2006 und Klinke 2005).

Im Zusammenhang mit Bemühungen, die Inklusion von Menschen mit Migrationshintergrund in kommunale Entwicklungsprozesse und Weiterbildung zu ermöglichen, ist eine gleichberechtigte Zusammenarbeit zwischen Weiterbildungsanbietern, der Eine-Welt-Arbeit, der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit und der kommunalen Verwaltung notwendig. Dazu gehört auch die Anerkennung der Expertise und Zusammenarbeit mit den Initiativen der Migrantenselbstorganisationen (MISO).¹⁴

2.3.1 Zusammenarbeit mit Migrantenselbstorganisationen (MISO)

Eine kritische, positive und anerkennende Haltung gegenüber dem Engagement der Migranten-Organisationen wäre ein Indikator für die inklusive Arbeitsweise der Weiterbildungsanbieter. Die Anerkennung des vielfältigen Engagements der MISO gegenüber sozialer Ungleichheit hat auch „Auswirkungen auf das Verhältnis von öffentlich und privat. Die Anstrengungen für eine gerechte Teilnahme an der Gestaltung der Weiterbildung als soziale Ressource ist nicht nur die private Angelegenheit der MISO, sondern [...] sie soll auch im öffentlichen Raum anerkannt und gefördert werden“ (Munsch ebd., S. 29).¹⁵ Eine institutionelle Verankerung der Mitarbeit von MISO ist hier vorausgesetzt. Dabei wird impliziert, dass die Weiterbildungsanbieter vor allem in der allgemeinen und politischen Weiterbildung mit Migrantenselbstorganisationen zusammenarbeiten müssen. Diese Zusammenarbeit kann man sich

¹⁴ Migrantenselbstorganisationen (MISO) sind von Zuwanderer/innen gegründete Zusammenschlüsse oder Vereine, in denen die engagierten und aktiven Mitglieder vorwiegend ehrenamtlich arbeiten. Zwar können über die MISO circa 60 Prozent der Migrantinnen und Migranten erreicht werden, aber Erfahrungen der MOZAIK GmbH und wissenschaftliche Erkenntnisse zeigen, dass es dennoch für Regelleistungen der beruflichen Beratung und Bildung erhebliche Hindernisse zu überbrücken gilt, um Migrant/innen beziehungsweise deren Organisationen zu erreichen und sie an regionalen Netzwerken zu beteiligen. In acht Pilotregionen des Programms soll das Empowerment von Migrantinnen und Migranten beziehungsweise deren Organisationen in den regionalen Netzwerken gestärkt werden. Für die Bündelung der Selbsthilfepotenziale der Migrantenselbstorganisationen werden MISO-übergreifende, verbindliche interkulturelle Vertretungsstrukturen auf regionaler/kommunaler Ebene benötigt, um eine partnerschaftliche Interessenvertretung in der regionalen Netzwerk- und Gremienarbeit zu ermöglichen. Damit sollen der wechselseitige Informationsaustausch und eine zielgruppenspezifische Ansprache und Beratung gewährleistet werden. Ein weiteres Projektziel ist die Gründung interkultureller regionaler Dachverbände von Migrantenselbstorganisationen mit kommunaler Regelförderung. Möglich ist auch die Einbeziehung weiterer Vergleichsstandorte außerhalb von "Perspektive Berufsabschluss" (Quelle: www.perspektive-berufsabschluss.de/de/528.php Stand 14.06.2010).

¹⁵ An anderer Stelle hat der Autor die Bedeutung der MISO für Weiterbildung mit Migrant/innen ausgeführt (vgl. Reddy 2010, S. 122ff.). Vor diesem Hintergrund wird hier vertieft auf konkrete Empfehlungen und Indikatoren eingegangen.

sowohl auf Forschungs- als auch auf Praxis-ebenen vorstellen. Die Arbeitsgruppe „Lebenswelt: Im Zentrum stehen Menschen mit Migrationshintergrund“ formulierte folgende Empfehlungen für die *Weiterbildungsforschung*:

- repräsentative Quer-/Längsschnitt-Forschung zu Zugangsproblemen von Migrant/inn/en
- Evaluation der bisherigen Ansätze und Untersuchungen
- Förderung der Interdisziplinarität
- neue Untersuchungen zur Funktion von Migranten-Selbstorganisationen

Empfehlungen für die *Weiterbildungspraxis*:

- lebensortnahe, die Lebensrealität berücksichtigende, (sozio-)kultursensible Angebotsstrukturen (Niedrigschwelligkeit)
- aufsuchende, inkludierende Öffentlichkeitsarbeit
- Einstellung von Mitarbeiter/innen mit Migrationshintergrund als gleichberechtigte Kolleg/inn/en und darüber hinaus als „Türöffner“ durch Vertrauensbonus, (Kultur-)Übersetzerinnen und Vorbilder
- Erwerb interkultureller Kompetenz durch alle Mitarbeiter/innen und systematische interkulturelle Teamentwicklung bzw. Diversity-Management
- Kooperation mit (Jugend-)Migrationsdiensten, Netzen für Integration, interkulturellen Büros, Integrationsausschüssen, „Integrationslotsen“, Migrantenselbstorganisationen
- Veränderung von Organisationsstrukturen und Organisationskulturen in Weiterbildungseinrichtungen
- Positionierung der Weiterbildung in globalen Fragen (vgl. DIE 2007)

Seit der Veröffentlichung dieser Empfehlungen hat sich einiges in diesem Bereich bewegt. Über Migranten-Netzwerke sowie ihre Nutzung von räumlichen Gelegenheiten und sozialer Infrastruktur hat das Forschungsprojekt AMIQUUS (Ältere Migrant/inn/en im Quartier – Netzwerke der Selbstorganisation und Selbsthilfe) mithilfe verschiedener qualitativer Untersuchungsmethoden sehr differenzierte Erkenntnisse gewonnen: „Ältere Menschen mit Migrationshintergrund werden von den Angeboten der Altenhilfe, der Gemeinwesenarbeit und des Gesundheits- und Bildungssektors, oft gar nicht erreicht“ (BMBF 2010). Dabei ging es nicht allein um die Sprachbarriere. Vielmehr sucht diese Bevölkerungsgruppe aus Skepsis gegenüber den deutschen Institutionen, aber auch vor dem Hintergrund ihrer soziokulturellen Traditionen, eher Hilfe bei der Familie, Nachbarschaft oder der ethnischen Community.

Um diesen Sachverhalt zu durchleuchten, wurden in vier ganz unterschiedlich strukturierten Wohnquartieren der Bundesrepublik Fokusgruppen gebildet, in denen das gesamte Spektrum an Ethnien, Religionen und Lebenslagen dieser Bevölkerungsgruppe vertreten ist. Mit den vier Fokusgruppen hat AMIQUUS Zukunftswerkstätten durchgeführt. In diesen wurden nicht nur die Probleme und Barrieren, sondern auch Visionen einer angemessenen Lebensführung dieser Bevölkerungsgruppe thematisiert. Konkrete Projektideen werden im Anschluss mit den Praxispartnern vor Ort initiiert.

Weiterhin erwähnenswert ist das Begleitprojekt „Mit Migrant/inn/en für Migrant/inn/en – Interkulturelle Kooperation zur Verbesserung der Bildungsintegration“ im Programm „Perspektive Berufsabschluss“, welches durch das BMBF und den ESF gefördert wird. Mit einer programminternen Informationsveranstaltung in Bonn am 27.01.2010 startete ein neues Begleitprojekt im Programm "Perspektive Berufsabschluss". Ziel war es, regionale Migrantenorganisationen als aktive Netzwerkpartner zu gewinnen und für die bildungspolitischen Themen des Förderprogramms zu sensibilisieren.

Ein ähnliches gutes Beispiel ist auch eine Studie zu den Vereinen von Jungen Migrant/inn/en (vgl. IDA 2010). Im Rahmen des Projekts "VJM VZ Vereine von Jugendlichen mit Migrationshintergrund", gefördert vom Bundesministerium des Innern (BMI) und durchgeführt vom Institut für Veranstaltungs- und Projektmanagement (IVP GbR) in Kooperation mit IDA Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismuserbeit (IDA) e.V. wurden vom 01.10.2009 bis 31.12.2009 rund 270 Vereine von Jugendlichen mit Migrationshintergrund recherchiert und durch eine Datenbank der Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Einbezogen wurden auch einige religiöse Einrichtungen (Moscheen, jüdische Gemeinden etc.), da sich hier viele Jugendliche mit Migrationshintergrund engagieren.

Eine weitere Initiative der Migrant/inn/en ist das 2007 gegründete „Netzwerk von Lehrerinnen und Lehrern mit Zuwanderungsbiografie“. Das mit 30 Gründungsmitgliedern gestartete Netzwerk hat jetzt 200 Mitglieder unterschiedlicher Herkunft, die sich alle ehrenamtlich engagieren. Unter dem Motto „Ich habe es geschafft. Das kannst du auch!“ werben sie für den Beruf als Lehrer/inn/en in Oberstufenklassen oder bei Berufsberatungstagen, beraten Lehramtsstudierende, Referendare sowie Eltern und Migrantenselbstorganisationen. Zusätzlich organisieren sie Fachtagungen und arbeiten mit Schulbuchverlagen und Universitäten zusammen (vgl. Bildungsklick 2010).

Eine umfangreiche Recherche zum freiwilligen Engagement der Migrant/inn/en wurde 2002 vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (vgl. BMFSFJ 2002) in Auftrag gegeben. Die Ergebnisse enthalten auch zahlreiche Beispiele und Einzelinitiativen von Migrant/innen und bieten weitere Grundlagen für die Entwicklung geeigneter Indikatoren in diesem Bereich (vgl. www.inbas-sozialforschung.de/download/FE_Migranten_Bericht.pdf).

Einige Initiativen, die nicht mit MISO arbeiten, sondern einzelne Expert/inn/en mit Migrationshintergrund in ihre Projekte einbeziehen, sind hier ebenfalls erwähnenswert.¹⁶ Seit einigen Jahren arbeitet Berami e.V. mit dem Konzept der Kulturmittlerin.¹⁷ Das Lernhaus der Frauen hat sich zur Aufgabe gemacht, Frauen unterschiedlicher kultureller Herkunft sowie religiöser und politischer Überzeugungen im gleichberechtigten Dialog zu Kulturmittlerinnen zu qualifizieren. Es ist das Ziel, Frauen zu fördern, den wechselseitigen Prozess der Integration aktiv mit zu gestalten. Dabei können sie mit der erworbenen Qualifikation als *Brückenbauerinnen* zwischen den Kulturen für mehr Verständnis und ein freundliches Miteinander in einer multikulturellen Gesellschaft werben. Die Kulturmittlerinnen arbeiten zum Teil ehrenamtlich in Schulen, Kindergärten, in der Nachbarschaftshilfe und in Kirchengemeinden.

In dem 2009 gestarteten Projekt „Potenziale der Weiterbildung über den Zugang zu sozialen Gruppierungen entwickeln“, das vom Arbeitskreis Entwicklungspolitik-Bildungswerk (AKE) in Kooperation mit der VHS im Kreis Herford durchgeführt wird, wurden zu diesem Zweck Expert/inn/en und sogenannte Brückenmenschen, Personen, die aufgrund ihrer eigenen Herkunft und/oder beruflichen Tätigkeit über besondere Milieukenntnisse verfügen, in die Bedarfserhebung (bspw. Befragung) und Angebotsplanung einbezogen. Die so entwickelten bzw. weiterentwickelten Angebote sollen dazu beitragen, dass die Teilnehmenden bei der Bewältigung von persönlichen Alltags- und Zukunftsfragen unterstützt werden. Zudem sollen sie Wissen und Handlungskompetenz erwerben, was zur persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung beiträgt. Um dieses Ziel zu unterstützen, wird das pädagogische Personal, insbesondere Bildungsberater/innen, in Fortbildungen und Workshops geschult. Die Quali-

¹⁶ Hier sind nur Beispiele mit Bezug zur „Zusammenarbeit mit Migrant/inn/en“ aufgeführt. Für eine weitere Diskussion zu pädagogischen Aspekten der Indikatoren vgl. Abschnitt 3.5 unten.

¹⁷ Dies läuft im Tandem mit dem Mentoring-Programm des Berami e.V., der seit 2005 Mentoringprogramme für Migrantinnen mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Zielgruppen durchführt. Ausbildung und fachliche Kompetenz allein reichen für den beruflichen Einstieg und das Vorankommen nicht aus. Migrantinnen fehlen oft die erforderlichen Informationen und Netzwerke, um sich beruflich orientieren zu können. Um die Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu erhöhen, ist der kompetente Umgang mit betrieblichen und kulturellen Spielregeln wichtig. Mentoring ist daher ein ideales Instrument gerade für Migrantinnen. (Quelle: www.berami.de/index.php?p=29 Stand 15.06.2010)

zierungen dienen dem Erwerb von Selbstreflexions-, Interkultureller Kompetenz sowie Gender- und Beratungskompetenz.

2.3.2 Weiterbildung für und mit Asylbewerbern, Flüchtlingen und Geduldeten

Auch aus der Menschenrechtsperspektive stellen sich Fragen an die Aufgaben der Weiterbildung bezüglich Menschen mit „ungeklärtem“ Aufenthaltsstatus in der Bundesrepublik: Geduldete, Flüchtlinge und Asylsuchende (vgl. Krappmann 2009). Im neusten Bericht anlässlich des Welt-Flüchtlingstages steht Deutschland auf Rang zwei, wenn es um die Aufnahme der Flüchtlinge in der EU geht (UNHCR United Nations High Commissioner for Refugees 2010).¹⁸ Dies nimmt die Weiterbildungsmöglichkeiten und damit die Weiterbildungsanbieter in eine besondere Pflicht. Im Gegensatz zu anderen Migrantengruppen haben Asylbewerber und Flüchtlinge aufgrund ihres ungeklärten Aufenthaltsstatus keinen Anspruch auf Integration bzw. inklusionsfördernde Maßnahmen. Die fachwissenschaftlichen Beiträge beklagen zu Recht die defizitäre Forschungslage zu (jugendlichen) Flüchtlingen oder betonen, dass (jugendliche) Flüchtlinge, „wenn sie nicht ausgebildet werden, keinen produktiven Beitrag leisten können“ und dadurch „nicht zu einer Bereicherung Deutschlands, sondern zu einer Randgruppe (werden)“ (Krappmann ebd., S. 69).¹⁹ Der Weltbericht *Bildung für alle* (2010) der UNESCO mit seinem Schwerpunkt „Ausgeschlossene Einbinden“ verweist auf die Einschränkung des Zugangs zu Bildung als eine Menschenrechtsverletzung (UNESCO 2010, S. 11): „Strukturelle Ungleichheiten beispielsweise in Bezug auf Wohlstand, Geschlechterparität, Behinderung, Sprache *und andere Faktoren* hemmen noch immer Fortschritte hin zu Bildung für alle und befördern einen weiteren Prozess der sozialen Ausgrenzung (S. 11, *kurssive Hervorhebung vom Autor*). Die „anderen Faktoren“, die hier gemeint sind, beziehen auch die wachsende Anzahl der Asylbewerber, Flüchtlinge und die sog. Kettengeduldeten mit ein. Obwohl Bildung als Medium der Anerkennung gesehen wird (vgl. Auernheimer

¹⁸ Laut Jahresbericht ‚Global Trends‘, der am 15. Juni 2010 in Berlin und Genf vorgestellt wurde, waren im Jahre 2009 weltweit 43,3 Millionen Menschen auf der Flucht vor Krieg, Konflikten und Verfolgung. Das ist die höchste Zahl seit Mitte der 1990er Jahre. Gleichzeitig fiel die Zahl der Flüchtlinge, die freiwillig nach Hause zurückkehren, auf den tiefsten Stand seit 20 Jahren (vgl. www.unhcr.de/fileadmin/unhcr_data/pdfs/aktuell/GlobalTrends2009.pdf).

¹⁹ Ein Beispiel für die gut dokumentierte „Situation“ der „Migrant/inn/en mit ungeklärtem Aufenthaltsstatus“ ist die Initiative Gemeinnützige Gesellschaft zur Unterstützung Asylsuchender (GGUA) e.V. in Münster: URL: www.ggua.de/MigrantInnen-in-Muenster.167.0.html. In Münster leben über 20.000 Migrantinnen und Migranten aus rund 140 verschiedenen Nationen – mit ganz unterschiedlichen Aufenthaltstiteln. Rund 1.200 davon verfügen nur über einen ungesicherten Aufenthaltsstatus. Das Projekt „Entwicklung eines Migrationsleitbildes und dessen Umsetzung in den Gemeinden Almelo und Münster“ wird im Rahmen des INTERREG IV A-Programms Deutschland-Niederlande von der Europäischen Union mit Mitteln des Europäischen Fonds für Regionale Entwicklung (EFRE) finanziell unterstützt (vgl. auch: www.muenster.de/stadt/zuwanderung Stand: 25.09.2010).

2009), bleibt dies Gruppe im Teufelskreis des ungeklärten Aufenthalts – aber gerade, weil Weiterbildung verweigert wird. Nicht-Anerkennung ist wiederum die Folge: „Die institutionelle und alltägliche Diskriminierung, die soziale Exklusion und der damit verbundene Mangel an Zukunftschancen für einen Teil der Heranwachsenden mit Migrationshintergrund bedeuten eine schwere Verletzung der Menschenrechte“ (ebd. S. 108). Heimbach-Steins u.a. (2007) setzen daher „Menschenrecht auf Bildung“ als Maßstab für die Bildungspolitik in Deutschland.

Vor allem sollten auch die „mitgebrachten Ressourcen“ der Menschen mit ungeklärtem Aufenthaltsstatus genutzt, entwickelt und gefördert werden. Es ist in diesem Bereich auch zu beobachten, dass es einige kommunale Modelle gibt, die in Zusammenarbeit mit Migranteninitiativen, Wohlfahrtsverbänden und Flüchtlingsorganisationen eine Vielzahl von integrationsunterstützenden Maßnahmen anbieten. Dennoch können viele Initiativen aufgrund ihrer begrenzten Mittel nicht nachhaltig agieren. (vgl. Aumüller 2009). Daher ist dringend zu klären, was die Aufgaben der Weiterbildung für diese Gruppe von Migrant/inn/en sind und was für Indikatoren entwickelt werden können, um geeignete Arbeitsmethoden und Angebote für und mit dieser Bevölkerungsgruppe zu erarbeiten.

Solange emanzipatorische Ansätze der Weiterbildung ausschließlich auf das Individuum ausgerichtet sind, werden sie nach aller Erfahrung nur solche Teilnehmer erreichen, die einerseits die ersten Schritte zu dieser Emanzipation bereits getan haben und sich andererseits in einer beruflichen und gesellschaftlichen Situation befinden, in der sie sich diese Emanzipation „leisten“ können. Hier ist Erwachsenenbildung an Parteinahme für die Zusammenarbeit mit den Betroffenen im Bildungsprozess zu artikulierenden gesellschaftlichen Gruppeninteressen gebunden, denn „Emanzipation ist keine individuelle Angelegenheit“ sondern nur als solidarischer Kampf um die Befreiung von kollektiver Abhängigkeit definierbar und praktizierbar“ (vgl. Pflüger 1975, S. 202). Nicht der Lernende hat sich in ein bestehendes System zu integrieren, vielmehr bedarf es flexibler Bildungsangebote, die sich an die jeweiligen Bedürfnisse der Lernenden anzupassen vermögen.

2.4 Politische Steuerung

Die Überwindung von strukturellen Exklusionstendenzen ist nicht allein von der Arbeit der Weiterbildungsanbieter oder der Migrant/inn/en, sondern ebenso vom politischen Willen abhängig. Integration hat eine jahrzehntelange Tradition (wie oben im Abschnitt 1.2 beschrieben) und durchlief verschiedene weiterentwickelte „Phasen der Ausländerpolitik“ durchlief (vgl. Smandek 1999), scheint sie doch trotz „staatlicher Verordnung“ Rückschläge erlitten zu haben. Die derzeit laufenden Integrationskurse und das vorgegebene und strikt auszufüh-

rende Curriculum dienen sicherlich politischen Zwecken, sie fördern jedoch die notwendigerweise breitangelegten Aufgaben der Inklusion kaum. Integrationsmonitoring soll daher nicht auf eine begrenzte Definition eines nicht anerkannten Einwanderungslandes begrenzt werden oder einem von Sicherheits- und Rückkehrmaßnahmen geleiteten Diskurs folgen, sondern Themen wie Teilhabe und politische Partizipation, Mitbestimmung und Demokratie berücksichtigen.

Evaluation von „Integrationspolitiken“ bedarf eigener Untersuchungsdesigns (vgl. Filsinger 2008, S. 5). Baumann (2009) identifiziert negative, defizitorientierte und fremdenfeindliche Grundhaltungen in den bisherigen Maßnahmen, insbesondere den Integrationskursen: Sie hemmen eher die Weiterbildungsmöglichkeiten der Migrant/inn/en und verweisen auf eine Vermischung von Sicherheits-, Bildungs- und Integrationspolitik. Baumann spricht von einer „Versicherheitlichung von Migration“ und ihren negativen gesellschaftspolitischen Folgen auf die Integrationsarbeit:

Wenn von Migration in einem Sicherheitskontext gesprochen wird, geht es meist entweder um die Kontrolle irregulärer Migration oder um die Verhinderung islamistischen Terrorismus. Auf den ersten Blick erscheint der Zusammenhang von Migration und Sicherheit in beiden genannten Bereichen offensichtlich. Bei näherer Betrachtung jedoch stellt sich heraus, dass eine zu schnelle, undifferenzierte und unreflektierte Verknüpfung von Migration mit Sicherheit nicht nur sachlich unangemessen ist, sie hat auch weitreichende gesellschaftspolitische Folgen. Die rechtliche Basis von Kriminalitätsprävention und -bekämpfung ist das Strafrecht; die von Einwanderungskontrolle und Integrationspolitik das Zuwanderungsrecht. Nur durch eine konsequente Trennung beider Gesellschaftsbereiche können die Staaten der EU die Verbreitung eines fremdenfeindlichen Klimas verhindern und der Umsetzung ihrer Einwanderungs- und Integrationspolitiken Glaubwürdigkeit verleihen (ebd.).

Gleiches gilt auch für die Trennung von Migrations- und Flüchtlingspolitik und „Integrationsmaßnahmen“, die beide vom BAMF betrieben werden. Diese Trennung stellt die kohärente Politik des BAMF infrage: auf der einen Seite die Bemühungen zur Integration durch Integrationskurse und auf der anderen Seite eine restriktive Flüchtlingspolitik mit Rückkehrforderung und Residenzpflicht. Es entsteht die Vermutung, dass Migrant/inn/en zum „Spielball der Politik“ werden (vgl. Rosenberger 2010), wenn in Deutschland, in Österreich und anderen EU Ländern eine kohärente Koordinierung der Aufgaben von verschiedenen Ministerien, Ämtern und Weiterbildungsanbietern fehlt.

In dieser „Versicherheitlichung“ der Migrations- und Integrationsfragen ist die Frage nach einem theorie- und wertegeleiteten (vgl. Pithan 2009) Umgang mit Migrant/inn/en untergegangen. Zeuner (2006) spricht von einer „Theorielosigkeit“ der Integrationskurse. In der Diskussion um den Begriff „citizenship education“ (staatsbürgerliche Erziehung) bemerkt

Zeuner: „das Problem im Zusammenhang mit Fragen der Bildung und Integration von Eingewanderten und Migranten [...] bekommt aktuell besondere Relevanz durch das neue Zuwanderungsgesetz [...]. Zugleich ist aber besonders für die Integrationskurse, die ministeriell verordnet wurden, eine gewisse Theorielosigkeit festzustellen“ (S. 79–80).²⁰ Die dritte Auflage der bundesweiten Integrationskurse beinhaltete lediglich von Sprachkursen und Orientierungskursen: 600 Stunden Sprachvermittlung gegen 45 Stunden „Orientierung“. Die Integrationskurse vom BAMF zielen die Förderung der Integration von Migrantinnen und Migranten im Sinne gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit. Weiterhin soll in einer Auseinandersetzung mit der Kultur, der Geschichte, mit den politischen Werten der Verfassung, mit der Rechtsordnung und den politischen Institutionen des demokratischen Rechtsstaates der positive Umgang mit der neuen Lebenswelt gefördert werden. Gute Deutschkenntnisse und Kenntnisse des Rechts- und Gesellschaftssystems sind ein unabdingbares Instrument, dem Ziel der gleichberechtigten Teilhabe und Chancengleichheit näher zu kommen.

Die Schlussfolgerung, dass Sprachkenntnisse und Kenntnissen der Institutionen des demokratischen Rechtsstaates als „Instrumente“ oder Garantie für die politische und gleichberechtigte Teilhabe ausreichen, ist zu kurz gefasst und blendet die notwendigen Aufgaben, wie Schutz vor Diskriminierungen im Alltag und in Behörden oder die Schwierigkeiten beim Zugang zum Arbeitsmarkt aus. Wagner kritisiert an diesem Kontext die „top down“ implementierten funktionalen Ansätze. Vielmehr benötige man „bottom up“ politische Ansätze, um residential citizenship zu ermöglichen:

Rather than being imposed by governmental bodies, rights and responsibilities of local residents are defined by the social relationships through which citizens acknowledge each other. Their behavior and attitudes are governed from bottom up rather than from top down, by private institutions and not so much by intervention of local authorities. It is therefore, collective action [...] *interaction* – of engaged local residents that constitutes the essence of residential citizenship. (Wagner ebd., S. 96).

Die Entwicklung von Indikatoren der Inklusion wird daher auch dazu dienen, die weit verbreiteten, aber kaum gemeinsam mit den MISO ethisch und philosophisch reflektierten Dimensionen der Praxis der Integrationskurse zu verbessern. Eine vereinfachte Annahme „Sprache

²⁰ Zeuner schildert auch eine lange Tradition der „staatsbürgerlichen Erziehung“ in Deutschland. Ihre Ursprünge hat sie in der Weimarer Republik, sie fand ihre Weiterführung in Fritz Borinskis Konzepten der Erziehung zum Mitbürger, Theodor Wilhelms Partnerschaftlicher Erziehung und findet ihre Resonanz in der jetzigen Diskussion um Vermittlung interkultureller Kompetenz im Kontext der Zuwanderung. Für eine zeitgemäße Diskussion und Verbesserung der Integrationskurse empfiehlt Zeuner eine Auseinandersetzung mit den kanadischen, britischen und niederländischen Ansätzen in diesem Bereich. Um dies zu erreichen, wird ein aufwändiges, länderübergreifendes Forschungsdesign der politischen, bildungstheoretischen, theoretischen Praxis (Angebote von citizenship education) notwendig (S. 80).

gelernt – gut integriert“ wird nicht reichen. Aufgrund der oben beschriebenen Vermischung der Aufgaben der Sicherheitspolitik und der Zuwanderungspolitik sowie des Theoriedefizits ist zu überlegen, welche Maßnahmen zu ergreifen sind. In Fragen der „Integration“ sollte pädagogisch geschulten und sozialpolitisch verankerten Initiativen bei der Angebotserstellung, Durchführung und Evaluierung der Maßnahmen ein entscheidendes Mitsprachrecht gegeben werden. Ein unreflektiert durchgeführtes „Abspulen“ von Integrationskursen bietet wohl kaum Möglichkeiten für Inklusion und gesellschaftliche Partizipation.

3. Themenbereiche

Aus der bisherigen Ausführung zu Grundlagen ergeben sich verschiedene Themenbereiche, für die Indikatoren benötigt werden. Diese sind in zwei Unterbereiche gegliedert: Erstens „sozial(gesellschafts-)politische Themen“ und zweitens „Pädagogische Ansätze“. Im sozial (-gesellschaftspolitischen) Bereich werden Themen zu Weiterbildungsbedingungen, zur Gestaltung der Angebote und zu Inhalten behandelt: Umgang mit Zugangsbarrieren, Mehrdimensionalität von Inklusion, Partizipation und Capability und Lebenswelt/Sozialraumorientierung. Darauf basierend werden dann die verschiedenen pädagogischen Aspekte unter dem Überbegriff „Inkludierende Erwachsenenbildung“ ausgeführt. Diese Unterscheidung zwischen „sozialpolitischen“ und „pädagogischen“ Ansätzen stellt sich der oft kritisierten „Pädagogisierung“ der Migrant/inn/enfrage entgegen und vermeidet die Reduzierung der Migrant/inn/en auf die Position der Empfänger. Dergestalt werden ihre Mitgestaltungsmöglichkeiten gefördert (vgl. Sprung 2004). Die Unterscheidung weist auf Herausforderungen der rechtlichen und sozialen Gleichstellung der Migrant/inn/en sowie auf die Auseinandersetzung mit pädagogischen Fragen hin, die sich aus der Anerkennung von und der „Auseinandersetzung mit kultureller Differenz“ ergeben (Gemende u.a. 2007, S. 7–48; vgl. Badawia 2003).

Die Differenzierung zwischen dem sozialpolitischen Themenbereich und den pädagogischen Themen dient dazu, die Komplexität des Themas herauszustreichen und weist auf grundsätzliche Analysen hin, die einen differenzierten Zugang zu den in der Einwanderungsgesellschaft anstehenden Aufgaben geben können:

Das Wissen über das Bedürfnis nach Anerkennung, sowohl von Individuen als auch von Gruppen, Grundlagen für eine durch Partizipation, gelingende Gestaltung der demokratischen Gesellschaft und der dazu notwendigen politischen und sozialen Voraussetzungen und Strukturen. Aber nicht nur die Kenntnis des Bedürfnisses nach Anerkennung aller in einer Gesellschaft vorkommenden und als kulturell unterschiedlich be-

zeichneten Lebensstile bilden die Basis für die gesellschaftliche Partizipation, sondern auch – und damit ist die soziostrukturelle Seite gemeint – die Offenlegung der ungleichen Bedingungen in den gesellschaftlichen Institutionen, die Analyse der herrschenden Macht- und Interessenverhältnisse (ebd., S. 15).

Auch hier lautet die Annahme, dass Migrant/inn/en nicht die Objekte oder passiven Empfänger/innen der Weiterbildungsangebote sind, sondern ihre Mitgestalter/innen. Erwachsene Teilnehmende in Lerninitiativen sind zugleich Lernende und Lehrende: "every adult, by virtue of his or her experience of life, is the vehicle of a culture which enables him or her to play the role of both learner and teacher in the educational process in which he or she participates" (UNESCO 1976; vgl. Reddy 2006). Die Konzentration auf die „Bedingungen“ (gesellschaftliche und räumliche Umgebung) des Lernens wirkt der Individualisierung und Entpolitisierung von Weiterbildung entgegen, denn:

pädagogisch geht es dann nicht mehr nur allein um die Didaktik und Methodik einer der jeweiligen Zielgruppe angemessenen Integrationspädagogik, sondern um eine kritische Analyse der exkludierenden Bildungseinrichtungen, selbst mit ihren Weiterbildungsmärkten, Angebotsprofilen, Personalstrukturen, Zielgruppenmarketings, Öffentlichkeitsstrukturen und Lehr-Lern-Arrangements (Prömper 2010, S. 190).

Diese Betrachtung strebt zugleich die Vermeidung einer „Pädagogisierung gesellschaftlicher Probleme“ an. Vor dem Hintergrund, dass die Pädagogik politische Versäumnisse korrigieren (vgl. Griese 2010) soll und der gleichzeitigen „Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen“, plädierte Hamburger vor kurzem provokativ für einen Abschied von der interkulturellen Pädagogik (vgl. Hamburger 1984, 2009). Illich (1973) sprach sinngemäß davon, dass jedes Jahr eine Ungerechtigkeit der Gesellschaft als pädagogische Herausforderung begriffen wird. Der Diskurs über diese „pädagogischen Herausforderungen“ legitimiert die Etablierung von Spezialpädagogiken, z.B. „Integrationskurse“ und „Interkulturelle Didaktik“, aber er sollte nicht einfach die Politik entlasten und stattdessen das pädagogisch Machbare suggerieren. Gesellschaftliche Gleichheit und Gerechtigkeit sind durch Pädagogik nicht herstellbar. Realistischerweise kann es in der Bildungspraxis [nur] um eine Reduktion von Ungleichheiten gehen (vgl. Oelkers 2008). In diesem Sinn empfiehlt die *Leitlinien für Inklusive Bildung* drei Indikatoren und Maßnahmen: *Änderungen der Einstellungen (zur Inklusion)*, geeignete *Lehr-Lern Umgebung* und *Inklusive Curricula* (Deutsche UNESCO Kommission 2009, S. 18ff.) als Voraussetzungen für die politische Entwicklung der inklusiven Bildung. Inklusion erfordert häufig eine Veränderung von Einstellung und Werten. Solch ein Wandel braucht Zeit und benötigt grundsätzliche Neubewertungen des Rollenverhaltens. Diese Bewusstseinsbildung sollte mit einem besseren Verständnis von inklusiver Bildung einhergehen und im Ergebnis zu einer toleranteren und verständnisvolleren Gesellschaft führen.

3.1 Umgang mit Zugangsbarrieren

Eine Grundfrage der Inklusionsperspektive lautet, wie man ungleiche Startbedingungen und Lebensbedingungen für Menschen mit Migrationshintergrund identifizieren und gegebenenfalls beseitigen kann. Inklusion impliziert außerdem *legitimierbare* Angebotsstrukturen, Inhalte und didaktische Methoden. Denn eine inkludierende Weiterbildung erhält ihre Legitimation von ihren Adressaten (Kunden), in diesem Fall also von den Migrant/inn/en. Weiterbildung ist in diesem Sinn nicht Hilfe, sondern eine Dienstleistung.

Zugangsbarrieren sind komplexe Phänomene und betreffen nicht nur das Erlernen der Sprache des Gastlandes. Die Erröffnung von Zugangsmöglichkeiten reicht von einer Atmosphäre des Willkommenheiens zur Finanzierung von geeigneten Kursen oder zur Anerkennung von im Ausland erworbenen Abschlüssen. Neben momentanen Kursangeboten zur Sprachförderung der Migrant/inn/en erfordert der Umgang mit Zugangsbarrieren eine umfangreiche Umstrukturierung der Angebotsbrokratie. Die Indikatorenentwicklung ist besonders im Hinblick auf die „Ausschlussmechanismen der Institutionen“ bedeutsam. Imdorf (2010) macht z.B. auf die Ausschlussmechanismen der Ausbildungsbetriebe aufmerksam, z.B. bei der Lehrlingsselektion, und stellt fest, dass „die Nicht-Berücksichtigung ‚ausländischer‘ Schulabgänger bei der Ausbildungsplatzvergabe ihre Grundlage [...] in der Funktionsweise der Betriebe selbst [hat]“ (S. 270).

Die Arbeitsmarktreformen mit der Einführung des Arbeitslosengeldes II haben ebenfalls erhebliche Zugangsbarrieren für eine große Zahl erwachsener Migrant/inn/en errichtet (vgl. Baran 2009).²¹ Diese Gruppe der besonders Benachteiligten charakterisiert sich durch eine große Vielfalt von Herkunftsländern, Sprachen, Nationalitäten, Migrationsmotiven, Generationzugehrigkeiten, Lebensbedingungen und vor allem durch den Aufenthaltsstatus der einzelnen Menschen (vgl. Frings 2005). Durch diese Fragmentierung sind gemeinsame Zielorientierungen und Forderungen eher unwahrscheinlich. Baran (vgl. ebd.) schlägt folgende kurz- bis mittelfristige Forderungen gegenüber den JobCentern, den Sozialämtern und der bundespolitischen Ebene vor:

- Die Rückkehr zu einer pädagogisch sinnvollen Planung von Weiterbildung, Fortbildung oder Umschulung. Nur länger dauernde Lernphasen sind erfolgsversprechend in Bezug auf Wissensvermittlung. Darüber hinaus müssen für gering qualifizierte Ju-

²¹ An anderer Stelle hat Baran ausführlicher über diesen Punkt geschrieben (vgl. Reddy 2010, S. 112ff.).

gendliche in den Eingliederungsvereinbarungen multi-modulare Konzepte von Qualifizierungen vereinbart werden können.

- Ein Rechtsanspruch auf einen Bildungsgutschein muss für alle Interessierten – egal ob ALG I- oder ALG II-Empfangende, unabhängig vom ethnischen Hintergrund – eingeführt werden. Dabei ist von der jeweiligen Arbeitsagentur das Weiterbildungsangebot in ihrem Umfeld transparent und überschaubar zu veröffentlichen, damit die Interessent/innen sich wirklich am Weiterbildungsmarkt orientieren können.
- Die durch Hartz IV erzwungene organisatorische und personelle Umstrukturierung innerhalb der Arbeitsagenturen hat zum fast kompletten Abbau der Berufsberatung – nicht zuletzt – in den Schulen geführt. Dies ist kontraproduktiv und muss schnellstens korrigiert werden.
- Der Aufenthaltsstatus muss der Entwicklung des bestehenden Lebensmittelpunktes (im Sinne des ‚gewöhnliche(n) Aufenthalt(s)‘) in Deutschland angepasst werden. Die bisherige Regelung orientiert sich demgegenüber am Aufenthaltsstatus.
- Die Sozialämter sollen sich darum bemühen, Einsatzfelder mit gemeinnützigen Arbeitsgelegenheiten für Flüchtlinge aufzuzeigen und in die kommunalen Beschäftigungsprogramme zu integrieren.

Eine wichtige Barriere ergibt sich aus der oben bereits angesprochenen Nicht-Anerkennung von im Ausland erworbenen Abschlüssen. Der Zuzug von „Ausländern“ nach Deutschland hat diverse Beweggründe, u.a. Ehegattenzuzug, Arbeitsmigration, Asylsuche und Flucht aus Armut- und Kriegsgründen. Einen großen Anteil machen hoch qualifizierte Migranten/inn/en aus, die bei der Ankunft in Deutschland eine hoch komplizierte Zugangsbürokratie zum Arbeitsmarkt vorfinden. Diese Zugangsbarriere stellt Anforderungen an die Weiterbildung. Mit der Migration findet offensichtlich ein Bruch in den Berufsbiographien und -karrieren statt. Ein Forschungsprojekt am *Interdisziplinären Zentrum für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen* (IBKM) in Oldenburg versucht, am Beispiel von ausgewählten Flüchtlingen und Asylbewerbern in Niedersachsen, mit einer empirischen Studie Fragen in diesem Bereich zu beantworten.²² Der Studie zufolge konnte nur ein Drittel der Befragten eine Anerkennung der mitgebrachten Bildungsnachweise erzielen. Zwei Drittel gelten trotz ihrer hohen

²² Der Schwerpunkt des Projekts „Soziale und berufliche Integration höher qualifizierter Flüchtlinge in Niedersachsen durch die Aktivierung von Humanressourcen“ (2003–)“ basiert auf Erkenntnissen einer umfassend quantitativen Erhebung, die im Rahmen des Europäischen Flüchtlingsfonds im Förderjahr 2002 vom Institut für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM) der Carl von Ossietzky Universität durchgeführt wurde. Das Projekt setzt sich aus zwei Schwerpunkten zusammen, die in einem engen Kontext miteinander stehen und sich gegenseitig ergänzen: A: Informationstransfer/Erstellung eines Wegweisers zur beruflichen Integration höher qualifizierter Zuwanderer in Niedersachsen und Schwerpunkt B: Entwicklung eines Modellkonzepts zur Einrichtung spezifischer Studienangebote. Die Ergebnisse der Studie wurden in Hadeed (2004) veröffentlicht.

Qualifikation formell als ungelernete Arbeitskräfte (vgl. Hadeed 2004; Schnurer 2004). Laut dem Migrationsbericht 2009 (BMBF 2009) sind insgesamt 29.141 Arbeitsmigrant/inn/en zum Zweck einer Beschäftigungsausübung nach Deutschland eingereist. Die Nicht-Anerkennung im Ausland erworbener Hochschulabschlüsse (Geistes- und Naturwissenschaftler/innen, Ingenieure und IT-Fachkräfte) oder Berufsausbildungen (Pfleger/Krankenschwester) führt dazu, dass viele eingewanderte Migrant/inn/en trotz ihrer Lern- und Lebensbiographie im Berufsleben nicht Fuß fassen können oder sich für niedrig bezahlte Beschäftigungen entscheiden. Somit bleiben ihre Chancen auf Weiterbildung und ihre Möglichkeiten des lebenslangen Lernens unverwirklicht. Die gewonnenen Daten aus dem oben erwähnten IBKM Projekt zeigen, dass „die berufliche und soziale Integration vieler Flüchtlinge in Niedersachsen trotz ihrer unbefristeten Aufenthaltserlaubnis und des Anspruchs auf Eingliederungsmaßnahmen sowie trotz ihrer hohen Qualifikationsabschlüsse signifikant nicht gelungen ist“ (vgl. Schnurrer 2005). Die Ursachen stellten sich zwar vielfältig dar, aber "Selbstethnisierung", wie sie z.B. für die zweite und dritte Generation der so genannten "Gastarbeiterkinder" genannt wird (vgl. Badawia u.a., 2003), lässt sich bei der Klientel der untersuchten Personengruppe nicht ausmachen. Die empirischen Daten konnten keine Hinweise auf vorhandene Abschottungstendenzen oder auf eine schwache Eingliederungsbereitschaft bei den Befragten geben. Im Gegenteil, es war ein außerordentlich hohes Interesse an beruflicher Weiterbildung und Verbesserung der sprachlichen Kompetenz festgestellt worden. Die Forscher wiesen auf einen dialektischen Zusammenhang hin zwischen dem Grad der Zufriedenheit und den Möglichkeiten bei den Beteiligten, ein "heimisches" Gefühl in Deutschland zu entwickeln. Die Erfüllung einer wichtigen Voraussetzung zur Integration, nämlich die Eingliederung in den hiesigen Arbeitsmarkt, ist damit bisher von vielen nicht erreicht worden. Daraus resultiert bei vielen der Betroffenen eine seit Jahren anhaltende Arbeitslosigkeit und Demotivation (vgl. ebd.).

Sowohl unter integrationspolitischen wie auch unter sozial- und arbeitsmarktpolitischen Gesichtspunkten ist daher eine verbesserte Anerkennung von nach Deutschland mitgebrachten Qualifikationen von Migrant/inn/en wichtig. Gleichzeitig wird damit aber auch ein Beitrag zur Sicherung des Fachkräftebedarfs geleistet. Denn Auslandsqualifikationen sind eine beträchtliche Qualifikationsreserve für den deutschen Arbeitsmarkt und können von Weiterbildungseinrichtungen über Eingangsberatung „entdeckt“ und in ihrer Anerkennung unterstützt werden, jedoch ohne direkt in eine Weiterbildungsmaßnahme zu verweisen. Rechtsansprüche auf Anerkennungsverfahren bzw. auf die Bewertung mitgebrachter Qualifikationen existieren bisher nur für bestimmte Migrantengruppen (Spätaussiedler/innen, Unionsbürger/innen, Bürger/innen aus Staaten, mit denen bilaterale Abkommen zur beruflichen Anerkennung bestehen, sowie Bürger/innen aus Unterzeichnerstaaten der Lissabon-Konvention) und gelten

zum Teil auch nur für bestimmte Berufsgruppen (reglementierte/akademische Berufe). Drittstaatsangehörige haben bisher praktisch gar keine Möglichkeit, ihre mitgebrachten Qualifikationen anerkennen zu lassen, und auch für Unionsbürger gibt es diese Möglichkeit in allen nicht-reglementierten Berufen bisher nicht. Auch die bisherigen Anerkennungsverfahren sind problematisch: die Zuständigkeiten sind unübersichtlich und differieren je nach Bundesland ("16 Anerkennungssysteme"), es fehlen einheitliche Kriterien für die Entscheidung, die zudem nicht bundesweit verbindlich sind. Die Bescheide und Gutachten sind oft wenig aussagekräftig und damit im Arbeitsmarkt und für die Anschlussförderung schlecht verwertbar. Eine Abstimmung und Verzahnung von Begutachtung, Anerkennungsverfahren und Nachqualifizierung findet bisher nicht statt.

Die angestrebte Transparenz und Nutzerfreundlichkeit erfordern die Entwicklung einheitlicher Standards und Kriterien für Gutachten, Anerkennungsentscheidungen und Verfahren insbesondere in Abstimmung mit der Wirtschaft. Wenn bei Teilanerkennungen Qualifikationsbestandteile fehlen, sollen die Möglichkeiten, an Angeboten für Ergänzungs- und Anpassungsqualifizierungen teilzunehmen, verbessert werden und die Instrumente der Weiterbildungsförderung gezielter genutzt werden. Mit Blick auf die komplizierten Verfahren und die Vielzahl von unterschiedlichen Anerkennungs- und Gutachterstellen wird zudem die Einrichtung von Erstanlaufstellen geprüft, die Anerkennungssuchende in den Verfahren unterstützen und bei ihrer Integration in den Arbeitsmarkt beraten. Hierbei soll auf bestehenden Strukturen aufgebaut werden. In manchen Weiterbildungsverbänden gibt es bereits Coaching für solche Anerkennungsverfahren. Berami e.V. hat z.B. seit mehreren Jahren solche Coachings durchgeführt.²³

Indikatoren für Weiterbildungsanbieter zum Umgang mit den oben genannten arbeitsmarkt- und integrationspolitische Hürden sind um Indikatoren der Bewältigung der alltäglichen und

²³ Berami e.V. hat durch seinen Programmbereich „Anerkennung von ausländischen Berufsabschlüssen“ und durch Angebote wie „Expertenführung“ seit einigen Jahren Lobbyarbeit und politische Steuerungsschritte in diesem Bereich begonnen. Berami bemängelt auf seiner Website: „Seit fast 20 Jahren kämpfen wir für die Anerkennung ausländischer Schul- und Berufsabschlüsse, damit Menschen ihren Fähigkeiten entsprechend arbeiten können. Wir alle können davon profitieren. Nur in einer Kultur der Anerkennung kann sich Solidarität und Gemeinsamkeit entfalten. Werte, worauf wir nicht mehr verzichten können. Durch den Fachkräftemangel und den demographischen Wandel unter Zugzwang gesetzt, gibt es einige positive Entwicklungen. Die Situation ist noch nicht befriedigend. Migrantinnen gelten als unqualifiziert und ungelernt, weil ihre schulischen und beruflichen Abschlüsse aus ihren Herkunftsländern nicht anerkannt werden. So landet eine promovierte Physikerin in einer Putzkolonne und die Chance ist vertan, deren Bildung, Kompetenz, Erfahrung und Know-how zu nutzen. Volkswirtschaftlich ist es ein Skandal, eine nachhaltige Integration wird verwehrt. Zahlen sind Fakten: von knapp 200 Migrantinnen im ALG-II-Bezug haben 108 Abitur und 31 Fachabitur, 48 von ihnen haben ein abgeschlossenes Studium vorzuweisen, 89 haben einen Beruf erlernt. Kann es sich unsere Gesellschaft leisten, auf dieses Potential zu verzichten?“ URL: www.berami.de/index.php?p=27 (Stand 26.10.2010).

soziokulturellen Hürden für die Weiterbildung der Migrant/inn/en zu ergänzen.

Gaitanides(2007) listet zusammenfassend folgende Zugangsbarrieren auf in Bezug auf die soziokulturelle Lebenswelt von vielen Migrant/inn/en:

- sprachliche Barrieren
- schulische/Ausbildungsdefizite
- Nichtanerkennung von Bildungsvoraussetzungen bei Zuwanderern der 1. Generation
- Bildungsmüdigkeit und wenig Selbstvertrauen bei der zweiten Generation, wenn Bildung aus eigenem Erleben negativ konnotiert ist (was häufig der Fall ist)
- Statusverlustangst von Ehemännern, wenn die Frau sich weiterbildet
- Fehlen von Vorbildern/ Role Models im eigenen Lebenskreis
- Informationsdefizit über Weiterbildungsmöglichkeiten

Zu den institutionellen, kommunikativen Zugangsproblemen zur Weiterbildung zählen u.a.:

- mangelhafte Förderung durch die Arbeitsverwaltung: Demotivierung (defizitäres Assessment, Verkennung der Potenziale, Diskriminierung)
- Abbau zielgruppenspezifischer Angebote der von der Bundesanstalt für Arbeit geförderten Weiterbildung
- Fehlen einer aufsuchenden Werbung/Öffentlichkeitsarbeit
- Fehlen lebensortnaher Angebote im vertrauten Umfeld
- Fehlen kultursensibler Angebotsstrukturen (z.B. geschlechterdifferenter)
- Lehrkräfte sind im Umgang mit kultureller, sozialer Heterogenität und heterogenen Lernniveaus und Lernkulturen zu wenig geschult
- Barrieren und Konflikte auf der Beziehungsebene durch Mangel an interkultureller Handlungskompetenz, Meta-Vorurteile vonseiten der Migranten (generalisierte Ungleichbehandlungsvermutung)

Wie könnten entsprechende Indikatoren in diesem Bereich aussehen? Während des DIE Forums 2007 gab die Arbeitsgruppe „Lebenswelt: Im Zentrum stehen Menschen mit Migrationshintergrund“ folgende Empfehlungen für die Weiterbildungspraxis:

- lebensortnahe, die Lebensrealität berücksichtigende, (sozio-)kultursensible Angebotsstrukturen (Niedrigschwelligkeit)
- aufsuchende, inkludierende Öffentlichkeitsarbeit

- Einstellung von Mitarbeiter/inne/n mit Migrationshintergrund als gleichberechtigte Kolleg/inn/en und darüber hinaus als „Türöffner“ durch Vertrauensbonus, (Kultur-) Übersetzer/innen und Vorbilder
- Erwerb interkultureller Kompetenz durch alle Mitarbeiter/innen und systematische interkulturelle Teamentwicklung bzw. Diversity-Management
- Kooperation mit (Jugend-)Migrationsdiensten, Netzen für Integration, interkulturellen Büros, Integrationsausschüssen, „Integrationslotsen“, Migrantenselbstorganisationen
- Veränderung von Organisationsstrukturen und Organisationskulturen in Weiterbildungseinrichtungen; Positionierung der Weiterbildung in globalen Fragen

Für die Weiterbildungsforschung ergeben sich folgende Empfehlungen:

- repräsentative Quer-/Längsschnitt-Forschung über Zugangsprobleme von Migrant/inn/en
- Evaluation der bisherigen Ansätze und Untersuchungen
- Förderung der Interdisziplinarität
- neue Untersuchungen zur Funktion von Migrantenselbstorganisationen (MISO) (vgl. DIE 2007)

Die oben geführte Diskussion um verschiedene Zugangsbarrieren und mögliche „Umgangsvorschläge“ bietet gute Anhaltspunkte für die Entwicklung entsprechender Indikatoren für die Weiterbildungsanbieter in diesem Bereich.

3.2 Mehrdimensionalität von Inklusion

Weiterbildungsinhalte zielen im Kontext der Migration auf die Auseinandersetzung mit Diskriminierungs- bzw. Exklusionsmechanismen in persönlichen, inhaltlichen, sozial-gesellschaftlichen und -politischen Dimensionen (vgl. Hormell/Scherr 2004; Dohmen 2003, S. 324ff.). Es ist banal, dass auch beim Lernen Kriterien wie Arbeitslosigkeit, Migrationshintergrund, Alter, geschlechtliche Identität, Schichtzugehörigkeit, Stadt-Land-Unterschiede etc. eine Rolle spielen. Dennoch wird dem Zusammenwirken dieser Faktoren in Forschung und Praxis der Weiterbildung zu wenig Beachtung geschenkt – obwohl diese Faktoren/Ursachen von Exklusion sind (vgl. Deutsche UNESCO Kommission 2010, S. 11).

Mit der Wechselwirkung von Strukturkategorien wie Klasse, Ethnizität, Geschlecht, Alter etc. beschäftigt sich die sog. *Intersektionalitätstheorie* (vgl. Munsch 2010, S. 29ff.). Es geht hier um aufeinanderbauende Diskriminierungswege, die das Lernverhalten prägen und denen die Bildungspraxis mehr Aufmerksamkeit schenken sollte:

Die Anforderung dabei ist, dass stets mehr als eine Differenzlinie betrachtet wird; denn soziale Gruppen sind kaum homogen, sondern heterogen. Unangemessen sind Strategien, die etwa alle Handlungen eines Menschen nur aus der Klasse, dem Geschlecht, der Kultur, der Religion etc. ableiten. Nur genaue konkrete Kenntnisse über die Menschen, über ihre Lebenslage und Situation, über ihre subjektiven Begründungsmuster erlauben Ableitungen aus den Makrostrukturen; hingegen sagen allgemeine Merkmale wie etwa Religiosität noch nichts über die besonderen Verhältnisse des Individuums, seine Möglichkeiten und seine Behinderungen aus (Uslucan 2009, S. 13).

Diese mehrdimensionale Perspektive von Exklusion sollte auch in die Indikatorenentwicklung einfließen, denn die oben genannten Strukturkategorien, die „Achsen“ sozialer Ungerechtigkeit (vgl. Munsch 2010), sind keineswegs „neutral“. Sie transportieren bestimmte normative Vorstellungen, die kulturell markiert sind. Sie zeigen die existentialistische Bedeutung der Institutionen und Organisationen für Inklusion und Exklusion und weisen die Mehrdimensionalität der Inklusion auf. Es geht nicht nur um Finanzierungsfragen, obwohl sie die praktische Umsetzung der Funktion der jeweiligen Organisation steuern. Es geht auch um das Selbstverständnis der Einrichtungen, das zu sehr von den dominierenden Milieus bestimmt ist. Eine kritische Auseinandersetzung mit institutioneller bzw. institutionalisierter Förderung von Exklusion/Exklusionsmechanismen ist notwendig. Die Weiterbildung ist in ihrem Wesen, ihren Zielen von den Wertvorstellungen, den Selbstverständlichkeiten der gebildeten Mittelschicht geprägt, welche die Entscheidungs- und Planungsfunktionen besetzen (vgl. Tippelt 2008, S. 38). Hier ist auch die Frage zu stellen, ob es überhaupt Volkshochschulleitungen mit Migrationshintergrund gibt. Im Kontext der Einschließung der oben genannten Intersektionalität und Vermeidung institutionsbezogener Exklusionsmechanismen stellt Prömper (2010, S. 211ff.) folgende pädagogische Elemente einer Erwachsenenbildung auf:

- „Die eigene institutionelle Praxis unter eine Option für die Ausgeschlossenen stellen;
- Die soziale Selektivität der eigenen pädagogischen, auch institutionellen Praxis wahrnehmen und zum Anlass für Bemühungen und Suchbewegungen nehmen;
- Dem eigenen erfolgreichen ‚Geschäft‘ misstrauen!
- Auf die Migranten und Migrantinnen „hören“!
- Die Bildungsformate mit dem Betroffenen entwickeln;
- Intersektionalität und Gender berücksichtigen;

- Sich auf einen langen Weg einstellen, mit Jahren rechnen“ (ebd., S. 211ff.).

Purtschert und Meyer (2010) konzentrieren sich auf Intersektional-Konzepte im Gebiet der Frauen- und Geschlechterforschung. Sie weisen auf den Zusammenhang von Normen und sog. Subjektformationen hin: „In der Relation zwischen dem, was als Norm gilt, und dem, was als Differentes erscheint, werden Herrschaftsstrukturen ausgebildet und verfestigt“ (S. 133). Im Rückgriff auf verschiedene kritische Forschungsrichtungen (inklusive der Männlichkeitsforschung) resümieren sie: „Ziel dieser Forschungsrichtungen ist es, nicht nur das zu thematisieren, was von der Norm ausgeschlossen wird oder als ihr ‚anderes‘ erscheint, sondern vielmehr die Norm selbst in den Blick zu nehmen, dasjenige also, was gerade nicht als Anderes gekennzeichnet wird“ (S. 134). Solche Normen nehmen als Machtprivileg für sich in Anspruch, zwar Andersartiges zu markieren, selbst aber ohne Markierungen auszukommen. Die Position, von der aus ein- oder ausgegrenzt wird, stellt sich selbst mit ihren Maßstäben also nicht dar.

3.3 Partizipation und Capability

Die Begriffe „Zivilgesellschaftliche Verankerung“ (→Kap. 2.3), „Partizipation“ und „Capability“ dürfen nicht als Synonyme betrachtet werden. Wenn von Partizipation und Capability die Rede ist, geht es um die Frage, ob die Angebote der Weiterbildung zur Erhöhung von Partizipation, gesellschaftlicher Teilhabe und capacity der Teilnehmenden beitragen. Ein weiterer hervorzuhebender Aspekt ist die Unterscheidung zwischen den Begriffen „Inklusion“ und „Partizipation“. Inklusion in der Weiterbildung bedeutet zuerst nur, dass man als Nutzer/in die Angebote der Weiterbildung in Anspruch nimmt. Partizipation, als gesteigerte Form von Inklusion, bedeutet die Teilhabe an den Planungsentscheidungen der Organisationen der Weiterbildung (vgl. Nohl 2008). Aber trotz der Anstrengungen vieler Einrichtungen und des Engagements vieler Bildungspraktiker/innen ist die Inklusion von Migrant/inn/en in das Funktionssystem Weiterbildung auch nach einem halben Jahrhundert der Migration noch nicht annähernd erreicht. Von einer Partizipation wird erst geredet werden können, wenn Migrant/inn/en in Entscheidungsfunktionen der Weiterbildungsorganisationen repräsentiert sind. Und was ist mit den Vertreter/inne/n anderer Milieus? Wo sind die Interessen und Sichtweisen der Langzeitarbeitslosen, der „Bildungsfernen“? Ist eine solche Partizipation überhaupt realisierbar, über die Interessen der jetzt Leitenden und Planenden hinaus? Wenn man Migration als herausgehobenes Phänomen allgemeiner kultureller Pluralisierung versteht, wäre sie der Prüfstand von Inklusion und Partizipation. Sie zeigt, wie schwierig Integration in einer modernen, in unterschiedliche Milieus und Funktionssysteme ausdifferenzierten Gesellschaft

ist. Die Inklusion steht in Funktionssystemen gerade deshalb infrage, weil deren Organisationen von „Angehörigen bestimmter Milieus“ dominiert werden, die wiederum andere Milieus exkludieren (vgl. ebd., S. 15ff.). Die Förderung von gesellschaftlicher Teilhabe von exklusionsgefährdeten Gruppen bzw. ihre Teilnahme in Entscheidungsgremien ist deshalb wichtig, weil interkulturelle Weiterbildung beiträgt zum gleichberechtigten Zusammenleben und zur gegenseitigen Bereicherung der Kulturen. Wie Kalpaka bereits 1986 über Integrationsbemühungen in Deutschland geschrieben hat, „würde man an den Rechten der Minderheit ansetzen, das Provisorium ihres Aufenthalts beenden, sie im rechtlichen, politischen, sozialen und kulturellen Bereich anerkennen, um damit auch anzufangen, Vorurteile bei der Majorität abzubauen und der ‚Neofundalisierung‘ der Gesellschaft den Boden zu entziehen. Genau anders herum also wäre Gleichberechtigung eine Voraussetzung für eine Eingliederung und eine Teilnahme an der Gesellschaft des Einwanderungslandes“ (Kalpaka 1986, S. 81).

Zwei wesentliche Punkte werden in diesem Zusammenhang diskutiert. Zuerst wird die Diskussion um das Verständnis in der Weiterbildung über Employability und Citizenship aufgegriffen. In den vergangenen Jahren haben sich Debatten nicht nur auf den „ökonomischen Output“ von Erwachsenenbildung konzentriert, sondern auch auf den „sozialen Output“. Als Antwort auf die EU-Mitteilung *Adult Learning: It is never too late to learn* führte das European Universities Continuing Education network (EUCEN) vor allem in Bezug auf die Bemühungen um universitäres lebenslanges Lernen aus, dass „University Life Long Learning (ULLL) can build a bridge between the two visions of Lisbon and Bologna, assisting Universities to move from a closed academic vision, to one taking account of economic development and acknowledging and *developing responsibility towards the wider community, for example through establishing partnerships and links with other stakeholders*“. Das Netzwerk bemerkte aber auch, dass „development of active citizenship seems to be progressively disappearing from the continuing education landscape“ (EUCEN 2007 *Herv. durch den Autor*).

Die Schlüsselbegriffe sind in diesem Zusammenhang: moving from a closed academic vision (den geschlossenen akademischen Fokus verlassen), responsibility for the wider community (Verantwortung für die breitere Gesellschaft) und establishing partnerships and links with other stakeholders (das Etablieren von Partnerschaften und Verbindungen mit anderen Stakeholdern). Um es noch deutlicher zu machen: die Kennwörter sind Veränderungen im Denken, Verantwortung und Partnerschaften. Es ist ein vorsichtiges Ausbalancieren zwischen dem „ökonomischen Output“ einerseits und dem „Lebenswelt-Output“ von Erwachsenenbildung andererseits. Es besteht die Notwendigkeit, nach mehr lebensorientierten Aspekten zu forschen und eine politische Wahl zu treffen, ob Erwachsenenbildung auf Beschäftigung abzielen sollte oder auf aktive Staatsbürgerschaft. Das würde auch beinhalten, An-

strengungen auf sich zu nehmen und zu erforschen, wie man Barrieren bezüglich Partizipation abbauen kann und sich von der Perspektive des organisierenden Anbieters hin zur Fokussierung auf die Individuen und die Gesellschaft aus einer eher ganzheitlichen Perspektive zu bewegen. Mit diesem Blickwechsel könnte das „Zwei-Geschwindigkeiten-System“ (two-speed society) vermieden werden, in dem auf der einen Seite zertifizierte und anerkannte Qualifikationen von lernenden Erwachsenen und Ausbildern, die auf akademischem Wissen basieren, als erstklassig angesehen werden, und Qualifikationen, die auf Praxis und Erfahrung beruhen, als zweitklassig herabgestuft werden.

Youngman untersuchte diesen Zusammenhang zwischen Erwachsenenbildung und Entwicklung ausführlich in seinem Buch *The Political Economy of Adult Education* (2000). Um bessere Alternativen anbieten zu können für eine erfolgreiche Teilhabe an der Gesellschaft und auf der Suche nach Alternativen zu einer ökonomisch bestimmten Entwicklung, konzentriert er sich auf den sozio-kulturellen Kontext der Lernenden. In vielen Ländern des Südens ist es so, dass „non-governmental organisations driven by a people-centred vision for development are providing adult education programmes that are empowering people to seek for social justice“ (Youngman 2006, S. 11). Darüber hinaus betont Torres (2004) in ihrem Buch *Lifelong learning in the South: Critical issues and Opportunities for Adult Education* den Aspekt, die Erwachsenenbildung in den Zusammenhang von Entwicklung und Bildung für Empowerment zu stellen.

Die Diskussion um Employability und Citizenship spiegelt sich in der gegenwärtigen Diskussion in der Weiterbildung über die wechselseitige Beziehung zwischen Kompetenz und Capability (Otto/Schrödter 2010, S. 163ff.) wider. Konzepte, die nur auf Kompetenzmessungsansätzen aufgebaut sind, beschränken sich auf die Feststellung von individuellen Defiziten des Lernenden. Wenn Kompetenzmessung und darauf aufgebaute Weiterbildungsangebote die Problemlage ausschließlich „individualisieren“, so gehen sie an soziopolitisch bedingten Ungleichheiten vorbei. Daher ist ein Ansatz notwendig, der sowohl sozialpädagogisch als auch sozialanalytisch vorgeht, der die sozialen Ungleichheiten auch ins Blickfeld nimmt und für die Weiterbildung der Migrant/inn/en eine gerechtere und neue Orientierung anbietet. Der Kompetenzbegriff orientiert sich am Humankapital und an Employabilitäts-sicherung und verzichtet auf eine umfassende Weiterbildung des Menschen. Die Vereinbarung zwischen „Wissen und Können“ ist hier zentral: „Die Vermittlung von Wissen und Können und die zielgerichtete pädagogische Förderung, Unterstützung und Betreuung müssen in allen Bildungsbereichen stärker aufeinander bezogen werden“ (Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2010, S. 13). Kompetenzmessungen, wie die der Integrationskurse, in denen z.B. Sprachkompetenzen gemessen werden, laufen Gefahr der „Kontextblindigkeit“

(Otto/Schrödter 2010, S. 172) zu erliegen, wenn sie nicht gleichzeitig die Messung der gesamtgesellschaftlichen (Un-)Fähigkeiten berücksichtigen. Zu dieser Messlatte gehört auch die Überprüfung „extern bedingter“ Inklusionsbemühungen. Um Indikatoren für extern bedingte Inklusionsmöglichkeiten (vgl. Reddy 2010, S. 128ff.) zu entwickeln, bietet der Capability-Ansatz ein gutes Kriterienraster für die Weiterbildung. Capability als Ansatz ist gekennzeichnet durch seine dynamische Ausrichtung, seine Prozesshaftigkeit und seinen klaren Bezug zum sozialen Kontext. Sen und Nußbaum entwickelten das „Vermögens-Konzept“, das eine soziale Kontextualisierung beinhaltet: Die „internen“ und „externen“ Capabilities ergeben Combined Capabilities, d.h. „personelle und soziale Bedingungen“ sollten erfüllt sein, um „Kontrolle über die eigene Umgebung“ zu erlangen und dadurch auch politisch partizipieren zu können. Gleiche Kompetenzen in ungleichen sozialen Bedingungen können zu Ungleichheit führen. Daher sprechen Otto/Schrödter (2010) von „Verwirklichungschancen als umfassender normativer Referenzrahmen von Bildungsgerechtigkeit“ (ebd., S.176) und setzen einen „normativen“ statt eines „empirischen“ Ansatzes als Ausgangspunkt an. Dieser dient dann der Verwirklichung der Lebenschancen von Ausgeschlossenen und nicht dem Systemerhalt. Dabei ist nicht die gänzliche Ablehnung des Kompetenzansatzes impliziert, sondern eine „unangemessene Verwendung dieser Perspektive“ (ebd., S.171) als Dysfunktionskonstrukt, vor allem auch im OECD Fokus auf „benefits through economic activity“. „Kompetenzen“ und „Capabilities“ sollten daher zusammenhängende Grundbegriffe einer kritischen Bildungsforschung und Bildungspolitik sein. Dabei sollten die Kompetenzen jedes Individuums in seine soziale Umwelt und in eine gesellschaftstheoretische Betrachtung eingebettet sein:

Competencies only make sense if the *social component* is taken into account by addressing both large scale structures (such as the labor market, the education system, the government and legal structure) and processes taking place at the individual level. Thus while the internal structure of competencies (knowledge, skills, attitudes, behavioral intentions and their interrelation) are important parameters of the definition, so too are the structures of the *social, economic and political environment*-particularly as they have their part to play in actually constructing the demands which both define competencies and require them to be demonstrated by individuals (Rychen/Salganik 2002, S. 6, zitiert nach ebd. *Kursiv vom Autor*).

3.4 Lebenswelt- und Sozialraum-Orientierung

Am Beispiel von Begriffen wie „Problemviertel“ und „Soziale Stadt“ machen Neef/Keim Stigmatisierungsprozesse deutlich, u.a. durch deren „Widerspiegelung der vorherrschenden sozialwissenschaftlichen Darstellung von Lebensverhältnissen in Stadtvierteln [...]“. Die zielt nämlich ganz überwiegend auf deren Defizite; nicht nur in baulicher, infrastruktureller und

ökonomischer, sondern auch in sozialer Hinsicht“ (Neef/Keim ebd., S. 16). In der Öffentlichkeit wird oft nur das Negative, Problembehaftete dargestellt, studiert und analysiert. Individuelle Defizite werden für die latenten Lebensrisiken verantwortlich gemacht. Fehlende „Berufstätigkeit“, die „Isolierung“ von Migrant/inn/en wegen „mangelnder Sprachkompetenz“ oder ihre „Integrationsunwilligkeit“ sind einige der Merkmale, die oft in Bezug auf Migrant/inn/en genannt werden, doch auf diese Weise werden die eigentlichen sozialen Ursachen ausgeblendet. Benachteiligung funktioniert auf diesem Weg als gesellschaftliche Zuschreibung. Durch sie reproduziert sich soziale Ungleichheit als fortwährender Prozess. Diese Art von öffentlichem Diskurs und die darauf aufbauende Forschung und Praxis führen zur Skandalisierung und bewirken eine Art „Circulus-Vitiosus-Effekt“ (ebd.; vgl. Walther 2002), der auf Dauer das Ausgeschlossen-Sein von der Mehrheitsgesellschaft zementiert. Solche alltäglichen und institutionellen Diskriminierungserfahrungen führen zu mangelnder Anerkennung der Migrant/inn/en und zum Verlust ihres Selbstwertgefühls, das wiederum in der Unglaubwürdigkeit der Politik und der Personen der Mehrheitsgesellschaft mündet (vgl. Burdewick 2006, Honneth 2008).

Eine Umorientierung von der Defizitperspektive zur Ressourcenanalyse ist hier gefragt. „Von Partizipation und Ressourcenorientierung“ kann man dann sprechen, „wenn eine Gesellschaft die zugewanderten Menschen als Subjekte mit vielfältigen Fähigkeiten anerkennt und Rahmenbedingungen schafft, die eine selbstbestimmte Entfaltung ihrer Potentiale ermöglicht“ (vgl. Sprung 2006, S. 33). Es bedarf einer vorurteilsfreien Anerkennung der Fähigkeiten von Migrant/inn/en, sonst läuft man Gefahr, ihre Fähigkeiten zu unterschätzen. Dies belegt eine Studie zu selektiven Inklusions- und Exklusions-Mechanismen der Anerkennungspraktiken (Validation Models) der Fähigkeiten und Abschlüsse der Migrant/inn/en in Schweden. In Foucaultscher Sicht kann man es als eine hegemoniale Dominanz der Aufnahmegesellschaft ansehen, die das Wissen ihrer Zugewanderten nicht achtet: „misrecognition of immigrants‘ experience and knowledge and thus affects, often negatively, the incorporation of immigrants in their respective area of competence“ (Anderson/Osman 2008, S. 43).²⁴ Sie sieht es als „unterworfenen“ Wissen an, das nicht anerkannt wird. Im post-entwicklungspolitischen Diskurs (vgl. Rahmena/Bawtree 2007) würde man vom „undervalued knowledge“ sprechen (vgl. Chambers 1983).

²⁴ Andersson und Osman kommen zu folgendem Schluss: „knowledge and practice acquired through experience in working life cannot be translated neatly into an academic language or knowledge embedded in training manuals/curricula irrespective of contextual differences. These are the areas that policy makers have to examine and which need creative solutions or validation models that are flexible and address the specific needs of different categories of immigrants“ (Anderson/Osman 2008, S. 69).

Eine sozialräumliche und lebensweltorientierte Weiterbildung mit ihrer ressourcenorientierten und positiven Herangehensweise kann der Defizitperspektive entgegenwirken. Die erprobten Theorie-Praxis-Bezüge zur Lebensweltorientierung in der Sozialarbeitswissenschaft und Praxis (vgl. Otto/Thiersch 2005; Gemende 2002) beziehen sich unter anderem auf die Arbeiten von Hall (1994). Dieser Ansatz ist grundlegend für ein dynamisches Verständnis von Zugehörigkeiten und Identitäten. Diese Zugehörigkeiten entstehen in den Interaktionen mit Anderen, in sozialen Zusammenhängen, in Bezug auf verschiedene soziale Kategorien, wie z.B. Geschlecht, Klasse, Ethnie oder Berufsgruppe. Die sozialen Zusammenhänge, die diese Kategorien definieren, sind z.B. Familien, Paarbeziehungen, Freundeskreise, Erwerbsarbeit oder Nachbarschaften. Der Sozialraum ist ein wichtiger Bestandteil dieser Verbundenheit. Sozialraum bezeichnet hier den Bezug z.B. zu einem bestimmten Stadtteil oder einem Dorf (vgl. Gemende 2007, S. 27). Soziale Räume sind als soziologische Kategorie Produkte mehrerer, gleichrangiger Einflussfaktoren, die eine jeweils eigene Prägung hinterlassen. Diese Dimension des Raums ist durch soziale Interaktion auf unterschiedlichen Ebenen soziokulturell geprägt, zum Beispiel durch politische und ökonomische Prozesse und allgemeinen sozialen Wandel, aber auch durch Alltagsverhalten. Entscheidende Akteure sind dabei sowohl Individuen als auch Institutionen und soziale Verbände. Die Prägung erfolgt sowohl durch die Bewohner des Raumes als auch, wie im Fall übergeordneter politischer Entscheidungen, durch außerhalb des Raumes angesiedelte Akteure. Diese Interaktionen werden u.a. durch Überzeugungen und normgesteuerte Verhaltensmuster mitgeprägt. Die *Wahrnehmung des Raumes* ist durch die in ihm befindlichen Menschen, die ein konstitutiver und konstruktiver Bestandteil sind, geprägt. Sie beeinflusst maßgeblich deren Verhalten und damit ihre *Lebenswelt*. Dabei sind folgende Dimensionen der *Lebensweltorientierung* zu berücksichtigen:

- Das Agieren „in der erfahrenen Zeit, [...] [denn] die Gegenwart gewinnt angesichts der Offenheiten von Vergangenheit und Zukunft ein eigenständiges Gewicht, für die Zukunft braucht es Kompetenzen und Mut, zu riskieren sich ins Offene hinein zu begeben“.
- Die „Dimensionen des Raumes sieht die Menschen eingebettet in ihren je erfahreneren Raum. [...] Sie sieht Menschen in ihren räumlichen Verhältnissen, [...] in ländlich geprägten Strukturen oder in städtischen Milieus, auf der Straße und in Abgrenzungen, Spannungen und Auseinandersetzungen [...], die hier als zu bewältigende Aufgaben von Politik und Öffentlichkeitsarbeit [gesehen wird]“.
- Das Agieren in „sozialen Bezügen [...] sieht z.B. Kinder und Heranwachsende im Kontext des sozialen Geflechts von Familien und Freundschaften.“

- Das Agieren in „alltäglichen, eher unauffälligen Bewältigungsaufgaben [...] [dient dazu] Überschaubarkeit und Ordnung in die oft ‚verwahrlosten‘ räumlichen und zeitlichen Strukturen zu bringen“.
- Die Praxis im Sozialraum zielt auf Hilfe zur Selbsthilfe, auf Empowerment und Identitätsarbeit (vgl. Otto/Thiersch 2005, S. 1136ff.). Es gibt eine klare, positive Positionierung zur ethnischen, kulturellen und religiösen Vielfalt, um dazu beizutragen, dass auch Bürger/innen mit Migrationshintergrund gleichberechtigt an der Gesellschaft teilnehmen können.

Schröer/Schweppe (2010) haben mit ihrem Beitrag zur Transnationalität und Sozialen Arbeit eine Brücke zwischen „sozialem Kontext“ und der jeweiligen „sozialräumlichen Konstruktion von sozialer Wirklichkeit“ geschlagen: „Transnationalität durchzieht entsprechend die Makro - wie die Mikroebene sozialer Wirklichkeit und damit die Lebenswelt der Adressat/inn/en genauso die sozialen und politischen Bedingungen der sozialen Arbeit“ (ebd., S. 91). Die Diskussion um „place-based form of interactio“ und „identity-based forms of Interaction“ und das bereits erwähnte „residential citizenship“ sind in diesem Kontext von großer Bedeutung (Wagner 2007). In einer mit wachsenden Migrationsprozessen konfrontierten Gesellschaft funktionieren die traditionellen sozio-ökonomischen Methoden der Integration nicht mehr. In urbanen Zentren („urban centres“) haben sich „new social spaces“ in multikulturellen Settings gebildet, die „place-based“ Interaktionen fördern. Dabei sind „citizenship identities“ lokal, nachbarschaftlich und urban geworden („local, residential and urban“). In diesem Sinn sind Städte und Kommunen die idealen Orte, lebensnahe Weiterbildungsangebote zu entwickeln und durchzuführen, damit „residential citizenship“ erfolgen kann. Die zentrale Frage in solchen quartierbasierten Lernprozessen ist die Strukturierung des Engagements und der Partizipation der Bewohner,

territorial communities or neighbourhoods constitute one of the most effective alternatives to helping immigrants realise their urban citizenship. Caring about the people who live in your neighbourhood and believing that people who live there care about you, are critical attitudes that can nurture place-based forms of political participation. Face-to-face interaction gives residents an opportunity to participate at least in the preparatory stages of the decision-making process, if not the possibility of determining the final outcomes of policy matters. Rather than being an occasionally exercised civic obligation, this kind of political participation becomes an educative device in view of realizing one's residential citizenship (Wagner 2007, S. 96).

Die Anerkennung der Ressourcen der Migrant/inn/en bedeutet auch die Anerkennung und Förderung ihrer Handlungskompetenz (vgl. Kalpaka 1986, S. 285). Zur Ressourcenorientierung als Prinzip inkludierender Bildungsarbeit merkt Prömper an:

Dies klingt schon fast wie ein Zauberwort, das von allen benutzt wird. Gemeint ist damit zunächst einmal nichts anderes als die Intention, sich nicht von Zuschreibungen (problembehaftet) und Defiziten (lernschwach, unmotiviert) leiten oder gar anstecken zu lassen; denn selbst die wohlmeinende Benennung von Schwächen und Problemen verstärkt zunächst einmal eben diese Selbstwahrnehmung als ‚schwach‘, ‚anders‘, ‚nicht normal‘. Ressourcenorientierung meint positiv allerdings mehr, nämlich ein Ansetzen am Gelingenden, am Können, am Widerständigen, an Anerkennungswünschen, Stärken und Potenzialen (ebd., S. 196).

Bereits 1986 hat Kalpaka gefordert, das Ziel Integration, das auf die Aufhebung der Defizite der Migrant/inn/en abzielt, durch die Ermöglichung und den Erwerb von Handlungsfähigkeit zu ersetzen. Handlungsfähigkeit bedeutet neben der Eingliederung in das soziale Leben der deutschen Gesellschaft auch die Ermöglichung der Orientierung und Eingliederung in die eigene soziale und ethnische Herkunftsgruppe. Aber diese Eingliederungsprozesse sind erst zu realisieren, wenn, wie oben erwähnt, dynamische Kultur- und Identitätsbegriffe angewandt werden und darauf aufbauend von einem „Menschenbild des sich verändernden, immer wieder neu definierenden, handlungsfähigen Individuums ausgegangen wird“ (ebd. S.?). Zumindest gibt es in jüngerer Zeit theoretische Bekenntnisse von Seiten der Politik zur Notwendigkeit der Anerkennung und Wertschätzung der Fähigkeiten der Migrant/inn/en:

Anerkennung ist auch eine Frage der Wertschätzung. Wem nicht die Hand gereicht wird, fühlt sich allein gelassen und ins Abseits gestellt. Wer nicht gefördert und gefordert wird, fühlt sich nicht angenommen. Hier hat die Bundesregierung mit einem Paradigmenwechsel umgesteuert. [...] Wir rücken verstärkt die Potenziale der Zuwanderer in den Blick. Wir reden nicht über, sondern mit den Migranten. Das Dialogprinzip hat sich auch bei der Erarbeitung des Nationalen Integrationsplans bewährt. Die Migrant*innenorganisationen sind für uns gleichberechtigte Partner (BMZ Pressemitteilung 2009).

Ausgehend von den oben erwähnten Kernaspekten der sozialraumorientierten Arbeit steht die Weiterbildung vor der Aufgabe, insbesondere das soziale Umfeld und die Lebenslagen der Migrant/inn/en in Bezug auf Angebotserstellung und Gestaltung der Inhalte und pädagogischen Aspekte zu beachten.

Es liegt in der Natur der Sache, dass sich die Qualität der Lebenswelt und des Sozialraums der Migrant/inn/en in der Tiefe der zivilgesellschaftlichen Verankerung von Weiterbildungsanbietern widerspiegeln sollte, insbesondere in der Beschäftigung mit der Mehrdimensionalität der Exklusion/Inklusion, im erfolgreichen Abbau von Zugangsbarrieren (die oft auch mit ihrem „sozialen Umfeld“ zu tun haben) und in der Stärkung der Partizipation und Capability im sozialen Nahraum. Für die Weiterbildung für und mit Migrant/inn/en sind diese Wahrnehmungs- und soziale Interaktionen auf unterschiedlichen Ebenen im Sozialraum von besonderer Bedeutung. Diese sozialen Interaktionen sind auch soziostrukturell geprägt. Praxisbei-

spiele erfolgreicher Arbeit mit Migrantenfamilien zeigen, dass präventive unterstützende interkulturelle Arbeit gerade dann gelingt, wenn ein konsequent sozialraumorientierter Ansatz praktiziert wird (vgl. Straußberger 2007, 2008; Henn 2008). Die Herangehensweise der bisherigen sozialraumorientierten Arbeit mit Migrantenfamilien hat folgende Leitlinien:

- konsequentes Ansetzen an den Interessen der Bewohner
- aktivierende Arbeit und Förderung von Selbsthilfe
- Konzentration auf die Ressourcen der Bewohner und auf die Infrastruktur des Stadtteils
- zielgruppen- und bereichsübergreifende Ansätze
- Kooperation und Abstimmung der professionellen Ressourcen (vgl. Straußberger/Bestmann 2008; Henn 2008)

Darüber hinaus steht das Professionelle Selbstverständnis der Praktiker/innen im Mittelpunkt, da eine enge Zusammenarbeit mit den Bewohnern in der Gestaltung der sozialraumorientierten Arbeit von zentraler Bedeutung ist. Dabei sind Wertschätzung der Lebensweltexpertise der Migrant/inn/en, die Begegnung auf Augenhöhe und Orientierung an den individuellen Interessen und an der Lebensweltexpertise der Klient/inn/en (Migrant/inn/en) wichtige Elemente. Es bleibt durch Studien empirisch und praktisch zu prüfen, wie die sozialraumorientierte und lebensweltgeprägte Weiterbildung gestaltet, durchgeführt und evaluiert werden kann. Erste Schritte in diese Richtung wurden vom DIE bereits veranlasst: Im Programm „Inklusion/Lernen im Quartier“ arbeitet eine Gruppe von Wissenschaftlern an dieser Aufgabe (vgl. Kil u.a. 2011).

3.5 Inkludierende Erwachsenenbildung²⁵

Nachfolgend sind Indikatoren der Inklusion für Weiterbildungsanbieter weitergehend aus einer inklusiv-pädagogischen Perspektive auszuarbeiten. Die Entwicklung der Leitlinien für die Indikatoren der Inklusion in diesem Bereich erfordert eine Auseinandersetzung mit aktuellen kritischen pädagogischen Ansätzen im Umgang mit Heterogenität in einer immer komplexer werdenden Migrationsgesellschaft. Partizipation, Inhalte und Didaktik in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität sind dabei zentrale, aber auch kontroverse Diskussionspunkte. In diesem Kontext sind die „interkulturellen Trainings-Konzepte“ im Bereich der Fortbil-

²⁵ An anderer Stelle wurde vom Autor über „inklusive Weiterbildungsforschung und -praxis“ gesprochen (vgl. Reddy 2010). Das Ziel ist, den Themenkomplex Pädagogik in solch einer Inklusionsperspektive und nicht in einer Ausarbeitung einzelner pädagogischen Ansätze zu positionieren.

derung für das Weiterbildungspersonal von besonderer Bedeutung (vgl. Lanfranchi 2008; BIBB 2008). Weiterbildner/innen und Weiterbildungsanbieter sind in einer komplexen Migrationsgesellschaft darauf angewiesen, mit Differenz zu arbeiten „vor allem, um soziale Ungleichheiten und Diskriminierungen aufzudecken und ihnen zu begegnen“ und „sozialisierte Kompetenzen als Ressourcen wertzuschätzen“ (Munsch 2007, S. 11). Paradoxe Weise dient diese Wahrnehmung der Differenz als Ressource, als Voraussetzung für die Minimierung der diskriminierenden Differenzen und als Feststellung sowie Herstellung von Gleichberechtigung (vgl. Prengel 1993, S. 30). Prömper erfasst das Thema prägnant, indem er im Kontext von der „Beweglichkeit von Personen und Institutionen in und zwischen Kulturen“ die Forderung nach „interkultureller wie intersektionaler Kompetenz“ stellt (Prömper, 2010 S. 201; vgl. auch OECD 2010; Dirim/Mecheril 2009). Nach Pallares/Zitzelsberger (2007) ist es in den letzten Jahren zu einem selbstkritischen Perspektivenwechsel in Theorie und Konzeption interkultureller Pädagogik gekommen,

wobei die eigenen Prämissen unter Kritik gestellt wurden, insbesondere die Verwendung des Kulturbegriffs, die Prozesse der Kulturalisierung und Ethnisierung. Fragwürdig wurde dabei, wie in Theorie und Praxis interkultureller Pädagogik Migrantinnen und Migranten als Problemgruppe konstituiert worden sind. Es zeichnet sich ein Perspektivenwechsel ab, der den Kontext der Migration, die gesellschaftlichen Bedingungen von Integration und Desintegration in den Blick nimmt. Zu fragen ist nach der Beschaffenheit der Einwanderungsgesellschaft selbst, ihren Prämissen, Integrations- und Ausgrenzungsstrategien. Wesentliche Voraussetzung ist hierfür, die hegemoniale Position der Mehrheitsgesellschaft zu problematisieren. Wir alle sind aufgefordert, unsere Vorstellungen von Zugehörigkeiten zu hinterfragen. Welchen Beitrag leisten die Institutionen der Mehrheitsgesellschaft, damit Migrant/inn/en und ihre Organisationen einen gleichberechtigten Zugang zu staatlichen Ressourcen erhalten? (Pallares/Zitzelsberger 2007).

Messerschmidt (2006) spricht in diesem Kontext von der „Transformation des Interkulturellen“, Dirim/Mecheril (2009) sprechen von „Migrationspädagogik“ und Hamburger (2008) sogar vom „Abschied von der interkulturellen Pädagogik“. Fragen zum Umgang mit Heterogenität in der Einwanderungsgesellschaft sind daher statt unter vereinzelt Aspekten wie Kultur, Sprache oder Religion aus der Perspektive einer inkludierenden Erwachsenenbildung zu stellen. Sie knüpft an das Konzept der Inklusiven Pädagogik an, die bereits im Bereich der Schule und im Bereich der Weiterbildung für und mit behinderten Menschen (Heimlich/Behr 2009) erprobt und in der Disziplin Behindertenpädagogik stark diskutiert wird. Eine solche Perspektive setzt sich den Tendenzen der „Ethnisierung“ und „Kulturalisierung“ der Migrant/inn/en (vgl. Badawia 2002; Schnurer 2004) entgegen und nimmt das Selbstverständnis

und die Sach- und Reflexionskompetenzen der Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft, bzw. der Weiterbildner/innen, in den Blick (Attia/Foitzik 2009).²⁶

Inkludierende Erwachsenenbildung erfordert häufig eine Veränderung von Einstellungen und Werten der Menschen. Die Bewusstseinsbildung sollte mit einem Verständnis von inklusiver Bildung einhergehen: Was sind die Indikatoren dafür? In den Empfehlungen der bereits erwähnten „Leitlinien“ unterscheidet die UNESCO zwischen drei Bereichen der inklusiven Pädagogik, worauf aufbauend die Indikatoren entwickelt werden sollten (UNESCO 2009):

1. Änderung der Einstellungen (zur Inklusion)
2. verbesserte Lehr-Lern Umgebung
3. inklusive Curricula

Ein inklusives Curriculum fördert die kognitive, emotionale, soziale und kreative Entwicklung der Menschen. Delors u.a. (2006) sprechen von vier Säulen der Bildung des 21. Jahrhunderts: 1. Lernen, wie man Wissen erwirbt; 2. Lernen, wie man handelt; 3. Lernen, wie man zusammenlebt und 4. Lernen für das Leben. So können pädagogische Ansätze in diesem Bereich unter folgenden Aspekten diskutiert werden: Sind die Weiterbildungsangebote im Bereich der Migration umfassend genug, mit Berücksichtigung der kulturellen, religiösen, sozialen und politischen Aspekte? Wie stehen die Weiterbildungsangebote in Bezug auf die oben geführte Diskussion um die Synthese von allgemeinen, betrieblichen und politischen Aspekten der Erwachsenenbildung? Beschränken sich pädagogische Ansätze im Bereich Inklusion von Migrant/inn/en nur auf eine Defizitorientierung oder werden die Ressourcen der Migrant/inn/en einbezogen und auf diese Weise capability, citizenship, gesellschaftliche Teilhabe und citizenship education ermöglicht (vgl. Zeuner 2006)?²⁷ Machtkritische weiterbil-

²⁶ Im Kontext von Vermittlung pädagogischer Qualifikationen im Umgang mit Differenzen, Diskriminierung und Macht stellen Attia/Foitzik folgende Sachkompetenzen als Vermittlung von Wissen gegenüber: Die Geschichte des Nationalsozialismus und seine politischen und gesellschaftlichen Auswirkungen, die Geschichte des Kolonialismus und gesellschaftliche Auswirkungen besonders in Bezug auf Deutschland und die Herkunftsländer von Eingewanderten bzw. Aufnahmeländer von Ausgewanderten; die Ursachen und Geschichte von Migration, Fluchtbewegungen; die gesetzlichen Regelungen, die die Lebensbedingungen von Eingewanderten und Flüchtlingen prägen; die psychosozialen Auswirkungen von Migration und Flucht, von Diskriminierung und Ausgrenzung; Ausgrenzungsstrukturen, Machtsymmetrien, soziale Benachteiligung. Zu den *reflektiven Kompetenzen* zählen bildungs- und selbstreflexive Aspekte, u.a. die Auseinandersetzung mit Konstruktionen von uns und den Anderen, die im Alltag, in Pop-, Sub- und Hochkultur in Medien, Politik und Wissenschaft etc. reproduziert werden, und ein kritisches Erinnern an Konstruktionen, die im eigenen Kontext relevant sind (vgl. Attia/Foitzik 2009, S. 15).

²⁷ Citizenship education-Initiativen in Kanada definieren vier Dimensionen als Grundlage für Citizenship: *Politische/rechtliche Dimension*: determiniert politische Rechte und Pflichten innerhalb des besonderen politischen Systems, also Partizipationsrechte und politische Teilhabe über passives und aktives Wahlrecht; *gesellschaftlich/soziale Dimension*: Ziele, Werte und Aufgaben, die Konzeption eines demokratischen Staates und damit die Machtverteilung zwischen gewählten Repräsentanten

dungspädagogische Ansätze, die die gesellschaftliche Teilhabe auf „Augenhöhe“ in einer Einwanderungsgesellschaft ermöglichen, sind dafür erforderlich (vgl. Elverich u.a. 2009; Hejazi 2009).²⁸ Die Relevanz des Themas Migration und Rassismus wurde in einem umfassenden Sammelband behandelt (Roth/Geseman 2009). Sprung (2009) fragt daraufhin provokativ, ob Anti-Diskriminierung kein Thema für die Weiterbildung sei?

Bisherige Maßnahmen im Bereich Migration und Weiterbildung waren z.B. auf Sprache, Kultur oder Religion begrenzt. Dabei sind diese meist auf Kommunikationstheorien bezogen und daher wenig gesellschaftsanalytisch fundiert. Sie sind „Diversity-Management“-orientiert, zielen primär auf wirtschaftlichen Gewinn ab und kommen den Forderungen einer Inklusionsperspektive nicht nach (vgl. Mecheril 2002; Rosenstreich 2007). Sie berühren die Fragen nach dem Umgang mit gesellschaftlichen Ungleichheiten kaum. Dabei werden einseitige defizitäre Darstellungen umgedeutet“ mit dem erklärten Ziel, Berufswahlorientierung und berufliche Integration der Migrant/inn/en zu fördern. Von ambivalenter Bedeutung ist dabei wiederum der differenz- bzw. diversitätsorientierte Versuch, Migrant/inn/en sogenannte interkulturelle Schlüsselkompetenzen zuzuschreiben, die marktwirtschaftlich verwertet werden sollen.

Eine Pädagogik der Anerkennung sollte die Leitperspektive in den kommenden Jahren sein, damit die oft gut gemeinte, durchaus auch wissenschaftlich gebräuchliche Etikettierung der Migrant/inn/en als „unbekannte Zielgruppe der Weiterbildung“ der Vergangenheit angehört (vgl. Bilger 2006). Warum bleibt die Migrant/inn/en-Community für die deutsche Weiterbildungswissenschaft und Praxis eigentlich unbekannt? Liegen die Gründe nur in der „Besonderheit“ der Migrant/inn/en, die durch unzählige Datenerhebungen und Milieustudien suggeriert wird? Oder ist es eine gewollte oder ungewollte fremdbestimmte „Repräsentation“ der Migrant/inn/en (vgl. Broden/Mecheril 2007)? Ein möglicher Weg aus dieser Unbekanntheit ist eine Erweiterung des interkulturellen Gedankens dahingehend, dass mehr Raum für die Mig-

des Staates und seinen Bürgerinnen und Bürgern; *sozio-ökonomische Dimension*: Beziehung der Individuen im sozialen Kontext und ihre Partizipationsrechte im politischen Kontext; Fragen nach ökonomischen Rechten, Recht auf Arbeit, auf Erhalt des Lebensstandards; die ökonomisch-soziale Absicherung des Einzelnen und die Verpflichtung der Gemeinschaft, diese zu ermöglichen; die Verpflichtung zum Erhalt einer lebenswerten Umwelt; *kulturelle Dimension*: die Art und Weise, wie eine Gesellschaft mit zunehmend pluralen Lebenswelten umgeht, wie Fragen unterschiedlicher Traditionen und Kulturen im Rahmen von globaler Migration aufgenommen werden und wie unter Berücksichtigung unterschiedlicher Herkunft, Einstellungen und Ziele ein friedliches Zusammenleben gewährleistet werden kann. Grundlagen der kulturellen Dimension sind anthropologische Grundannahmen, wie sie in den Menschenrechten formuliert werden (vgl. Hebert u.a. 2001, S. 1; Zeuner 2006, S. 72).

²⁸ Hajezi vergleicht die interkulturellen, pädagogischen Ansätze in drei Ländern: Kanada, Frankreich und Deutschland, die er für moderne Einwanderungsgesellschaften hält. Dabei werden die pluralismus- und zivilgesellschaftlichen Aspekte besonders hervorgehoben, die für unsere Diskussion hier um Capability, Zivilgesellschaft und Migrantenselbstorganisationen besonders relevant sind.

rant/inn/en-Forscher und die Praktiker/innen in der Gestaltung und Vermittlung der Weiterbildungsinhalte geschaffen wird. Bell Hook (1989) nennt aus einer feministischen und „schwarzen Perspektive“, diesen Prozess „talking back“. Dazu verweist Escobar (1995) in postkolonialen Ansätzen auf die Prozesse des „making and unmaking“ der Migrant/inn/en. Statt der Unbekanntheit und „Exotisierung“ der Migrant/inn/en, die überwiegend von Nicht-Migrant/inn/en „über“ die Migrant/inn/en vorgenommen werden, soll der Ausweg darin bestehen, die Migrant/inn/en selbst zur Sprache kommen (= *talking back*) zu lassen. Dadurch soll ein sachlicher und professioneller Austausch zwischen den „Migrant/inn/en“ und „Nicht-Migrant/inn/en“ ermöglicht werden.

Der effektive Umgang mit Heterogenität wirft die Frage nach dem Angebot interkultureller Trainings“ auf. In „interkulturellen“ Fortbildungen wird oft angenommen, dass „kulturelle“ Bildung genügt. Dabei wird übersehen, dass sich pädagogische Professionalität in diesem Feld mehrere Aspekte umfasst: Kultur, Religion, Zusammenarbeit mit Migrantenselbstorganisationen und interkulturelle Orientierung (vgl. Landeshauptstadt Düsseldorf 2009),²⁹ Anerkennung der Mehrfachzugehörigkeit (vgl. Mecheril 2005), die Mehrdimensionalität der Identitätsbildungen (vgl. Auernheimer 2008) und Antirassismus. In diesem Sinn haben Fortbildungsangebote im Bereich der Anti-Diskriminierung ebenso viel mit dem Verlernen diskriminierender Haltungen zu tun wie mit Lernen von kulturellen Inhalten (vgl. OECD 2010). Es geht dabei nicht lediglich um die „Wahrnehmung kultureller Vielfalt“ und darum, individuelle Vorurteile oder Stereotypisierungen abzubauen, sondern um die gesellschaftlich verankerten Machtverhältnisse und Ideologien der Überlegenheit und Unterlegenheit (vgl. Reddy 2001). Zugleich geht es um die Achtung und Sicherung der Rechte von Minderheiten: „Equity not only presupposes respect for cultural difference, but also recognition of special rights pertaining to minority groups, in particular, disadvantaged and marginalized groups“ (Luciak 2010, S. 57). Hamburger weist auf „pädagogische Reflexion der Migration und Migrationsfolgen in eine mehrdimensionale Betrachtungsweise“ und auf die nötige „Auseinandersetzung mit dem Rassismus“ hin (Hamburger 2009a, S. 881).

²⁹ Das Gesamtintegrationskonzept der Stadt Düsseldorf schreibt folgende Elemente der Fortbildung zur „interkulturellen Kompetenz“ fest: Unter dem Punkt „Interkulturelle Öffnung“ (5.4) unterteilt die Stadt die Vorbereitung des Personals nach verschiedenen Gesichtspunkten: Kultur, interreligiöser Dialog, Antidiskriminierungsarbeit und Zusammenarbeit mit Zuwandererorganisation (URL: www.duesseldorf.de/sozialamt/integration/integrationskonzept.pdf Stand 29.06.2010). Im tatsächlich durchgeführten „interkulturellen Workshop“, den der Autor selbst im Auftrag der Stadt Düsseldorf durchgeführt hat in einer Länge von zwei Tagen, wird ein Versuch unternommen, alle oben genannten wichtigen Ausbildungsteile kompakt einzubinden. Es wäre überlegenswert, wie man die verschiedenen Aspekte miteinander verknüpft und vielleicht auch in verschiedene Module, die gezielt die Aspekte der Kultur, Religion, Antidiskriminierung und Zusammenarbeit mit Zuwandererorganisationen aufnehmen, systematisch einbettet. Es ist ein Musterbeispiel für anspruchsvolle Konzepte, die kaum umgesetzt worden sind oder als Anhängertrainings, die in zwei Tagen abgeschlossen werden müssen.

Eine der Anti-Diskriminierungsmethoden, die zum Teil diese Vielfalt der Identitäten und die Fragestellung der Machtasymmetrien in einer Einwanderungsgesellschaft erfolgreich umsetzt, ist die Methode des Anti-Bias-Trainings. Gramelt (2010) erforschte als Erste die wissenschaftlichen und theoretischen Grundlagen zum Anti-Bias Ansatz im Kontext von Erwachsenenbildung in Deutschland. Anti-Bias ist eine Trainingsmethode, die die Inter- und Transsektionalität der Fragen der Exklusion und Inklusion in Trainings umsetzt. In der besonderen Verbindung zur Erwachsenenbildung ist dieser Ansatz von enormer Bedeutung, denn „das Thema Diskriminierung steht [...] im Fokus der Anti-Bias Arbeit in der Erwachsenenbildung“ (ebd.). Zentrale Elemente der Anti-Bias-Pädagogik zielen auf einen „verantwortungsvollen Umgang“ mit Machtpositionen als Erwachsenenbildner der Mehrheitsgesellschaft und als Entscheidungsträger in Weiterbildungseinrichtungen. Es ist das Ziel die „pädagogischen Einrichtungen zu Institutionen zu machen, in denen Diskriminierung nicht vorkommt“ (ebd. S. 204).

Lafranchi (2008, S. 256–257) empfiehlt daher für heutige und künftige Lehrer/innen und Kursleiter/innen die „deutliche Erhöhung“ der Verbindlichkeit von Angeboten zur Vermittlung interkultureller Kompetenzen, indem „verpflichtende Module, Praktika in heterogenen Klassen, Supervision und Verfahren der Qualitätssicherung“ eingeführt werden. Attia/Foitzik (2009 S. 14) stellen verschiedene Anforderungen an die Praxis des pädagogischen Handelns in der Einwanderungsgesellschaft. Zur Berücksichtigung des Aspekts von Repräsentanz, sowohl auf der Ebene der Mitarbeitenden als auch in pädagogischen Angeboten, sind die Fragen zu stellen: Wer spricht? Wer ist wie beteiligt? Wer wird wie öffentlich wahrgenommen? Welche gewollten und ungewollten Effekte hinterlässt die pädagogische Arbeit? (vgl. Attia/Foitzik ebd., S. 14).

Prömper (vgl. 2010) stellt an alle Weiterbildungler die Forderung einer inkludierenden Pädagogik: Das Management der hohen Diversität von Kursteilnehmenden erfordere eine interkulturelle Öffnung. Diese kann durch gemischte Teams, durch Angebote in verschiedenen Sprachen, durch unterschiedliche Werbewege und Angebote etc. erreicht werden. Monologische Institutionen haben ausgedient. Interkulturelle Kompetenz zielt damit auf eine Öffnungsstrategie von Einrichtungen. Mecheril (2000) stellt zusammenfassend drei Fragen:

1. In welcher Weise schließt das pädagogische Tun/der pädagogische Ort das kulturell Andere aus?
2. In welcher Weise produziert das pädagogische Tun das kulturell Andere?

3. Wie könnte der kulturell Andere einbezogen werden, sodass der Andere nicht genötigt wird, sich als Anderer darzustellen, und zugleich aber die Freiheit gewährt wird, sich als Andere darzustellen?

4. Leitlinien eines Index der Inklusion für Weiterbildungsanbieter

Der historische und gegenwärtige Anspruch der Weiterbildung wirft die Frage auf, ob Weiterbildung der Migrant/inn/en tatsächlich zu Chancengleichheit führt. Aus bildungspolitischer Sicht könnte man z.B. fragen, ob die Weiterbildungsplanung und Angebotsentwicklung zivilgesellschaftlich verankert und sozialraumorientiert sind. An die Politik ist die Frage zu stellen, ob die staatlich angeordneten und von vielen privaten Anbietern durchgeführten Integrationskurse „Aufstieg durch Bildung“ und „gesellschaftliche Teilhabe“ für Migrant/inn/en tatsächlich zielführend sind? Aus pädagogischer Sicht könnte man schließlich fragen, ob die pädagogischen Ansätze der Anbieter die oben genannten Aspekte capacity und Kompetenz gleichermaßen ermöglichen?

Diese Fragen können durch die hier vorgeschlagenen Indikatoren konstruktiv beantwortet werden. Die im folgenden Abschnitt tabellarisch aufgelisteten Indikatoren thematisieren Bereiche, die sich auf die Strukturen und politischen Rahmenbedingungen beziehen, in denen Akteure im Weiterbildungsfeld agieren, nämlich Teilnehmende, Entscheidungsträger, Lehrkräfte, Weiterbildungsanbieter etc. Hinweise aus den bereits erwähnten UNESCO-Leitlinien für Inklusive Bildung, dem Index der Inklusion für die Schule und dem Kommunalen Index für Inklusion (vgl. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft 2010; McDonald/Olley 2002) sind hier leitend.³⁰

Tabellarisch sind die Themenbereiche, Leitlinien und Indikatoren für die Themenbereiche formuliert. Der Index besteht aus einer ersten Checkliste mit verschiedenen Fragen und/oder Statements. Die Leitlinien und die entsprechenden Fragen und Statements könnten Akteuren in den Weiterbildungseinrichtungen helfen, sich in entsprechenden Themenbereichen, z.B.

³⁰ Die Montag Stiftung hat ein Arbeitsbuch „Kommunaler Index für Inklusion“ herausgegeben. Die Idee, den Index für Schulen auf die Arbeit im Gemeinwesen anzuwenden, kommt aus dem britischen Suffolk, wo ein Handbuch entwickelt wurde, um inklusives Handeln in allen kommunalen Bereichen umzusetzen.

Umgang mit Zugangsbarrieren, selbst zu überprüfen. Für jeden Themenbereich wird versucht, relevante Anmerkungen, die als Hauptmerkmal für den jeweiligen Indikator dienen, hinzuzufügen. Es ist das Ziel, anhand dieser Indikatoren einen Dialog innerhalb der Einrichtungen anzuregen und, wo nötig, bei der Planung und Umsetzung inklusionsfördernde Maßnahmen zu ergreifen.

Leitlinien	Indikatoren	Anmerkung/Quelle
1. Themenbereich: Umgang mit Zugangsbarrieren		Hier geht es darum, Weiterbildungsangebote zu berücksichtigen, die Zugangsbarrieren für Migrant/inn/en abbauen sollen -(→Kap. 3.1)
1a soziokulturelle Barrieren	<ul style="list-style-type: none"> ○ Mehrsprachige Angebote: Wird Mehrsprachigkeit willkommen geheißen, wird insbesondere die Wichtigkeit von muttersprachlichem Unterricht anerkannt? ○ Schulische/Ausbildungsdefizite: Wie werden diese bei der Beratung und bei den Angeboten berücksichtigt und welche Hilfsmittel werden bereitgestellt? ○ Informationsdefizit: wie ist die Öffentlichkeitsarbeit der Einrichtung? ○ Gibt es mehrsprachige Informationsbroschüren? 	
1b strukturelle Barrieren	<ul style="list-style-type: none"> ○ Anerkennung von Abschlüssen im Ausland: Welche Coaching- und Beratungsmöglichkeiten bietet Ihre Einrichtung? ○ Zugang zu Ausbildungsplätzen: Welche geeignete Beratung bietet Ihre Einrichtung? 	
2. Themenbereich: Mehrdimensionalität von Inklusion		Inklusion ist als ein vielschichtiger Prozess zu begreifen (→Kap. 3.2)
2a intersektionaler Ansatz	<ul style="list-style-type: none"> ○ Sind Alter, Gender, Migrationshintergrund, religiöse Zugehörigkeit bei der Angebotsentwicklung genügend berücksichtigt? ○ Werden heterogene eher als hindernd denn als bereichernd angesehen? 	
2b Mitarbeitende mit Migrationshintergrund als Entscheidungsträger	<ul style="list-style-type: none"> ○ Wie viele Mitarbeitende mit Migrationshintergrund sind im Team? ○ Auf welcher Hierarchiestufe befinden sich ggf. die Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund? 	

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Ist Cultural Mainstreaming ein Kriterium in der Anstellungspolitik der Einrichtung? 	
2.c institutionelle Verankerung	<ul style="list-style-type: none"> ○ Ist der Inklusionsgedanke in der Gesamteinrichtung als Begriff reflektiert oder ist Inklusion eher Einzelkämpfern in der Einrichtung überlassen? ○ Welche Programme sind gestartet, um ein Bewusstsein für inkludierende Weiterbildung zu schaffen? ○ Wie werden diese Programme finanziert? Sind sie feste Bestandteile des jährlichen Programmbudgets oder begrenzt auf sporadische Einzelmaßnahmen und Modellversuche? 	
3. Themenbereich: Partizipation und Capability		-Neben Kompetenzvermittlung ist capability Leitmotiv der Weiterbildung. Dabei werden neben betrieblicher Weiterbildung und employability auch Angebote für politische Bildung, etwa citizenship education, als notwendig betrachtet. Zugrunde liegt eine holistische Definition von Inklusion gemäß der Kriterien der UNESCO (→Kap. 3.3).
3a Autonomie und Selbstbestimmung erhöhen	<ul style="list-style-type: none"> ○ Sind die potenziellen Teilnehmenden befähigt, ihre Interessen selbstverantwortlich und selbstbestimmt zu vertreten und die Inhalte entsprechend zu gestalten? 	
3b Capability	<ul style="list-style-type: none"> ○ Sind Angebote vorhanden, durch die die Teilnehmenden sich ernst genommen fühlen? ○ Stärken die Kurse ihr Selbstbewusstsein und ihre Handlungskompetenz? ○ Gewinnen sie dadurch Selbstvertrauen (z.B. 	

		<p>Empowerment Trainings)?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Welchen rechtlichen und psychosozialen Schutz und welche Beratung bietet die Einrichtung für den potenziellen Teilnehmenden, um ihren rassistischen und ethnisch motivierten Diskriminierungserlebnissen zu begegnen und diese zu thematisieren? 	
3c	Zusammenarbeit mit MISO/Verbänden	<ul style="list-style-type: none"> ○ Sind MISO ein selbstverständlicher Teil der Informations- und Öffentlichkeitspolitik? ○ Werden MISO nur als reine Informationsquellen über bestimmte ethnische Gruppierungen wahrgenommen oder werden ihnen auch spezielle Kenntnisse und konkrete Handlungsfähigkeiten zugeschrieben? 	
3d	partizipative Qualitätsentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> ○ Sind geeignete Instrumente und Möglichkeiten für Mitsprache und Mitentscheidungswege der potenziellen Teilnehmenden bei den Qualitätsgesprächen und Maßnahmen vorhanden? ○ Wie ist die Nachhaltigkeit solcher Methoden sichergestellt? 	
4. Themenbereich: Sozialraum-/Lebenswelt-Orientierung			Hier geht es um die Prinzipien der Anerkennung und Ressourcenorientierung, die die Arbeitsweise der Einrichtung bestimmen (→Kap. 3.4)
4a	Ressourcenorientierung	<ul style="list-style-type: none"> ○ Ist der Ansatz der Sozialraumorientierung in der Einrichtung bekannt und wird dieser bei der Angebotsentwicklung berücksichtigt? ○ Welche Ressourcen der Teilnehmenden und der Umgebung sind Ihnen bekannt und werden wertgeschätzt? 	
4b	Ressourcenkatalog	<ul style="list-style-type: none"> ○ Verfügt die Einrichtung über einen Katalog (z.B. Mehrsprachigkeit der Teilnehmenden, interkulturelle Kompetenz der Teilnehmenden und der Gemeinde) http://www.good-practice.de/recherche_inklusion.pdf der vor Ort vorhandenen Ressourcen? ○ Werden die Teilnehmenden als Lebensweltexperten 	

		betrachtet, die zu interaktiven Prozessen des Unterrichts beitragen können oder sind sie eher passive Empfänger der Kurse?	
4c	Zusammenarbeit mit Vertretungen verschiedener Migrantengruppierungen	<ul style="list-style-type: none"> ○ Wurde sich bei der Angebotsentwicklung mit verschiedenen Migrantenselbstorganisationen, Religionsgemeinschaften, Vereinen, Elternschulen und Stadtteileinrichtungen vor Ort genügend beraten? ○ Wie ist die Stellungnahme Ihrer Einrichtung zu Forderungen der Integrationsbeauftragten bzw. der Integrationsbeiräte vor Ort? ○ Wie nimmt die Menschen mit ungeklärtem und unsicherem Aufenthaltstatus (Geduldete, Asylbewerber und Flüchtlingsgruppen) wahr? Wie versucht Ihre Einrichtung diese Gruppen in die Weiterbildung zu inkludieren? ○ Welche konkreten Schritte und Maßnahmen sind in diesem Bereich bereits vorhanden? 	
5. Zivilgesellschaftliche Verankerung			Hier geht es darum, wie die zivilgesellschaftlichen Akteure (social partners) und die betroffenen Organisationen der Zivilgesellschaft in die inklusionsfördernden Maßnahmen und Prozesse eingebunden sind (→Kap. 2.3).
5a	Zusammenarbeit mit Einrichtungen vor Ort	<ul style="list-style-type: none"> ○ Wie sind Unternehmen, Kammern, Gewerkschaften, die Agentur für Arbeit und die Beratungsstellen der Behörden für Bildung in Ihre Arbeit eingebunden? ○ Sind die kulturellen religiösen und sozialen Verbände und Nicht-Regierungs-Organisationen (NRO) für die Arbeit der Einrichtungen in Betracht gezogen worden? 	
5b	Unterstützung der lokalen Community und des Privatsektors	<ul style="list-style-type: none"> ○ Wie werden die lokalen Communities gestärkt, um inkludierende Weiterbildung zu unterstützen? 	

6. Themenbereich: Inkludierende Erwachsenenbildung		Hier geht es um zusätzlich angebotene Kurse zu den gesetzlich verordneten Integrationskursen und um die kreativen didaktischen Ansätze zur Kursleitenden-Ausbildung im Bereich Weiterbildung und Migration (→Kap. 3.5).
6a	Integrationskurse und Inklusionsinhalte	<ul style="list-style-type: none"> ○ Welche weiteren Kurse bietet Ihre Einrichtung neben den gesetzlich festgeschriebenen Integrationskursen an? ○ Wie werden solche Kurse finanziert, und sind sie nur Modellkurse oder Regelangebote? ○ Ist der Inhalt des Curriculums relevant für die konkreten Bedürfnisse und die unmittelbare und langfristige Zukunft der Teilnehmenden? ○ Erlaubt das Curriculum Variationen bei den Arbeitsmethoden? ○ Wird Feedback gesammelt und für die reguläre Überarbeitung des Curriculums genutzt, um neue Visionen und Umstände in Betracht zu ziehen?
6b	Ausbildung von Kursleitenden und Lehrkräften	<ul style="list-style-type: none"> ○ Werden Reflexions- und Handlungskompetenz als Ergänzung zu Sachkompetenzen gesehen? ○ Reflexionskompetenzen: Wie werden sie eingeschätzt? ○ Handlungskompetenzen: Wie werden sie vermittelt und nachhaltig weiterentwickelt? ○ Werden Lehrkräfte und Kursleitende ermutigt, in Teams (mit und ohne Migrationshintergrund) zu arbeiten? ○ Sind die Unterrichtsmethoden interaktiv? ○ Werden Lehrkräfte und Kursleitende ermutigt, mit Akteuren der Zivilgesellschaft zu kooperieren?

6c IK, Kompetenz und Antidiskriminierung	<ul style="list-style-type: none"> ○ Was versteht Ihre Einrichtung unter interkultureller Kompetenz? ○ Werden Prinzipien wie Anti-Diskriminierung, Wertschätzung von Vielfalt und Toleranz durch das Curriculum gefördert? ○ Sind Menschenrechte Teil des Curriculums? 	
--	---	--

Tabelle: Leitlinie für die Indikatoren der Inklusion für Weiterbildungsanbieter. Quelle: eigene Darstellung

5. Ausblick

Während der 13. International Metropolis Conference (2008) zu dem Thema *Mobilität, Integration und Entwicklung in einer globalisierten Welt* stellte Maurice Crul vom Institute for Migration Studies, Amsterdam, folgende drei Fragen im Kontext der Integration der sog. zweiten Generation:

1. Wo ist der Ort der Integration?
2. Wer wird mit wem integriert?
3. Wann und in welchem Kontext gelingt Integration am besten? (vgl. Rother El-Lakkis 2008).

Gelungene Integration setzt voraus, dass man auf jede dieser Fragen auch eine Antwort anbieten kann. Bisherige Diskurse, Forschung und Praxis fokussierten jedoch überwiegend auf die Schwächen, Defizite und Notlagen der Migrant/inn/en. Die Anti-Diskriminierungs-Forschung zeigt, dass die Suche nach Ursachen der Ausgrenzung vernachlässigt wird, indem zu viel Konzentration auf den Lösungsstrategien für die Situation und Lage der Ausgegrenzten gelegt wird und dabei das Problem von der Ursache zum Ausgegrenzten verschoben wird. Deshalb: Wenn eine konsequente Inklusionspraxis entwickelt werden soll, müssten verstärkt die ausgrenzenden Strukturen und Akteure im Mittelpunkt der Forschung stehen.

Es ist hierbei unverzichtbar, aus den Erfahrungen der Ausgeschlossenen und ihren Überlebensstrategien zu lernen. Hier ist ein Blickwechsel der Weiterbildungsanbieter gefordert, wobei die Adressaten, die Teilnehmenden, nicht Opfer/Objekte der Angebote sind, sondern handelnde Akteure, Subjekte und Mitwirkende. Inklusion ist also mitnichten alleinige Aufgabe der Migrant/inn/en – auch die Mehrheitsgesellschaft ist gefordert. Diese Forderung ist zugleich eine Einladung zum mutigen Perspektivwechsel, der nicht die Zwänge, sondern die Chancen eines gemeinsamen Vorgehens auf die Tagesordnung setzt. Inklusion wird gefördert durch politische Teilnahme und durch Wertschätzung. Und Teilhabe entsteht erst dann, wenn alle Bildungsbarrieren für Migrant/inn/en untersucht und beseitigt worden sind.

Literatur

- Abdi, A./Kapoor, D. (Hg.) (2009): *Global Perspectives on Adult Education*. New York
- Ainscow, M. (2009): Das Entwickeln von inklusiven Bildungssystemen: Was sind die Mittel für einen Wandel? In: Heimlich, U./Behr, I. (Hg.): *Inklusion in der frühen Kindheit: Internationale Perspektiven*. Berlin, S. 67–84
- Alterschmidt, K. u.a. (2009): *Raus aus dem Elfenbeinturm! Service Learning an Hochschulen*, Weinheim
- Anderson, P./Osman, A. (2008): Recognition of Prior Learning as a Practice for Differential Inclusion and Exclusion of Immigrants in Sweden. In: *Adult Education Quarterly*, H. 1, S. 42–60
- Attia, I./Foitzik, A. (2009): Zum reflektierten Umgang mit „Kultur“ in der Pädagogik. In: *Fachzeitschrift der Aktion Jugendschutz*, H. 1, S. 9–15
- Auernheimer, G. (2008): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 2. akt. und erw. Aufl. Wiesbaden
- Aumüller, J. (2009): Die kommunale Integration von Flüchtlingen. In: Gesemann, F./Roth, R. (Hg.): *Lokale Integrationspolitik in der Einwanderungsgesellschaft. Migration und Integration als Herausforderung von Kommunen*. Wiesbaden, S. 111–130
- Autorengruppe Bildungsberichtserstattung (2010): *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel – Wichtigste Ergebnisse im Überblick*. URL: www.bildungsbericht.de/daten2010/wichtige_ergebnisse_presse2010.pdf (Stand: 15.05.2012)
- Badawia, T. u.a. (Hg.) (2002): *Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung*. Frankfurt a.M.
- Bade, K.J. (2009): Mehr Mut zur Umsetzung neuer Formen der Integrationsförderung. Interview. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, H. 1, S. 5–6
- Balatti, J./Falk, I. (2001): Socioeconomic Contributions of Adult Learning to Community: A social capital perspective. Paper for the conference “Wider Benefits of Learning: Understanding and monitoring the consequences of adult learning”, European Society for Research on the Education of Adults (ESREA), 13–16 September 2001. Lissabon

- Baran, R. (2009): Die neue Sozialgesetzgebung und Migration. URL: www.migrationsrat.de/index.php?option=com_content&view=article&id=56:die-neue-sozialgesetzgebung-und-migration&catid=8:diskriminierung&Itemid=28 (Stand: 15.05.2012)
- Barz, H./Tippelt R. (2009): Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden, S. 117–136
- Baumann, M. (2009): Migration und Sicherheit. In: WISO direkt. Analysen und Konzepte zur Wirtschafts- und Sozialpolitik, September. URL: <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/06691.pdf> (Stand 15.05.2012)
- Bildungsklick (2010): "Ich habe es geschafft. Das kannst du auch!" Newsletter vom 26.01.2010. URL: <http://bildungsklick.de/a/71738/ich-habe-es-geschafft-das-kannst-du-auch> (Stand: 15.05.2012)
- Bilger, F. (2006): Migranten und Migrantinnen – eine weitgehend unbekanntes Zielgruppe in der Weiterbildung. Empirische Erkenntnisse und methodische Herausforderungen. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 2, S. 21–31
- Blandow, J. u.a. (1999): Partizipation als Qualitätsmerkmal in der Heimerziehung. Münster
- Boban, I./Hinz, A. (Hg.) (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln. Halle (Saale). URL: www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf (Stand: 15.05.2012)
- Booth, T. (2009): Der Index der Inklusion in der frühen Kindheit. In: Heimlich, U./Behr, I. (Hg.): Inklusion in der frühen Kindheit: Internationale Perspektiven. Berlin, S. 41–55
- Booth, T./Ainscow, M. (2003): Index for Inclusion – developing learning and participation in schools. Bristol
- Booth, T./Ainscow, M. (2003a): Index für Inklusion: Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Übersetzt, bearb. und herausgegeben von Boban, I./Hinz, A.
- Bremer, H. (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. Weinheim
- Brodén, A./Mecheril, P. (Hg.) (2007): Re-Präsentationen – Dynamiken der Migrationsgesellschaft. Düsseldorf, S. 131–160. URL: www.ida-nrw.de/html/Re-Präsentationen.pdf (Stand: 15.05.2012)
- Brüning, G. (2004): Förderung des zivilen Dialogs. Bonn. URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/bruening04_01.pdf (Stand: 15.05.2012)
- Budde, W. u.a. (2006): Sozialraumorientierung. Wege zu einer veränderten Praxis. Wiesbaden

- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2009): Integration in Deutschland: Erster Integrationsindikatorenbericht, Nürnberg. URL: www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/2009-07-07-indikatorenbericht.pdf?__blob=publicationFile (Stand 21.06.2012)
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2008): Migranten/-innen in der beruflichen Weiterbildung: Auf das Lehrpersonal und die Kursgestaltung kommt es an. URL: www.uni-protokolle.de/nachrichten/id/154366 (Stand: 09.05.2012)
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2010): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010. URL: http://datenreport.bibb.de/media2009/datenreport_bbb_2010.pdf (Stand: 15.05.2012)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2002): Recherche zum freiwilligen Engagement von Migrantinnen und Migranten. URL: www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/BMFSFJ/Service/Publikationen/publikationen,did=5312.html (Stand: 22.07.2010)
- Burdewick, I. (2006): Soziale Anerkennung und politische Partizipation Jugendlicher. In: Neue Praxis, H. 2, S. 13–16
- Centre for Research in Lifelong Learning (Hg.) (2000): Scottish Forum on Lifelong Learning. Social Inclusion and Lifelong Learning - Forum Report Nr. 3. URL: <http://www.crlf.org.uk/media/crlf/content/publications/forumandconferencereports/3rd%20Forum%20-%20Report.pdf> (Stand: 21.05.2012)
- Chambers, R. (1983): Rural Development – Putting the Last First. London
- Dave, R.H. (1976): Foundations of Lifelong Education. Hamburg
- Degener, J.L. (2010): Migranten auf dem Arbeitsmarkt. In: Arbeitsmarkt: Bildung, Kultur, Sozialwesen, H. 13, S. IV–VIII
- Dehn, C. (2009): Pädagogische Qualität als Querschnittsaufgabe von Weiterbildungsorganisationen. In: Dehn, C. (Hg.): Pädagogische Qualität. Einflussfaktoren und Wirkmechanismen. Hannover, S. 11–19
- Desjardins, R. u.a. (2006): Unequal Chances to Participate in Adult Learning: International Perspectives. Paris
- Deutsche UNESCO-Kommission (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn
- Deutsche UNESCO-Kommission (2010): EFA Global Monitoring Report/Weltbericht Bildung für alle. Ausgeschlossene einbinden. Bonn
- Diehl, V./Urban, J. (1998): Die soziale und politische Partizipation von Zuwanderern in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn
- Dietsche, B./Meyer, H.H. (2004): Literaturlauswertung Lebenslanges Lernen und Literaturnachweis zur Literaturlauswertung Lebenslanges Lernen. Anhang 3 und Anhang 4 zur

- Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn. URL: www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2004/dietsche04_02.pdf (Stand: 15.05.2012)
- Dohmen, G. (2003): Eine neue Dimension der Bildungsintegration. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 324–330
- Dirim, I./Mecheril, P. (2009): Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter. Münster
- Delors, K. u.a. (1996): Learning. The Treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century. Paris
- Dräger, H. (2003): Bildung integrativ. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 309–318
- Elverich, G. u.a. (2009): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. 2. Aufl. Münster
- Escobar, A. (1995): Encountering Development: The Making and Unmaking of the Third-World. Princeton
- Europäischer Wirtschafts- und Sozialausschuss (Hg.) (2010): Stellungnahme des Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschusses zum Thema "Bildung für Inklusion: Ein Instrument zur Bekämpfung von Armut und sozialer Ausgrenzung". URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:018:0018:0023:DE:PDF> (Stand 21.05.2012)
- European Agency for Development in Special Needs Education (2007): Assessment in inklusiven Schulen Bildungspolitische und praxisorientierte Aspekte. URL: www.european-agency.org/publications/ereports/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice/Assessment-DE.pdf (Stand: 15.05.2012)
- Evans, R. u.a. (2009): Local Development, Community and Adult Learning – Learning Landscapes between the Mainstream and the Margins. Proceedings of the III International Seminar of the ESREA Research Network. Between Global and Local: Adult Learning & Development". Duisburg
- Fals-Borda, O./Rahman, A. (Hg.) (1991): Action and Knowledge: Breaking the Monopoly with Participatory Action Research. London
- Fatke, R./Merkens, H. (Hg.) (2006): Bildung über die Lebenszeit. Wiesbaden
- Faultisch, P./Zeuner, C. (1999): Erwachsenenbildung: Eine handlungsorientierte Einführung. München
- Felbinger, A. (2010): Kohärenzorientierte Lernkultur. Ein Modell für die Erwachsenenbildung. Wiesbaden
- Filsinger, D. (2008): Bedingungen erfolgreicher Integration – Integrationsmonitoring und Evaluation. Expertise im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn
- Freire, P. (2002): Pedagogy of the Oppressed. 30th Anniversary Edition, New York

- Frings, D. (2005): Arbeitsmarktreformen und Zuwanderungsrecht. Auswirkungen für Migrantinnen und Migranten. M.A.R.E. – Migration und Arbeit Rhein-Main. Frankfurt a.M. URL: www.ggua-projekt.de/fileadmin/downloads/arbeitsmarkt/Frings-Expertise.pdf (Stand: 15.05.2012)
- Gaitanides, S. (2007): DIE-Forum Weiterbildung. Exklusion – Inklusion. Potenziale der Weiterbildung für gesellschaftliche Teilhabe. AG 3 "Lebenswelt: im Zentrum stehen Menschen mit Migrationshintergrund". Ergebnisse und Empfehlungen. Zugangsprobleme von Migranten zur Weiterbildung und Lösungsperspektiven. URL: <http://www.die-bonn.de/doks/forum0710.pdf> (Stand: 26.05.2010)
- Gemende, M. (2002): Interkulturelle Zwischenwelten. Bewältigungsmuster des Migrationsprozesses bei Migrant/inn/en in den neuen Bundesländern. Weinheim
- Gemende, M. (2007): Migration und Geschlecht. Zwischen Zuschreibung, Ausgrenzung und Lebensbewältigung. In: Munsch, C. u.a. (Hg.): Eva ist emanzipiert - Mehmet ist ein Macho. Zuschreibung, Ausgrenzung, Lebensbewältigung, Handlungsansätze im Kontext von Migration und Geschlecht. Weinheim, S. 7–48
- Gesemann, F./Roth, R. (Hg.) (2009): Lokale Integrationspolitik in der Einwanderungsgesellschaft. Migration und Integration als Herausforderung von Kommunen. Wiesbaden
- Glaser, G.B. (1978): Theoretical Sensitivity: Advances in the Methodology of Grounded Theory. Kalifornien
- Glaser, G.B./Strauss, A. (1958): "Grounded Theory". In: Denzin, K.N. (Hg.): Sociological Methods: A Sourcebook. Ohio, S. 53–57
- Glaser, G.B./Strauss, A. (1967): The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. New York
- Glaser, G.B./Strauss, A. (1968): Time for Dying. New York
- Glover, S. u.a. (2001): Migration: an economic and social analysis. London. URL: <http://collections.europarchive.org/tna/20060919135420/www.strategy.gov.uk/downloads/files/migrationreport.pdf> (Stand: 15.05.2012)
- Gogolin, I. (2002): Interkulturelle Bildungsforschung. In: Tippelt, R. (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 263–282
- Gramelt, K. (2010): Der Anti-Bias-Ansatz. Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt. Wiesbaden
- Griese, H. (1976): Erwachsenensozialisation. München
- Groh, S./Winter, M. (2007): Inklusive Erwachsenenbildung – Herausforderungen und Perspektiven. Darmstadt
- Hadeed, A. (2004): Sehr gut ausgebildet und doch arbeitslos. Zur Lage höher qualifizierter Flüchtlinge in Niedersachsen. Oldenburg

- Hall, S. (1994): Die Frage der kulturellen Identität. In: Ders.: Rassismus und kulturelle Identität. Hamburg, S. 180–222
- Hamburger, F. (2008): Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. Weinheim/München
- Hamburger, F. (2009): Der Vermessungswahn: Kommentar von Franz Hamburger. Deutscher Gewerkschaftsbund Bildung Online. URL: http://www.migration-online.de/beitrag_aWQ9Njc4Ng_.html (Stand 16.05.2012)
- Hamburger, F. (2009a): Weiterbildung von Migranten. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3., überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden, S. 881–887
- Hamburger, F. u.a. (1984): Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen. In: Griese, H. (Hg.): Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und der Ausländerpädagogik. Opladen
- Handschuck, S./Schroer, H. (2000): Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste – Ein Strategievorschlag. In: iza, Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit, H. 3–4, S. 86–95
- Hase, U. (2010): Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung als staatlicher Handlungsauftrag und als Mitwirkungsauftrag an die Verbände hörgeschädigter Menschen. URL: www.schwerhoerigen-netz.de/RATGEBER/FACHARBEITEN/PDF/2010-01.pdf (Stand: 15.05.2012)
- Hebert, Y./Sears, A. (Hg.) (2001): Citizenship Education. Canadian Education Association. Toronto
- Heimbach-Steins, M. u.a. (Hg.) (2007): Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland. Diagnosen, Reflexionen, Perspektiven. Bielefeld
- Heimlich, U./Behr, I. (2009): Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden, S. 813–826
- Heimlich, U./Behr, I. (2009a): Qualitätsstandards für inklusive Kindertageseinrichtungen. In: Dies. (Hg.): Inklusion in der frühen Kindheit: Internationale Perspektiven. Berlin, S. 22–39
- Hejazi, G. (2009): Pluralismus und Zivilgesellschaft. Interkulturelle Pädagogik in modernen Einwanderungsgesellschaften. Kanada – Frankreich – Deutschland. Bielefeld
- Henn, D. (2008): Migration und Qualifizierung im Sozialen Nahraum. Lernort Sozialer Nahraum. In: Dies.: Qualifizierung im Sozialen Nahraum. Dossier. Hamburg, S. 6–8
- Hinz, A. u.a. (Hg.) (2008): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg
- Honneth, A. (2008): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a.M.

- Hormel, U./Scherr, A. (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden
- Illich, I. (1973): Entschulung der Gesellschaft: Entwurf eines demokratischen Bildungssystems. Reinbek bei Hamburg
- Imdorf, C. (2010): Wie Ausbildungsbetriebe soziale Ungleichheit reproduzieren: Der Ausschluss von Migrantenjugendlichen bei der Lehrlingsselektion. In: Krüger, H.H. u.a. (Hg.): Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden, S. 259–274
- Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e.V. (IDA) (2010): Kooperation und Netzwerkarbeit fördern: Ein Verzeichnis von Vereinen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund - "VJM VZ". URL: www.idaev.de/service/vereine-junger-migranten (Stand: 12.07.2010)
- Jakubowicz, A. (2008): Migration – A stunned silence: the slow death of multiculturalism. Despite the change of government, the trend continues. URL: http://culturaldiversity.net.au/index.php?view=article&id=12%3Aa-stunned-silence-the-slow-death-of-multiculturalism&option=com_content&Itemid=24 (Stand: 15.05.2012)
- Jarvis, P. (2008): Democracy, Lifelong Learning and the Learning Society: Active Citizenship in a Late Modern Age. Chippenham
- Kalpaka, A. (1986): Handlungsfähigkeit statt „Integration“: Schulische und außerschulische Lebensbedingungen und Entwicklungsmöglichkeiten griechischer Jugendlicher. Ergebnisse einer Studie in der Stadt Hamburg. München
- Keupp, H. u.a. (2006): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek bei Hamburg
- Kil, M./Mania, E./Tröster, M./Varga, V. (2011): Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Inklusion/Lernen im Quartier“. In: Zeitschrift Weiterbildung, H. 6, S. 24–27
- Klafki, W. (1984): Der konsequente Schulversuch in der Bundesrepublik Deutschland: Die integrierte Gesamtschule. In: Ders. u.a. (Hg.): Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Band 1. Frankfurt a.M., S. 194–214
- Klinke, S. (2005): Interkulturelle Arbeit in Migrantenselbstorganisationen. Eine empirische Studie mit drei Jugendgruppen aus Migrantenvereinen in Frankfurt a.M. URL: www.idaev.de/cms/upload/PDF/Publikationen/Interkulturelle_Arbeit_Klinke.pdf (Stand: 15.05.2012)
- Kloeters, U. u.a. (2003): Schulwege in die Vielfalt: Handreichung zur Interkulturellen und Antirassistischen Pädagogik in der Schule, Frankfurt a.M.
- König, J. (2009): Wie Organisationen durch Beteiligung und Selbstorganisationen lernen: Einführung in die partizipative Qualitätsentwicklung. Opladen/Farmington Hills

- Kronauer, M. (Hg.) (2010): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld
- Krüger, H.H. u.a. (Hg.) (2010). Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden
- La Marca, T. (2010): Italy: The Problem of Poverty as a Restriction on Access to Training and Employment. URL: www.eaea.org/news.php?aid=17328&d=2010-01
(Stand:15.05.2012)
- Landeshauptstadt Düsseldorf (Hg.) (2008): Projektbericht: Integration aus sozialräumlicher Perspektive. URL: www.duesseldorf.de/sozialamt/integration/komm_in.pdf
(Stand: 15.05.2012)
- Landeshauptstadt Düsseldorf (Hg.) (2009): Gesamtstädtisches Integrationskonzept. URL: <http://www.duesseldorf.de/sozialamt/integration/integrationskonzept.pdf>
(Stand15.05.2012)
- Lanfranchi, A. (2008): Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In: Auernheimer, G. (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 2. akt. und erw. Aufl. Wiesbaden, S. 231–260
- Luciak, M. (2010): On Diversity in Educational Contexts. In: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2010), S. 41–62
- Luchtenburg (2003): Challenges to Multicultural Education in the 21st Century. Paper presented at the International Conference on “The Challenges of Immigration and Integration in the European Union and Australia”. Sydney, 18–20 February 2003. Hannover
- Luchtenberg, S. (2004): Migration, Education and Change. New York
- Markowetz, R. (2009): Integration messen!? Über Wirksamkeiten und Halbwertzeiten sog. Integrationsmaßnahmen und die allmähliche Entdeckung der Inklusion als Menschenrecht. Vortrag auf der Öffentlichen Tagung „Integration messen“ vom 22. September. Bern. URL: http://www.inklusion-sh.eu/uploads/media/Redemanuskript_Markowetz_01.pdf (Stand: 18.06.2012)
- McDonald, V./Olley, D. (2002): Aspiring to Inclusion. A Handbook for councils and other organisations. Developed from the Index for Inclusion by T. Booth & M. Ainscow. Suffolk
- Mecheril, P. (2000): Anerkennung des Anderen als Leitperspektive Interkultureller Pädagogik? Perspektiven und Paradoxien. URL: www.ida-nrw.de/projekte-interkulturelle-nrw/such_ja/12down_1/pdf/mecheril.pdf (Stand: 15.05.2012)
- Mecheril, P. (2002): Diversity. Die Macht des Eigenbezugs. URL: www.migration-boell.de/web/diversity/48_1012.asp (Stand: 15.05.2012)
- Mecheril, P. (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim/Basel

- Mecheril, P. (2005): Pädagogik der Anerkennung. In: Hamburger, F./Badawia, T./Humrich, M. (Hg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden, S. 311–328
- Merten, R. (2006): Bildung und soziale Ungleichheiten – Sozialpädagogische Perspektiven auf ein unterbelichtetes Verhältnis. In: Fatke, R./Merkens, H. (Hg.): Bildung über die Lebenszeit. Wiesbaden, S. 57–68
- Messerschmidt, A. (2006): Transformation des Interkulturellen – postkoloniale Perspektiven auf Erwachsenenbildung in globalisierten Migrationsgesellschaften. In: Wiesner, G. u.a. (Hg.): Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Dokumentation der Jahrestagung 2005 der Sektion Erwachsenenbildung der DgFE. Hohengehren, S. 51–64
- Messerschmidt, A. (2006a): Solidarität unter postkolonialen Bedingungen. URL: www.abpaed.tu-darmstadt.de/arbeitsbereiche/eb/documents/Solidaritaet.pdf Vortrag auf einem Workshop. URL: www.esg.uni-jena.de/pages/praesenz-an-uni-fh/ak-nachhaltigkeit.php (Stand: 17.06.2010)
- Mende, J./Müller, S. (Hg.) (2009): Emanzipation in der politischen Bildung: Theorien-Konzepte-Möglichkeiten. Schwalbach/Ts.
- Mittelstraß, J. (2001): Wissen und Grenzen. Philosophische Studien. Frankfurt/M.
- Mojab, S. (2006): "Adult Education Without Borders". In: Fenwick, T./Nesbit, T./Spencer, B. (Hg.): Contexts of Adult Education: Canadian Perspectives. Toronto, S. 347–356
- Mojab, S./Dobson, S. (2008): Editorial: Women, war and learning. In: International Journal of Lifelong Education. H. 2, S. 119–127
- Mojab, S./McDonald, S. (2008): "Women, Violence and Informal Learning" In: Church, K./Bascia, N./Shragge, E. (Hg.): Learning Through Community: Exploring Participatory Practices. New York, S. 37–53
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hg.) (2010): Kommunaler Index für Inklusion. Arbeitsbuch. Bonn. URL: www.montag-stiftungen.com/fileadmin/Redaktion/Jugend_und_Gesellschaft/PDF/Projekte/Kommunaler_Index/KommunenundInklusion_Arbeitsbuch_web.pdf (Stand:15.05.2012)
- Müller, P. (2003): Zwischen Bereicherung und Bedrohungsängsten – Die Herausforderung der Integration und Migration in Deutschland. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 334–340
- Müller, S./Peter, H. (2008): Gesellschaftliche Perspektiven - ein Überblick. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hg.): Soziale Arbeit in Gesellschaft. Wiesbaden, S. 25–37
- Munsch, C. (2010): Engagement und Diversity. Der Kontext von Dominanz und sozialer Ungleichheiten am Beispiel Migration. Weinheim/München

- Munsch, C. u.a. (Hg.) (2007): Eva ist emanzipiert-Mehmet ist ein Macho. Zuschreibung, Ausgrenzung, Lebensbewältigung, Handlungsansätze im Kontext von Migration und Geschlecht. Weinheim, S. 7–48
- Neef, R./Keim, R. (2007): „Wir sind keine Sozialen“. Marginalisierung und Ressourcen in deutschen und französischen Problemvierteln. Konstanz
- Nohl, A.-M. (2008): „Migration – Integration – Partizipation: Herausforderungen und Ziele“. In: Rommelspacher, B./Kollak, I. (Hg.): Interkulturelle Perspektiven für das Sozial- und Gesundheitswesen. Frankfurt a.M., S. 15–34
- Nuissl, E. (2006): Orte und Netze Lebenslanges Lernens. In: Fatke, R./Merkens, H. (Hg.): Bildung über die Lebenszeit. Wiesbaden, S. 69–84
- Nuissl, E. (2003): Das Problem von Zuwanderung und Integration in der Erwachsenenbildung: Chancen, Perspektiven, Risiken. In: Hessische Blätter für Volksbildung. H. 4, S. 319–323
- Oelkers, J.K. (2008): Bildung und Gerechtigkeit: Zur historischen Vergewisserung der aktuellen Diskussion. In: Münk, H.G. (Hg.): Wann ist Bildung gerecht? Ethische und theologische Beiträge im interdisziplinären Kontext. Bielefeld, S. 23–48
- Oppermann, D. (2003): Integration als Grundkategorie der Volkshochschularbeit. Historische Anmerkungen zu einem erwachsenenbildnerischen Konsens. In: Hessische Blätter für Volksbildung. H. 4, S. 294–308
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2010): Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge. Paris
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2010a): Measuring the Effects of Education on health and Civic Engagement-Proceedings of the Copenhagen Symposium. URL: www.oecd.org/dataoecd/23/61/37437718.pdf (Stand 15.05.2012)
- Otto, H.U./Schrödter, M. (2006): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Multikulturalismus - Neo Assimilation – Transnationalität. In: Neue Praxis. Sonderheft 6, S. 1–18
- Otto, H.U./Schrödter, M. (2010): „Kompetenzen“ oder „Capabilities“ als Grundbegriffe einer kritischen Bildungsforschung und Bildungspolitik? In: Krüger, H. u.a. (Hg.): Bildungsgleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden, S. 163–184
- Otto, H.U./Thiersch, O. (Hg.) (2005): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. München
- Pallares, P.L./Zitzelsberger, O. (2007): Selbstorganisationen von Migrantinnen. Eine paradoxe Intervention in Dominanzverhältnisse. URL: <http://topicsandroses.free.fr/spip.php?article175&lang=de> (Stand: 21.05.2012)
- Petersen, K. (1999): Neuorientierung im Jugendamt. Neuwied

- Pflüger, A. (1975): Neue Elemente in der Theorie und Praxis der beruflich-politischen Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 201–207
- Pithan, A. (2009): Inklusion als Herausforderung für die Weiterbildung. Vortrag beim Symposium „Wertebildung im Kontext von Schule“ am 20./21.11.2009 an der Universität Osnabrück. Comenius-Institut Münster. URL http://ci-muenster.de/themen/Inklusion/Inklusion_Herausforderung_Wertebildung_2009.pdf (Stand: 22.05.2012)
- Potts, L./Kühnemund, J. (Hg.) (2008): Mann wird Man. Geschlechtliche Identitäten im Spannungsfeld von Migration und Islam. Bielefeld
- Prengel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Opladen
- Pries, L. (2004): Transnationalism and Migration: New Challenges for the Social Sciences and Education. In: Luchtenberg, S. (Hg.): Migration, Education and Change. London, S. 40–63.
- Prömper, H. u.a. (Hg.) (2010): Was macht Migration mit Männlichkeit? Kontexte und Erfahrungen zur Bildung und zur Sozialen Arbeit mit Migranten. Opladen/Farmington Hills
- Purtschert, P./Meyer, K. (2010): Die Macht der Kategorien. Kritische Überlegungen zur Intersektionalität. In: feministische studien, H. 1, S. 130–142
- Pütz, R. (2004): Transkulturalität als Praxis. In: Migration und Soziale Arbeit, H. 2, S. 98–102
- Rahnema, M./Bawtree, V. (1997): The Post-Development Reader. London
- Rawls, T. (1988): Eine Theorie der Gerechtigkeit. 4. Aufl. Frankfurt a.M.
- Reddy, P. (2001): “Anti-discrimination Trainings: Bringing Educators and Activists Together Against Discrimination”. Keynote address. Annual Conference of the GLOBEA Transborder Initiative, 6.–9. Mai. Prag
- Reddy, P. (2005): Educator Activists: Bridging Transnational Advocacy and Community Mobilisation - Learning from Movement Organisers in the South. URL: http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000001752 (Stand:22.05.2012)
- Reddy, P. (2006): From Victims to Change Agents: Learning from the South – Towards Effective Intercultural Development Education in the North. Frankfurt a.M.
- Reddy, P. (2009): Promoting Participation: Role of Civil Society in professionalizing Adult Education in Asia. In: Journal of Educational Sciences. H. 1, S. 65–72
- Reddy, P. (2009a): “Transnational Social Action: Linking Transnational Advocacy and Social Development”. In: Homfeldt, G./Reutlinger, C. (Hg.): SozialeArbeit und soziale Entwicklung. Band 20. Grundlagen der Sozialen Arbeit. Baltmannsweiler, S. 70–91
- Reddy, P. (2010): Inklusive Weiterbildungsforschung und -praxis in einer Migrationsgesellschaft. In: Kronauer, M. (Hg.): Inklusion in der Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld
- Reischmann, J. (2006): Weiterbildungsevaluation. Lernerfolge messbar machen. Neuwied

- Reiter, S./Wulff, R. (2006): Politische Bildung für Migrant/innen. URL: www.bpb.de/files/2AELAY.pdf (Stand: 15.05.2012)
- Relke, F. (2009): Politische Bildung und Evangelische Kirche. Eine historisch angelegte Untersuchung zur Bildungsarbeit der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck am Beispiel der Evangelischen Akademie Hofgeismar. Band 1. Kassel
- Reutter, G. (2010): Inklusion durch Weiterbildung: für Langzeitarbeitslose eine utopische Hoffnung? In: Kronauer, M. (Hg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld, S. 59–101
- Rosenberger, S. (2010): Migration als Spielball der Politik. In: Univie. Das Alumni-Magazin der Universität Wien, H. 2 URL: www.dieuniversitaet-online.at/beitraege/news/migration-als-spielball-der-politik/10/neste/45.html (Stand: 14.05.2012)
- Rosenstreich, G. (2007): The Mathematics of Diversity Training. Multiplying Identities, Adding Categories and Intersecting Discrimination. In: Broden, A./Mecheril, P. (Hg.): Re-Präsentationen – Dynamiken der Migrationsgesellschaft. Düsseldorf, S. 131–160
- Rother-Ei Lakkis, A. (2008): "Wanted Highly Skilled Workers. Bericht von der 13. Metropoliskonferenz". In: IAF Informationen. Verband binationaler Familien und Partnerschaften e.V. H. 4, S 39–40
- Rychen, D.S./Salganik, L. (2002): DeSeCo Symposium. DeseCo Discussion Paper. Zitiert in: Otto, H.U./Schrödter, M. (2010): „Kompetenzen“ oder „Capabilities“ als Grundbegriffe einer kritischen Bildungsforschung und Bildungspolitik? In: Krüger, H.H. u.a. (Hg.): Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden. S. 172
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) (2010): Integrationsbarometer. URL: http://www.svr-migration.de/content/wp-content/uploads/2010/05/svr_integrationsbarometer.pdf (Stand: 21.05.2012)
- Scherr, A. (2009): Leitbilder in der politischen Debatte: Integration, Multikulturalismus und Diversity. In: Gesemann, F./Roth, R. (Hg.): Lokale Integrationspolitik in der Einwanderungsgesellschaft. Migration und Integration als Herausforderung von Kommunen. Wiesbaden, S. 71–88
- Schneider, G./Jelich, F.-J. (Hg.) (2009): Netze und lose Fäden. Politische Bildung gegen gesellschaftliche Desintegration. Schwalbach/Ts.
- Schnurer, J. (2004): Rezension vom 16.03.2004 zu: Tarek Badawia, Franz Hamburger, Merle Hummrich (Hg.): Wider die Ethnisierung einer Generation. IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation. Frankfurt a.M. 2003. In: socialnet Rezensionen. URL: www.socialnet.de/rezensionen/1519.php (Stand: 15.05.2012).
- Schöll, I. u.a. (2008): Editorial. Integration ohne Plan? Migration in Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion. In: Hessische Blätter für Volksbildung. H. 1, S.3-5.

- Schönborn, G. (2009): Werteorientierte Kommunikation. Moral ist kein Hygienefaktor. In: Kommunikationsmanagement. 44. Ergänzungslieferung. Februar, Beitrag 1.4, S. 11–18
- Schrader, J. (2006): Anforderung an die Anbieter und Programmforschung in Deutschland. Bonn. URL: www.die-bonn.de/doks/anforderungen.pdf (Stand: 15.05.2012)
- Schröer, W./Schweppe, C. (2010): Transmigration und Soziale Arbeit – Ein öffnender Blick auf die Alltagswelten im Kontext von Migration. In: Migration und Soziale Arbeit. H. 2, S. 91–97
- Schultze, G. (2008): Vorbemerkung. In: Filsinger, D. (Hg.): Bedingungen erfolgreicher Integration – Integrationsmonitoring und Evaluation. Expertise im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn, S. 3–7
- Smandek, B. (1999): Ene mene mu ... Ausbeutung, Abgrenzung und Verweigerung: Ausländerpolitik 1955–1999. URL: www.themenpool-migration.eu/dmigra02.htm (Stand: 15.05.2012)
- Sprung, A. (2003): "Bildungsmarkt Interkulturalität - eine Erfolgsgeschichte?" Bonn.URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/sprung03_01.pdf (Stand: 21.05.2012)
- Sprung, A. (2006): Migration als Ressource: Partizipation statt „Bereicherung“. In: Zwiehler, P. (Hg.): Migration – kultureller Cocktail versus sozialer Sprengstoff: Aufgaben und Grenzen der Erwachsenenbildung. Dokumentation der 49. Salzburger Gespräche für Leiterinnen und Leiter in der Erwachsenenbildung vom 9.–13. Juli. Wien, S. 29–35
- Sprung, A. (2007): Transkulturelle Kompetenzerweiterung als Herausforderung für die Aus- und Weiterbildung. In: Domening, D. (Hg.): Transkulturelle Kompetenz. Lehrbuch für Pflege-, Gesundheits- und Sozialberufe. 2. überarb. und erw. Aufl. Bern, S. 311–322
- Sprung, A. (2009): Migration, Rassismus, Interkulturalität – (k)ein Thema für die Weiterbildung? In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 7/8. URL: <http://erwachsenenbildung.at/magazin/artikel.php?aid=1524> (Stand: 15.05.2012)
- Stark, W. u.a. (2010): Bildung für gesellschaftliche Verantwortung – Nachhaltigkeit und gesellschaftliche Verantwortung in und mit Organisationen umsetzen. In: Theis, F./Klein, S. (Hg.): CSR-Bildung: Corporate Social Responsibility als Bildungsaufgabe in Schule, Universität und Weiterbildung. Wiesbaden, S. 192–205
- Strauss, A./Corbin, J. (1990): Basics of Qualitative Research: Grounded Theory, Procedures and Techniques. Delhi
- Straßburger, G. (2009): Sozialraumorientierte interkulturelle Arbeit. URL: www.sozialraum.de/sozialraumorientierte-interkulturelle-arbeit.php (Stand:15.05.2012)
- Straßburger, G./Bestmann, S. (2007): Praxishandbuch für sozialraumorientierte interkulturelle Arbeit. Faktoren des Gelingens bei familienunterstützenden Angeboten. Berlin

- Straßburger, G./Bestmann, S. (2008): Praxishandbuch für sozialraumorientierte interkulturelle Arbeit. Bonn
- Stroh, C. (2012): Lässt sich Inklusion in der Weiterbildung sichtbar machen?
Eine Machbarkeitsstudie zur Anwendung von Indikatoren der Inklusion im Bereich Migration, Bonn. URL: <http://www.die-bonn.de/Weiterbildung/Literaturrecherche/details.aspx?id=9392> (Stand: 21.05.2012)
- Tekin, U. (2010): Die Geschichte der „Gastarbeiter“ neu schreiben. In: Migration und Soziale Arbeit, H. 2, S. 98–102
- Tett, L. (2006): Community Education, Lifelong learning and Social Inclusion. Edinburgh
- Thimmel, A./Friesenhahn, G.J. (2005): Mobilität. Interkulturalität und internationale Jugendarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. In: IJAB- Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (Hg.): Forum Jugendarbeit International. Bonn, S. 170–191
- Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hg.) (2009): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden
- Torres, R.M. (2004): “Lifelong Learning: A New Momentum and a New Opportunity for Adult Basic learning and Education (ABLE) in the South” In: Convergence. H. 3, S. 15–26
- United Nations (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities. URL: www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml (Stand: 14.05.2012)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1976): Recommendation on the Development of Adult Education. URL: www.unesco.org/education/pdf/NAIROB_E.PDF (Stand: 15.05.2012)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2008): Inclusive education: The way of the Future. Conclusions and recommendations of the 48th session of the International conference on education (ice). URL: www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-5_Conclusions_english.pdf (Stand: 15.05.2012)
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) (2010): Global Trends Refugees, Asylum-seekers, Returnees, Internally Displaced and Stateless Persons. URL: <http://www.unhcr.org/4c11f0be9.pdf> (Stand: 21.06.2010)
- Uslucan, H. (2008): Risiken und Ressourcen in der Sozialisation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Potts, L./Kühnemund, J. (Hg.): Mann wird man. Geschlechtliche Identitäten im Spannungsfeld von Migration und Islam. Bielefeld, S. 153–176
- Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungs-Organisationen e.V. (VENRO) (Hg.) (2004): Empfehlungen zur „Förderung von Menschen mit Behinderungen in der deutschen Entwicklungszusammenarbeit“. Eine Stellungnahme der „VENRO-Arbeitsgruppe

- Behindertenarbeit in Entwicklungsländern“ für den Ausschuss für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung des Deutschen Bundestags, 28. Januar 2004, Berlin
- Wagner, A. (2007): Debate Citizenship through education. A comment on Social exclusion in Europe: some conceptual issues. In: *International Journal of Social Welfare*. H. 1, S. 93–97
- Waldschmidt, A. (2009): Politische Partizipation von Menschen mit Behinderungen und Benachteiligungen. In: Orthmann Bless, D./Stein, R. (Hg.): *Basiswissen Sonderpädagogik. Band 5: Lebensgestaltung bei Behinderungen und Benachteiligungen im Erwachsenenalter und Alter*. Baltmannsweiler, S. 118–152
- Walther, A. (2002): ‚Benachteiligte Jugendliche‘: Widersprüche eines sozialpolitischen Deutungsmusters. In: *Soziale Welt*. H. 53, S. 87–106
- Witzel, A. (1995): „Auswertung Problemzentrierter Interviews: Grundlagen und Erfahrungen“ In: Strobel, R./Böttger, A. (Hg.): *Wahre Geschichten? Zur Theorie und Praxis qualitativer Interviews*. Beiträge zum Workshop *Paraphrasieren, Kodieren, Interpretieren* im kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen am 29. und 30. Juni. Hannover. Interdisziplinäre Beiträge zu kriminologischer Forschung, Band 2. Baden-Baden, S. 49–76
- Youngman, F. (2006): “Making a Difference: Development Agendas and the Training of Adult Educators”. In: *Adult education and development*. H. 65, S. 121–134
- Zeuner, C. (2006): Erwachsenenbildung zwischen Inklusion und Exklusion. In: Fatke, R./Merkens, H. (Hg.): *Bildung über die Lebenszeit*. Wiesbaden, S. 303–314
- Zeuner, C. (2006a): Citizenship Education in Kanada: Zwischen Integration und Selektion. In: Wiesner, G. u.a. (2006): *Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Dokumentation der Jahrestagung 2005 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE*. Hohengehren, S. 65–82
- Zöllner, J. (2003): Integration durch Weiterbildung in Rheinland-Pfalz. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, H. 4, S. 341–349