

2 Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft

Die Beschäftigung der Disziplin Erwachsenenbildung mit dem Themenfeld *Erwachsenenbildung und Migration* ist kein Novum des beginnenden 21. Jahrhunderts. In einem historischen Zugriff lassen sich Bezugnahmen bis zum 18. Jahrhundert zurückverfolgen (vgl. Friedenthal-Haase 2000)⁴. Begriffe und Zugänge variieren dabei mit den sozialen und politischen Konjunkturen sowie pädagogischen Paradigmen.⁵ Impulse werden aus verschiedenen Bezugswissenschaften, wie der Soziologie, Psychologie, Postcolonial Studies, Ethnologie und anderen, aufgenommen. Zur wissenschaftlichen Analyse werden Konzepte wie Kosmopolitismus, das Fremde, Transkulturalität, Rassismus, Hybridität oder Interkulturalität herangezogen. Obwohl sich in jüngerer Zeit eine beginnende Systematisierung abzeichnet⁶, hat sich ein Themenfeld Erwachsenenbildung und Migration bislang jedoch nicht im disziplinären Mainstream etabliert. Heinemann/Robak stellen fest, dass es sich beispielsweise bei Interkultureller Erwachsenenbildung noch immer um einen andragogischen „Sonderfall [handelt] für den in spezieller Weise über Bildung, Lernen und Institutionalisierungsformen des Lernens nachzudenken ist“ (Heinemann/Robak 2012, S. 3).⁷

Eine Ausnahme bildet auch die organisationale Erforschung migrationsbezogener Erwachsenenbildung (vgl. Göhlich 2010, S. 287). Will man die Entwicklung organisierter Erwachsenenbildung im Kontext von Migration einleitend darstellen, sind daher die zur Verfügung stehenden Quellen gegenstandsbezogen zu rezipieren. Normative Diskursverläufe können vor diesem Hintergrund nur insoweit einbezogen werden als sie neben anderen Faktoren, wie der Migra-

4 Friedenthal-Haase (2000, S. 141f) weist darauf hin, dass die bisherige historiographische Aufarbeitung insgesamt lückenhaft ist und der weiteren Systematisierung bedarf.

5 Eine frühe Form erwachsenenbildnerischer Auseinandersetzung stellen beispielsweise die Reiseberichte des frühen 18. Jahrhunderts dar (vgl. Friedenthal-Haase 2000, S. 135). Vgl. zu Reisen als didaktischem Lernarrangement im Rahmen des internationalen Arbeiteraustauschs mit dem Motiv der Völkerverständigung zu Beginn des 20. Jahrhunderts auch Seitter 2007, S. 53f.

6 Indizien hierfür bieten auch die Zunahme von Professuren in der Erwachsenenbildung mit einschlägiger Denomination sowie Forschungsarbeiten im Feld (vgl. Heinemann/Robak 2012, S. 15).

7 Arnold kommt in einer relativistischen Sicht 1992 demgegenüber zu dem Schluss, dass „alle Erwachsenenbildung interkulturelle Bildung“ ist (ebd. 1992, S. 100).

tions- oder Bildungspolitik, Konsequenzen für organisierte Praxis von Erwachsenenbildung hatten.

Da Einwanderungsprozesse und bundesdeutsche Migrationspolitiken seit 1955 die Entwicklung dieses Teilbereichs der Erwachsenenbildung wesentlich beeinflusst haben, werden sie zunächst historisch-sozialstrukturell rekonstruiert (2.1). Auf dieser Basis kann dann die Entwicklung migrationsbezogener Erwachsenenbildung nachgezeichnet werden (2.2). Hieran schließt eine Zusammenschau der dargelegten Thematiken an (2.3) sowie eine erste systematisierende Annäherung an organisationale Settings der Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft (2.4). Den Abschluss bildet eine Zusammenfassung dieses Kapitels (2.5).

2.1 Einwanderung und Migrationspolitik seit 1955

Unter *Migration* wird in den Sozialwissenschaften allgemein eine „Wanderung, Bewegung von Individuen, Gruppen oder Gesellschaften im geografischen und sozialen Raum, die mit einem ständigen oder vorübergehenden Wechsel des Wohnsitzes verbunden ist“ (Wienold 2011, S. 442) verstanden. Neben geografischen und sozialen Faktoren zählt somit auch die Zeitspanne einer Wohnortsverlagerung zu einem der Merkmale von Migration. Die Dauerhaftigkeit des Wohnortswechsels wird in der nationalstaatlichen Statistik der Bundesrepublik als erfüllt betrachtet, wenn hiermit auch ein tatsächlicher Wohnsitzwechsel verbunden wird.⁸ Das gegenwärtig verwandte Kriterium Migrationshintergrund schließt dabei auch die Nachkommen von Menschen mit eigener Migrationserfahrung ein. So lebten nach Angaben des Statistischen Bundesamtes im Jahr 2012 16,3 Millionen Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland (vgl. Statistisches Bundesamt 2013, S. 7).⁹ Diese Bevölkerungsgruppe ist, wie auch die restliche Bevölkerung, ethnisch, sozial und kulturell heterogen. Sie ist differenziert durch unterschiedliche Herkunftsgebiete, Aufenthaltsdauer, verschiedene Bildungskarrieren und berufliche Qualifikationen. 2011 lebten die unter dem statistischen Merkmal Migrationshintergrund zusammengefassten Personengruppen durchschnittlich seit 26 Jahren in der Bundesrepublik (vgl. Tucci 2013, S. 199).

8 Die statistische Erfassung internationaler Organisationen, wie die der UNO, gehen demgegenüber von einer permanenten Migration aus, wenn die Verlagerung des Wohnsitzes von einem Land in ein anderes mindestens ein Jahr beträgt (vgl. Han 2005, S. 7).

9 Mit dem Kriterium *Migrationshintergrund* werden „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ erfasst (Statistisches Bundesamt 2013, S. 6).

Die BRD ist in den zurückliegenden Jahrzehnten vor allem aus ökonomischen, aber auch aus humanitären und demographischen Gründen zu einem Einwanderungsland geworden. Lange Zeit allerdings wider politischem Willen. Die im Folgenden skizzierte Darstellung dieser Migrationsgeschichte ist orientiert an einem Vier-Phasenmodell, wie es vom Soziologen Rainer Geißler (2014, S. 267ff) vorgeschlagen wird. Migrationspolitische Maßnahmen zur Steuerung von Migration oder aus integrationspolitischen Bestrebungen bilden dabei einen Referenzpunkt, um auch zu Zäsuren sozialstrukturellen Wandels zu gelangen. Im historischen Verlauf konstituierten sich Migranten dabei als vielfältiges Segment der bundesdeutschen Sozialstruktur.

Eine erste Phase der Nachkriegszeit markieren die Jahre 1955 bis 1973. Sie kann als *Anwerbe- oder Gastarbeiterphase* bezeichnet werden. Ihren Anfang nimmt sie in den Jahren des Wirtschaftswunders, Mitte der 1950er Jahre. Aufgrund des hohen wirtschaftlichen Wachstums und dem daraus entstehenden Mangel an Arbeitskräften warb die deutsche Wirtschaft amtlich organisiert zunächst im europäischen Ausland und später auch darüber hinaus Arbeitskräfte an. Am 22. Dezember 1955 wurde das erste Anwerbeabkommen mit Italien geschlossen. In der Vereinbarung wurde festgelegt, dass die Arbeitskräfte in Italien von einer Anwerbekommission der Nürnberger Bundesanstalt für Arbeit und in Koordination mit der italienischen Arbeitsverwaltung selektiert werden sollten. Grundlage hierfür waren die Anforderungen der jeweiligen deutschen Betriebe, denen die Arbeiter anschließend zugewiesen wurden. Es folgten Abkommen mit Spanien und Griechenland (1960), der Türkei (1961), Marokko (1963), Portugal (1964) (vgl. ebd., S. 273).¹⁰ Anfangs gingen alle Beteiligten, das heißt die Gastarbeiter, die zuständigen deutschen Stellen, die Politik der Herkunftsländer sowie die deutschen Arbeitgeber von einem Rotationsprinzip aus: Demzufolge sollten die ausländischen Arbeitskräfte nach einigen Jahren wieder in ihre Länder zurückkehren und die deutsche Wirtschaft bei Bedarf erneut Arbeitskräfte anwerben. Der Begriff *Gastarbeiter* implizierte in der Folge „eine beruflich-soziale Klassifizierung mit dem Schwergewicht auf un- bzw. angelerntem Arbeiten“ (Bade/Oltmer 2004, S. 73). Zwischen 1955 und 1973 kamen circa 14 Millionen ausländische Arbeitnehmer in die Bundesrepublik, von denen elf Millionen das Land auch wieder verließen. Über die damalige Migrationspolitik sowie die Lebens- und Beschäftigungssituation dieser Personengruppe wurde zu dieser Zeit öffentlich nur punktuell diskutiert (vgl. Nohlen 2001, S. 301).

10 Befördert wurde die Schließung von Anwerbeabkommen überdies durch die Absperrung der deutsch-deutschen Grenze und dem Bau der Mauer im Jahr 1961, da hiermit ein Ende des Zuzugs ostdeutscher Arbeitskräfte verbunden war (vgl. Geißler, 2014, S. 273; Bade/Oltmer 2004, S. 71).

Im Jahr 1973 führten Ölkrise, wirtschaftliche Rezession und sinkende Beschäftigungsquoten zu einem Anwerbestopp. Dieser markiert den Beginn einer zweiten Phase. Sie wird von Geißler (2014, S. 273) als *Konsolidierungsphase mit ersten Integrationsversuchen* gefasst und reicht von 1973 bis 1979. Die offizielle Formel der von der Bundesregierung mit dem Anwerbestopp verfolgten Politik lautete: Anwerbestopp gleich Rückgang der arbeitenden Ausländer gleich Rückgang der Ausländerquote. Diese Rechnung ging nur teilweise auf. Denn zwischen 1973 und 1979 sank die Zahl der erwerbstätigen Ausländer zwar von 2,6 auf 1,8 Millionen ab, die Zahl der ausländischen Wohnbevölkerung nahm im gleichen Zeitraum jedoch zu (vgl. ebd.), was als Indiz für eine dauerhafte Einwanderung gesehen werden kann.¹¹ Diese Entwicklung war das Resultat von Familiennachzug und Geburten. Das Nachholen der Kinder wurde unter anderem durch die erhebliche Reduktion des Kindergeldes für im Herkunftsland verbliebene Kinder im Jahr 1978 befördert, was viele Arbeitsmigranten dazu veranlasste, diese nach Deutschland zu holen (vgl. Nohlen 2001, S. 302). Der Anwerbestopp begrenzte überdies die transnationale Pendelmigration zu Arbeitszwecken zwischen dem Herkunftsland und der Bundesrepublik. Denn aus einer freiwilligen Rückkehr in die Herkunftsländer auf Zeit konnte ein „Abschied auf Dauer“ werden (Bade/Oltmer 2004, S. 73). 1980 lebten bereits eine Million mehr Migranten in Deutschland als noch 1972. Sozialpolitisch stellte sich damit die Aufgabe, diesen bleibewilligen Teil der Menschen zu integrieren. Denn mit dem Anwerbestopp verbunden war auch die Erkenntnis, dass die Infrastruktur insbesondere in städtischen Ballungsräumen wie Berlin, München oder Frankfurt am Main nicht auf einen dauerhaften Zuzug vorbereitet war (vgl. ebd., S. 77). Migranten wurden zu einem *Sozialfall* in den Städten, da weder auf Bundes- noch auf Landesebene systematisch integrationspolitische Strategien entwickelt wurden. „Gewarnt wurde damals vor einer sozial- und bildungspolitischen Katastrophe, vor Radikalisierung und Ghettoisierung“ (Häußermann/Kapphan 2008, S. 21). Bereits zu Beginn der 1970er Jahre hatten die im Bereich der Ausländerarbeit tätigen Wohlfahrtsverbände und Kirchen gefordert, diesen Einwanderungsprozessen in den Bereichen Aufenthaltsrecht, Partizipation, Bildung und sozialer Infrastruktur Rechnung zu tragen.

Auf Bundesebene wurde 1978 schließlich das Amt eines Integrationsbeauftragten eingerichtet. 1979 veröffentlichte der erste Amtsinhaber Heinz Kühn seinen Bericht, das sogenannte Kühn-Memorandum. Es trug den Titel *Stand und Weiterentwicklung der Integration der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familien in der Bundesrepublik Deutschland*. Zentrale Aussage war – schon damals – die Feststellung, dass Deutschland ein Einwanderungsland sei sowie

11 Bade/Oltmer weisen darauf hin, dass die Formen zwischen Zuwanderung auf Zeit und dauerhafter Einwanderung allerdings auch fließend sind (vgl. Bade/Oltmer 2004, S. 135).

die Notwendigkeit entsprechender Investitionen in die Bereiche Bildung und Ausbildung (vgl. ebd., S. 274). Zum Ende des Jahrzehnts finden sich damit in Politik, aber auch in Wissenschaft und Publizistik, erste Indizien für echte Einwanderungsprozesse (Bade/Oltmer 2004, S78). Bis in die 1990er Jahre besteht allerdings im Wesentlichen ein Missverhältnis von sozialen Problemlagen auf lokaler und fehlender Anerkennung auf Bundesebene.

Die 1980er Jahre sind von weiteren Entwicklungen im Bereich der Zuwanderung gekennzeichnet. Sie kann migrationsgeschichtlich als politische *Abwehrphase zusammengefasst werden* und reicht vom Anfang des Jahrzehnts bis zum Ende der 1990er Jahre. Der Beginn dieser Zeit ist charakterisiert durch das quantitative relevant werden einer weiteren Zuwanderungsgruppe, deren Bedeutung im öffentlichen Diskurs bis in die Gegenwart anhält. Die Zahl der in Deutschland gestellten Anträge auf Asyl, ein in Art. 16 des Grundgesetzes kodifiziertes Recht, stieg kontinuierlich an. Lag die Zahl der Beantragungen aus aller Welt 1975 noch bei 9627, stieg sie 1985 auf 73832. Weitere fünf Jahre später wurden 193063 Anträge gestellt (vgl. BAMF 2011, S. 11). Dies sorgte vor allem im öffentlichen Raum für Diskussion über die pejorativ als *Wirtschaftsasylanten* etikettierten Menschen. In dieser Zeit entwickeln sich aufgrund von Konkurrenzängsten am Arbeitsmarkt in der deutschen Mehrheitsgesellschaft xenophobe Einstellungen. Diese wurden in Wahlkämpfen instrumentalisiert und mündeten zu Beginn der 1990er Jahre auf lokaler Ebene in fremdenfeindliche Ausschreitungen. 1992 erreicht die Zahl der gestellten Asylanträge mit 438191 schließlich einen Höchststand. Daraufhin einigten sich die damalige CDU/CSU-Regierung und die SPD-Opposition auf den so genannten *Asyl-Kompromiss*. Durch Ergänzung eines neuen Grundgesetzartikels 16a, Abs. 2 wurde das Asylrecht eingeschränkt und die sogenannte Drittstaatenregelung eingeführt. Dies hatte ein Absinken der Asylbewerberzahlen zur Folge (vgl. ebd.). Hiermit ging eine Verschärfung der Asylpraxis einher. So war Asylbewerbern eine Arbeitsaufnahme verboten, ebenso erhielten sie statt Sozialhilfe Sachleistungen. Eine Praxis, die in unterschiedlichen Regelungen der Bundesländer bis heute mehr oder weniger andauert. Währenddessen rückte die Integration der hier verbliebenen Arbeitsmigranten und ihrer Familien in den Hintergrund des politischen Interesses. Sie fanden sich vielmehr in einer paradoxen Einwanderungssituation ohne Einwanderungsland (Bade/Oltmer 2004, S. 78) wieder. Ihnen wurden ab dem 1. Oktober 1983 für ein Jahr finanzielle Anreize für eine Rückkehr in das Herkunftsland angeboten. Es handelte sich um die sogenannte *Rückkehrförderung*. Sie konnte von denjenigen in Anspruch genommen werden, die wegen einer Betriebsstilllegung arbeitslos geworden oder von Kurzarbeit betroffen waren. Die in Deutschland verbleibende Bevölkerung ausländischer Herkunft näherte sich in Erwerbsquote, Geschlechts- und Altersstruktur jedoch der Aufnahmegesellschaft an (vgl. Bade/Oltmer 2004, S. 78). Auf kommunaler Ebene wurden in

den 1980er Jahren punktuell, beispielsweise in Berlin, die Stellen von Integrationsbeauftragten geschaffen. Die hiermit verfolgte Politik war allerdings eine „Politik der kulturellen Fürsorge auf unterster Ebene“ (Häußermann/Kapphan 2008, S. 22), deren integrationspolitischen Instrumente Projektförderung oder Sonderetats waren. In dieser Zeit wurden in einigen Kommunen auch verstärkt Migrantenselbstorganisationen (MISO) unterstützt, was deren Gründung und, vor allem bei den großen Migrantengruppen, ihre Etablierung förderte (ebd., S. 23, vgl. auch Hunger 2005, S. 224f).

Zu einer gesetzlichen Neuregelung für eine weitere Zuwanderungsgruppe, den *Spätaussiedlern* kommt es in den 1990er Jahren. Schon in der direkten Nachkriegszeit mussten etwa acht Millionen Vertriebene versuchen, in Westdeutschland eine neue Heimat zu finden. Die rechtliche Grundlage hierfür wurde bereits 1949 im Grundgesetz geschaffen. Dort wird in Art. 116 zwischen Staatsangehörigen und anderen Personen deutscher Volkszugehörigkeit differenziert. Letzteren stehen nach Durchlaufen eines Anerkennungsverfahrens und der Aufnahme in Deutschland ebenfalls alle verfassungsmäßigen Rechte zu. Während des Kalten Krieges nahm die Bundesrepublik weitere zwei Millionen Aussiedler auf. In den Jahren vor und nach der Wende 1989/90 stiegen die Zuzugszahlen aus Ländern der ehemaligen Sowjetunion jedoch enorm an und erreichten 1990 mit 39.7073 einen Höhepunkt. Bundespolitisch sah man sich hierdurch veranlasst, 1993 das *Kriegsfolgenbereinigungsgesetz* zu erlassen. Dieses regelte eine Kontingentierung der Aufnahme auf 200.000 bis 250.000 Personen pro Jahr. Am 1.1. 2000 wurde diese Zahl auf 100.000 reduziert (vgl. Nohlen 2001, S. 304).

Nach der Kontingentierung der Zuzüge sank die Zahl stetig. 2005 lag sie bei 35.522. Die Spätaussiedler stammen vorwiegend aus osteuropäischen Ländern, wie Polen, Rumänien, oder den Gebieten der Gemeinschaft Unabhängiger Staaten. Die Bezeichnungen Aussiedler oder Spätaussiedler tragen hierbei durchaus euphemistische Züge. Denn die wandernden Personen kommen „kulturell, mental und sozial in eine echte Einwanderungssituation“ (Bade/Oltmer 2004, S. 90). In den 1990er Jahren beginnen die ersten Städte damit, systematisch an Integrationskonzepten zu arbeiten, was Häußermann/Kapphan (2008, S. 22) als kommunalpolitischen *Paradigmenwechsel* von einer an Modellprojekten orientierten Ausländerpolitik zu einer programmatischen Integrationspolitik bezeichnen. Die Unterstützung von Migrantenselbstorganisationen wird vor diesem Hintergrund zu Gunsten einer Förderung von interkulturellen Aktivitäten allerdings zurückgefahren. In der Folge bilden sich bis in die Gegenwart vermehrt multiethnische Projekte und Netzwerke heraus, während die Gründung neuer MISO vergleichsweise erschwert ist (ebd., S. 24).

Begleitet werden diese Entwicklungen überdies von der deutschen Wiedervereinigung respektive vice versa. Neben den 17 Millionen Ostdeutschen, die

sich seit dem 3. Oktober 1990 ebenfalls in einem neuen Nationalstaat wiederfanden, lebten in der DDR Anfang 1989 auch etwa 190000 Ausländer. Sie waren auf der Grundlage bilateraler Abkommen mit anderen Staaten wie Vietnam oder Angola als Arbeitskräfte ins Land geholt worden. Bis heute ist der Anteil von Ausländern mit durchschnittlich weniger als 2% und Deutschen mit Migrationshintergrund von unter 5% in den ostdeutschen Bundesländern allerdings wesentlich geringer als in den westdeutschen (vgl. Statistisches Bundesamt 2013, S. 16).¹²

Mit dem Regierungswechsel im Jahr 1998 vollzieht sich auf Bundesebene migrationspolitisch vorerst ein grundlegender Wandel. Die hier einsetzende Phase wird von Geißler als *Akzeptanzphase* bezeichnet (vgl. ebd. 2014, S. 275). Nachdem die Bundesrepublik bis dahin faktisch zu einem Einwanderungsland wider politischem Willen (vgl. auch Nohlen 2001, S. 302) geworden war, wird nun eine bis in die Gegenwart andauernde Entwicklung unter dem Leitgedanken der Integration beobachtbar. Geißler diagnostiziert hierzu zwei Grundeinsichten seitens der Politik:

- „1. Deutschland hat Einwanderer aus demografischen und ökonomischen Gründen gebraucht, braucht sie heute und wird sie auch in absehbarer Zukunft brauchen.
2. Wer Einwanderer braucht, muss diese in die Kerngesellschaft integrieren. Wenn dies nicht geschieht, gibt es Probleme und Konflikte.“ (ebd., S. 276)

Als Indiz für das Entstehen einer akzeptierenden Haltung in der Integrationspolitik kann die Reform des Staatsangehörigkeitsrechts im Jahr 2000 gelten.¹³ Durch die Einführung des Optionsmodells wird dabei der Erwerb der deutschen Staatsangehörigkeit für Kinder von hier lebenden Migranten unter bestimmten Voraussetzungen ermöglicht. In *Migration* wird von der lokalen bis zur Bundesebene zunehmend eine Ressource gesehen, die den demographischen Schwund abdämpfen und einen absehbaren Arbeitskräftemangel beheben soll. Im Jahr 2005 trat das erste Zuwanderungsgesetz in Kraft, das auch eine erleichterte Einbürgerungspraxis vorsieht (vgl. BMI 2005). Integrationspolitisch werden mit dem Gesetz überdies Förderstrategien erstmals zusammengeführt. Die Zersplitterung der Zuständigkeiten war bis dahin derart immens, dass die Zuwanderungskommission der Bundesregierung 2001 in einem Bericht zu keiner umfassenden Darstellung von erbrachten Leistungen und Kosten kommen konnte (vgl. Bundesregierung 2007a, S. 11f). So unterschieden sich die ministeriellen Ver-

12 Eine Ausnahme bildet der Stadtstaat Berlin, wo etwa jeder vierte Bewohner einen Migrationshintergrund hat (vgl. Statistisches Bundesamt 2013, S. 16).

13 Hierzu gab es bereits 1991 einen gesetzlichen Vorläufer, der „bei Vorliegen entsprechender Voraussetzungen Rechtsansprüche auf Aufenthaltsverfestigung, Familiennachzug und Einbürgerung vorsah“ (Nohlen 2001, S. 302).

antwortlichkeiten nach Adressatengruppen (ehemalige Gastarbeiter und ihre Nachkommen, Spätaussiedler, Flüchtlinge,...). 2006 fand ein Integrationsgipfel mit Vertretern von Bundes-, Landes- und Kommunalpolitik sowie Akteuren aus der Wirtschaft, Zivilgesellschaft und MISO statt. Im darauffolgenden Jahr wird ein nationaler Integrationsplan verabschiedet (vgl. Bundesregierung 2007b). Nach der Bundestagswahl 2013 hat mit Aydan Özoguz erstmalig die Integrationsbeauftragte der Bundesregierung selbst einen Migrationshintergrund.

Im Kontext europäischer Richtlinien zur Antidiskriminierung (vgl. beispielsweise EU 2000) und dem Erlass eines Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (vgl. BMJV 2006) erlangen Formen institutioneller sowie struktureller Diskriminierung überdies politische und rechtliche Relevanz. Ziel des bundesdeutschen Gesetzes ist unter anderem der Abbau von Benachteiligungen in den Bereichen des Zugangs zu öffentlichen Gütern und Dienstleistungen, Arbeit, Gesundheit und Bildung aufgrund von Rasse¹⁴ oder ethnischer Herkunft. Diese gesetzliche Verpflichtung zur Überprüfung sowie Bearbeitung entsprechender Ausschlussmechanismen wird durch sozialstatistische Befunde, beispielsweise im Rahmen des Sozioökonomischen Panels, unterstützt. Diese weisen auf die fortgesetzte Korrelation eines Migrationshintergrundes mit einer Platzierung im unteren Bereich der Berufshierarchie und geringeren Bildungsabschlüssen hin (vgl. Tucci 2013, vgl. auch Geißler/Weber-Menges 2009). In statistischer Perspektive wird die Tatsache einer nicht-deutschen Herkunft auch als Risikofaktor hinsichtlich der Teilnahme an Weiterbildung erachtet (vgl. Bilger 2011, S. 354). Die Aussagekraft entsprechender Repräsentativbefragungen ist aufgrund der hohen Heterogenität der Personengruppe mit Migrationshintergrund zwar begrenzt.¹⁵ Doch wird im *Adult Education Survey* (AES) der Effekt eines Migrationshintergrundes auf das Weiterbildungsverhalten deutlich. So waren die Teilnahmequoten von Ausländern (29%) und Deutschen mit Migrationshintergrund (36%) an Weiterbildung im AES 2010 insgesamt geringer als die von Deutschen ohne Migrationshintergrund (45%). (vgl. Bilger 2011, S. 356). Bei Kontrolle demographischer, bildungs- und erwerbsbezogener Merkmale hat der Migrationshintergrund jedoch keinen eigenständigen Einfluss auf eine Weiterbildungs-

14 Grundsätzlich besteht die Gefahr, dass eine Verwendung des Begriffs *Rasse* in diesen Gesetzestexten biologisierende Zuschreibungen unterstützt. Vor diesem Hintergrund wird in flankierenden Begründungen und Stellungnahmen zumindest darauf hingewiesen, dass Ansätze zur Erklärung verschiedener menschlicher Rassen zurückgewiesen werden (vgl. auch Gomolla 2009).

15 Bei der Erhebung statistischer Angaben zum Weiterbildungsverhalten von Personen mit Migrationshintergrund bestehen forschungsmethodische und -ökonomische Grenzen. So werden die Daten mittels deutschsprachiger Fragen erhoben, was die Teilnahme von Personen ohne ausreichende Deutschkenntnisse ausschließt. Die starke Heterogenität der Personengruppe, beispielsweise aufgrund von natio-ethnischer Herkunft, Aufenthaltsdauer oder rechtlichem Status, erschwert überdies eine eindeutige Zuordnung (vgl. Bilger 2011, S. 354).

teilnahme (ebd.), was auf eine sozialstrukturell segmentierte Partizipation hinweist. In einer Analyse von Daten des Sozioökonomischen Panels kommt Öztürk für den Bereich Beruflicher Weiterbildung zu dem Schluss, dass gute bis sehr gute Deutschkenntnisse, eine höhere berufliche Stellung sowie eine Mitgliedschaft in Betriebs- oder Personalräten, Berufsverbänden oder Gewerkschaften einen positiven Einfluss auf die Teilnahme an Weiterbildung haben (vgl. ebd. 2012, S. 31). Mit der Zugehörigkeit zu einer Organisation als Motiv für die Teilnahme an Weiterbildung ist bereits das Verhältnis von Erwachsenenbildung und Migration angesprochen. Die Entwicklung wird im folgenden Abschnitt für organisierte Erwachsenenbildung rekonstruiert.

2.2 Migrationsbezogene Erwachsenenbildung – Entstehung und Charakteristika

Die skizzierten Wanderungsbewegungen und Migrationspolitiken hatten vielfältige Folgen für organisierte Erwachsenenbildung, da sie mit unterschiedlichen bildungspolitischen Steuerungsinstrumenten verbunden waren. Trotz des Fehlens einer strukturellen Finanzierung für diesen Bereich, hat sich in den zurückliegenden Jahrzehnten organisational dennoch ein pluriformes Feld entfaltet. Das insgesamt unüberschaubare Trägerspektrum schließt zu Beginn des 21. Jahrhunderts Migrantenselbstorganisationen, staatliche Institutionen, Volkshochschulen, Unternehmen und Betriebe, zielgruppenbezogene Anbieter oder Wohlfahrtsverbände ein. Die Genese wird im Folgenden von der Organisation einzelner Angebote über eine organisationale Pluralisierung, eine Diversifizierung der Adressatenperspektive sowie einer Neubestimmung des Innerorganisationalen historiographisch beschrieben. Da die Aufarbeitung dieses Gegenstandsbereichs ein Desiderat erwachsenenbildnerischer Forschung darstellt, muss zur Rekonstruktion auf einschlägige Publikationen der Disziplin zurückgegriffen werden. Diese entstanden in der Vergangenheit überwiegend im Kontext öffentlich verantworteter Erwachsenenbildung für Westdeutschland und fokussierten vornehmlich das Weiterbildungsangebot sowie professionstheoretische Diskurse. Hieraus ergeben sich Konsequenzen für die organisationsbezogene Aufarbeitung. Denn die adressatenbezogene Entwicklung der Volkshochschulen ist beispielsweise ausführlicher dokumentiert als die Bildungsarbeit der freien Träger oder Betriebe. Ein Anspruch auf Vollständigkeit kann auf dieser Grundlage gewiss nicht erhoben werden.

2.2.1 Organisation punktueller Angebote

Während der Anwerbephase wurden Angebote für Arbeitsmigranten lediglich punktuell geplant. Unter der Annahme, dass Ausländerbeschäftigung ein zeitlich begrenztes Phänomen sei, dienten Bildungsangebote vor allem der funktionalen Integration der ausländischen Arbeitskräfte in den Produktionsprozess der anstellenden Betriebe. Die Vermittlung grundlegender Kenntnisse der deutschen Sprache sowie arbeitsplatzbezogener Grundqualifikationen standen daher im Vordergrund. Die Bundesanstalt für Arbeit förderte eine Durchführung entsprechender Maßnahmen Anfang der 1970er Jahre im Vorfeld der eigentlichen betrieblichen Eingliederung, beispielsweise als sprachliche Grundqualifikation in den Anwerbestaaten selbst (vgl. Seidel 1989, S. 67).

Wie Bossert in einer retrospektiven Interviewstudie mit Erwachsenenbildnern zeigen konnte, existierten vor 1970 in der Bundesrepublik ebenfalls vereinzelt Angebote für Migranten (vgl. ebd. 2006). Um 1960 wurden von großstädtischen Volkshochschulen beispielsweise erste Sprachkurse zu *Deutsch als Fremdsprache* angeboten. Neben dem Spracherwerb wurden die Kurse von den Teilnehmenden zur Aneignung weiteren Wissens genutzt, zum Beispiel zum Nachholen von Grundbildung, zum Erwerb von Kenntnissen über die bundesrepublikanische Gesellschaft, zum Erhalt von Hilfestellungen bei Alltagsproblemen oder für Behördengänge (vgl. ebd., S. 93f).

Eine Befragung der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (PAS) zum *Programmangebot für Ausländer* an Volkshochschulen (VHS) ergab, dass „1970/71 58% der befragten VHSn Deutschkurse anboten“ (Kallmeyer 1974, S. 12). In der regionalen Verteilung wurden dabei bereits quantitative Differenzen sichtbar. Denn „während 1972/73 in Orten mit mehr als 100.000 Einwohnern generell alle VHSn Deutschkurse für Ausländer durchführten, lag der Prozentsatz in kleineren Orten zwischen 67 und 90%“ (ebd.).¹⁶

Eine Minderheit der befragten VHSen (11% im Jahr 1972) mit Deutschkursangebot hielt überdies weitere Kursangebote für Migranten vor. Schwerpunkte waren gesellschaftliche und politische Bildung, Angebote zur beruflichen Bildung, „Kunst, Kultur, Folklore, musikalisches Arbeiten, schulische Aus- oder Weiterbildung mit Sprachkursen (außer Deutsch). Die VHSen waren punktuell auch im Bereich sogenannter Ausländer-Clubs und Ausländertreffs tätig“ (vgl. ebd., S. 20ff). Das neben den Sprachkursen insgesamt geringe Angebot konzentrierte sich ebenfalls in wenigen Großstädten und Landesverbänden und

16 Das bereits von Kallmeyer beobachtete *Stadt-Land-Gefälle* steht in Korrelation zur vorwiegenden anwerbebedingten Zuwanderung in die industriellen Ballungsräume (vgl. hierzu Kap. 2.2.).

ließ „auf ein vorsichtig probierendes Verhalten der wenigen VHSn schließen, die solche Veranstaltungen wag[t]en“ (ebd., S. 20).

Der Anteil der Angebote für Migranten (Deutschkurse und andere Kurse) am Gesamtprogramm aller VHSen betrug insgesamt 4% pro Einrichtung (vgl. ebd., S. 47). Obwohl sich vier Fünftel der befragten VHSen einen weiteren adressatenbezogenen Angebotsausbau wünschten, stieß die Initiierung entsprechender Organisationsveränderungen jedoch an strukturelle Grenzen. Es fehlten die notwendigen finanziellen Mittel, fachlich qualifiziertes Personal bei hauptberuflichen Fachbereichsleitungen und Kursleitenden sowie die weiterführende Kooperationsbereitschaft anderer Einrichtungen, insbesondere der Betriebe (vgl. ebd., S. 48ff).

Im Bereich Beruflicher Bildung sind die betriebsinternen Weiterbildungsaktivitäten der Unternehmen zu verorten. Neben kurzfristigen Einarbeitungs- und Anlernmaßnahmen wurden punktuell auch umfassendere Fortbildungsangebote für ausländische Arbeitnehmer entwickelt. Exemplarisch ist hier das seit Anfang der 1970er Jahre von den Firmen BMW und Hoechst erarbeitete Lernstatt-Modell, das in einer Anlern-Werkstatt sprachliche, fachliche und soziale Lerngegenstände betriebsbezogen kombinierte (vgl. Weinrich 1983, S. 35).

2.2.2 *Pluralisierung des Träger- und Angebotsspektrums*

Zu Beginn der 1970er Jahre zeichneten sich angesichts der Erkenntnis der begrenzten Aufnahmefähigkeit der sozialen Infrastruktur und des Anwerbestopps auch neue bildungspolitische Entwicklungen ab. Bislang waren allein die Länder und Kommunen für die Bildung und Integration der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familien zuständig. Nach einem Bericht über die Situation und Tätigkeit der Betreuungsorganisationen durch den Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung wurde deutlich, dass es ebenso Initiativen des Bundes bedurfte (vgl. Kallmeyer 1974, S. 4). In diesem Kontext beginnen sich organisationale Settings der Erwachsenenbildung zu pluralisieren und es werden erste professionelle Supportstrukturen geschaffen.

Zur Sicherung fachlicher Professionalität wurden zwei Organisationen mit Bezug auf Deutsch als Fremdsprache gegründet. So wurde 1972 zur fachdidaktischen Unterstützung die *Zentralstelle Deutsch für ausländische Arbeitnehmer* beim Münchner Goethe-Institut eingerichtet. 1974 folgte die Einrichtung des *Sprachverbandes Deutsch für ausländische Arbeitnehmer* durch das Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung. Zu den Aufgaben des Sprachverbandes gehörte die Koordination der unterschiedlichen Träger von Deutschkursangebo-

ten, die Organisation der Kursleitendenqualifikation und die methodische Weiterentwicklung des Deutschsprachunterrichts (vgl. Fischer 2007a, S. 59).¹⁷

1973 wurden Zuschüsse für die Tätigkeit der Betreuungsorganisationen für ausländische Arbeitnehmer durch den Bund bereitgestellt. Hierbei handelte es sich um die freien Wohlfahrtsverbände, die Caritas, das Diakonische Werk oder die Arbeiterwohlfahrt, die bereits seit Ende der 1960er Jahre im Bereich der Sozialberatung für Migranten tätig waren. Sie hatten „sich – wenn auch unsystematisch – ebenfalls mit Weiterbildungsaufgaben befasst“ (Meisel 1984a, S. 118).

Der familiäre Nachzug dieser Zeit förderte überdies die Entstehung lokaler Bürgerinitiativen, die erwachsenenbezogene Bildungsarbeit leisteten. Die Angebote adressierten zwar in erster Linie Kinder und Jugendliche, hiermit war allerdings auch oft Gemeinwesenorientierte Arbeit sowie Elternbildung verbunden (vgl. ebd.). In vielen Städten etablierten überdies spätestens seit den 1970er Jahren mit kommunalpolitischer Unterstützung die großen Zuwanderergruppen ihre Organisationen (s. Kap. 2.1). Meisel hält 1984 rückschauend für die Erwachsenenbildung fest:

„Kaum zu überschauen sind die Weiterbildungsaktivitäten der *Ausländerorganisationen*. Was konkrete Weiterbildungsaktivitäten angeht, haben sich insbesondere die türkischen Arbeitervereine, die jugoslawischen Arbeiteruniversitäten, das Berufsbildungswerk der christlichen Gewerkschaften Italiens (ENAI) und der Bund der Spanischen Elternvereine engagiert.“ (Meisel 1984a, S. 118, Herv.i.Org.)

Die Angebote reichten von der allgemeinen, sprachlichen und beruflichen Fort- und Weiterbildung für eigenethnische und andere ausländische Arbeiter bis zu Formen der Elternbildung (vgl. Weinrich 1983, S. 37). Die Rechtsform dieser Migrantenselbstorganisationen ist dabei die des *Ausländervereins*. Die Vereinsziele der MISO schließen kulturelles, soziales, religiöses oder sportliches Engagement ein, wozu Beratungs- und Betreuungsaufgaben kamen (vgl. Hunger 2005, S. 229f). Es handelt sich um Organisationen, die Erwachsenenbildung in der Regel nicht als ihren Hauptzweck ansehen. Sie fungieren jedoch als *polyfunktionale Lernorte* (Seitter 2004, vgl. auch Seitter 1999) von und für Migranten, in deren hybriden Settings auch in den folgenden Jahrzehnten explizit Erwachsenenbildung organisiert wird, zum Beispiel Deutschsprachkurse.

Ab Mitte der 1970er Jahre wurden gesteigerte Bemühungen der Volkshochschulen deutlich, über bloße Sprachkurse hinaus spezifische Weiterbildungsangebote für Ausländer einzurichten (vgl. Weinrich 1983, S. 2). Diese

17 Die professionell entwickelten Standards im Bereich der Deutschkurse wurden über das erstmalig 1972 durch die PAS herausgegebene Zertifikat Deutsch als Fremdsprache abgesichert. Das Zertifikat wurde 1977 nochmals vollständig überarbeitet (vgl. Fischer 2007a, S. 59).

organisationale Ausdifferenzierung findet auch im Kontext der gesellschaftlichen und bildungspolitischen Reformbestrebungen dieser Zeit statt. Denn mit dem *Strukturplan für das Bildungswesen* des Dt. Bildungsrats von 1970 wird Weiterbildung als vierte Säule des öffentlichen Bildungswesens gefasst (vgl. Deutscher Bildungsrat 1972). Die Volkshochschule als ihr institutionelles Zentrum „sollte helfen, gesellschaftliche Ansprüche wie *Recht auf Bildung*, *Aufhebung struktureller Benachteiligungen* oder *Ausschöpfung von Begabungsreserven* auch im Erwachsenenalter umzusetzen.“ (Seitter 2007, S. 27, Herv.i.Org.). In der Folge kommt es zu einem quantitativen Ausbau öffentlich verantworteter Erwachsenenbildung. Um marginalisierte und benachteiligte Bevölkerungsgruppen zu erreichen, werden neben der bereits etablierten organisationalen Strukturierung nach fachwissenschaftlichen Referenzen (Naturwissenschaften, Beruf, Kunst) Zielgruppenbereiche eingerichtet (vgl. Meisel 1984a, S. 117). In diesem Kontext erhalten auch die VHS-Angebote für Migranten eine organisationsstrukturelle Rahmung. Die ersten Fachbereiche *Ausländer* wurden 1974 an den Volkshochschulen Frankfurt am Main, Troisdorf und Bergisch-Gladbach installiert (vgl. Weinrich 1983, S. 33ff).

Zu Beginn der 1980er Jahre bildete das Deutschkurssegment noch stets den größten Teil der Volkshochschularbeit mit Migranten. Das Angebot wurde vor dem Hintergrund der sozialstrukturellen Konsolidierung der Migranten mittlerweile durch Maßnahmen zur Berufsvorbereitung und sozialen Integration junger Erwachsener mit Migrationshintergrund der zweiten Generation sowie zum Nachholen von Hauptschulabschlüssen ergänzt. Hinzu kamen weitere Veranstaltungen in den Bereichen Freizeit und Kultur, Informationsveranstaltungen für Ausländer, thematische Angebote für ethnisch homogene Gruppen sowie gemeinsame Veranstaltungen für Deutsche und Migranten (vgl. ebd.). Obgleich zwischen 1972 und 1980 das Angebot quantitativ mehr als verdoppelt wurde, erschwerte dennoch die Befristung finanzieller Förderung einen grundlegenden organisationsstrukturellen Wandel respektive eine Integration in das Regelangebot der VHSen. Denn finanziert wurden die Angebote über kommunale Sonderetats, Projektförderung, zum Beispiel durch die Bundesanstalt für Arbeit, oder private Drittmittel (vgl. Weinrich 1983, S. 34). Ordnungspolitisch wurde vornehmlich die Nachfolgeneration der Arbeitsmigranten in den Blick genommen, während deren Eltern förderpolitisch in den Hintergrund gerieten.

Hierin kommt die unentschiedene Migrationspolitik zum Ausdruck, die zu Beginn der 1980er Jahre das gesamte Feld organisierter Erwachsenenbildung in diesem Bereich betrifft. Dieses hatte sich zwar seit einem Jahrzehnt pluralisiert, die Bildungsarbeit der Einrichtungen war jedoch entsprechend gerahmt durch eine „unübersichtliche, undurchsichtige, unentschiedene Struktur des Ensembles von Regelungen, Institutionen und Maßnahmen, die die Lage der Ausländer prägen oder sich mit ihr befassen“ (Weinrich 1983, S. 3).

2.2.3 Diversifizierung der Adressatenperspektive

Professionstheoretisch wurde das Zielgruppenkonzept im Kontext einer Kritik der Ausländerpädagogik seit Anfang des Jahrzehnts in Frage gestellt. Die Kritik setzte an einer getrennten Betrachtung von ausländerpädagogischen Bestrebungen und ihrer migrations- und sozialpolitischen Rahmung an. Gesehen wurde die Gefahr, dass Erwachsenenbildung als politisches Instrument zur Entschärfung sozialer Probleme genutzt würde (vgl. Meisel 1984b). Das Bevölkerungsssegment der Migranten hatte sich darüber hinaus soziodemografisch (generationale Lagerung, Bildungsniveau) inzwischen so weit ausdifferenziert, dass die Voraussetzungen zur eindeutigen Eingrenzung einer Zielgruppe *Ausländer* entfielen (vgl. Hamburger 1994, S. 622).

Neben die ehemaligen Gastarbeiter und ihre Familien traten im Laufe der 1980er Jahre als Adressaten von Weiterbildung überdies die Gruppen der Flüchtlinge und der Spätaussiedler. Der zunehmend restriktiven Haltung der Bundesregierung in der Asylpolitik entsprach die mangelnde finanzielle Förderung von Weiterbildungsangeboten für Asylsuchende, da ein dauerhafter Aufenthalt nicht sicher schien. Daher blieb es bei projektförmigen Modellversuchen, die nur teilweise implementiert worden (vgl. Hamburger 1994, S. 623). Da bei Asylberechtigten und sogenannten Kontingentflüchtlings demgegenüber eine Einwanderung in die Bundesrepublik angenommen wurde, konnten 6.400 dieser Personengruppe 1991 mit einem Deutschkurs unter der Regie der Arbeitsverwaltung beginnen (vgl. ebd., S. 624).

Von einem permanenten Aufenthalt ging man auch bei Spätaussiedlern aus. Bildungsangebote wurden für diese Zielgruppe von freien Trägern auf einen bestimmten Aufgabenbereich zugeschnitten organisiert (vgl. Steffen 1991, S. 179). Finanziert wurden die Maßnahmen zu Beginn der 1990er Jahre unter anderem aus dem Programm *Garantiefonds* des Bundesministeriums für Frauen und Jugend, das Sprachen, Schulische Ausbildung sowie berufliche Umschulung oder Weiterbildung der Spätaussiedler fokussierte (vgl. Hamburger 1994, S. 623).¹⁸ Zu den Anbietern, die Angebote für diese Personengruppe planen, zählt bis heute vor allem die Otto-Bennecke-Stiftung, die sich seit Mitte der 1960er Jahre speziell mit integrativen Bildungsangeboten für bleibeberechtigte Zuwanderer beschäftigt. Ein Symposium des Institutes für Fernstudien der Universität Tübingen im November 1989 war überdies den Weiterbildungsbedarfen der Berufsgruppen im schulischen und außerschulischen Bereich, zum Beispiel eine interkulturelle Perspektive bei der Beratung von Spätaussiedlern betreffend, gewidmet (vgl. Baumeister 1991).

18 Mit Einführung des Zuwanderungsgesetzes 2005 wird dieses Angebot zielgruppenspezifisch in die Bereiche Integration, berufliche Bildung, akademische Ausbildung weiter ausdifferenziert.

Die gesellschaftliche Debatte um Asyl und die hiermit einhergehenden negativen Konnotationen migrationsbezogener Themen führten zu einer weiteren adressatenbezogenen Diversifizierung organisierter Erwachsenenbildung. Denn die zu Anfang der 1980er Jahre

„dramatisch ansteigende Ausländerfeindlichkeit rückt die Erwachsenenbildungsarbeit mit ausländischen Arbeitnehmern in ein neues Licht. Multikulturelles Lernen, gemeinsames Lernen von Ausländern und Deutschen, Qualifizierung zur Integration, Ausländerarbeit muß auch Inländerarbeit sein, sind die Schlagwörter der konzeptionellen Diskussion“ (Weinrich 1983, S. 2).

Der Bereich Interkultureller Angebote wird in den darauffolgenden Jahren quantitativ zunehmen.

1994 führte das nordrhein-westfälische Landesinstitut für Schule und Weiterbildung eine auf das Bundesland bezogene Befragung von Erwachsenenbildungseinrichtungen durch und verglich diese mit einer Programmauswertung von 1985. Zu den befragten Einrichtungen zählten Volkshochschulen, Familienbildungsstätten sowie Einrichtungen in anderer Trägerschaft. Es zeigte sich, dass 1985 nur jede fünfte Weiterbildungseinrichtung im Land interkulturelle Veranstaltungen in ihr Programm aufgenommen hatte. Ein knappes Jahrzehnt später ist es fast jede Weiterbildungseinrichtung, die solche Veranstaltungen anbietet (vgl. Fischer/Schneider-Wohlfahrt 1996, S. 19).¹⁹ Organisationsbezogen halten die Autorinnen fest, dass die Veranstaltungen „häufig noch ausschließlich von denjenigen Fachbereichen angeboten [werden], die spezielle Veranstaltungen für Migranten organisieren,, (ebd., S. 22).

Die Volkshochschulen veranstalten infolge der zunehmenden gewalttätigen Übergriffe gegen Migranten am 28.02.1994 einen bundesweiten Aktionstag zum Thema *Fremdenfeindlichkeit/Rechtsextremismus/Gewalt* (vgl. PAS 1994).²⁰ Interkulturelle Thematiken werden bis in die Gegenwart entlang verschiedener Referenzpunkte (Nation, Ethnie, Religion, Europa etc.)²¹ Gegenstand organisierter Erwachsenenbildung in öffentlicher Verantwortung bleiben.

Neben die plurale Träger- und Angebotsstruktur tritt damit eine diversifizierte Adressatenperspektive als weiteres Kennzeichen der Genese migrationsbezogener Erwachsenenbildung. Bis zum Inkrafttreten des Zuwanderungsgeset-

19 Erfasst wurden von den Autorinnen Einzelveranstaltungen mit einem Zeitumfang von zwei bis vier Stunden, die die autochthone Bevölkerung und Migranten zusammenbringen. Zu den Formaten zählten Lesungen, Diskussionsrunden, Gesprächskreise oder Exkursionen (vgl. Fischer/Schneider-Wohlfahrt 1996, S. 19).

20 Eine Auswahl der Kursangebote von Volkshochschulen zu Rassismus, Rechtsradikalismus und Gewalt für das Frühjahrs- und Herbstsemester 1993 findet sich bei Schiemang 1994.

21 Der Lerngegenstand Europa wird nicht allein unter dem Gesichtspunkt einer ökonomischen Qualifizierung zur innereuropäischen Mobilität didaktisch aufbereitet. Es geht ebenfalls um die Förderung europäischer Interkulturalität und die Schaffung eines Verständnisses für die historische Vielfalt (vgl. Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 182).

zes am 01.01.2005 wird überdies die bereits genannte unübersichtliche Vielfalt an integrationspolitischen Steuerungsinstrumenten zur Förderung der verschiedenen Personengruppen bestehen bleiben. Seitdem findet eine zentrale Koordination von Trägern, Fördermitteln etc. durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) statt.

2.2.4 Neubestimmung des Organisationalen

Seit Mitte der 1990er Jahre geraten die Organisationen migrationsbezogener Erwachsenenbildung selbst in den Blick. Anlass ist neben der Realität einer Einwanderungsgesellschaft der skizzierte Wechsel migrationspolitischer Programmatiken auf europäischer, nationaler und kommunaler Ebene unter den Leitmotiven der Integration, Antidiskriminierung und – hieraus abgeleitet – eines Cultural Mainstreaming. Vor dem Hintergrund kommunalpolitischer Integrationsstrategien findet auch das Programm einer *Interkulturellen Öffnung und Orientierung* der Regelinstitutionen für Migranten Berücksichtigung. Dabei wurde eine Erweiterung des Fokus von einer individuellen auf eine organisationsbezogene Ebene vorgenommen. Stand zuvor im Kontext einer zielgruppenspezifischen Angebotsplanung vornehmlich die Förderung einer migrationsbezogenen Kompetenz des pädagogisch tätigen Personals im Vordergrund, wurde die Betrachtung nun auf eine Interkulturelle Öffnung und Orientierung der gesamten Organisationen ausgedehnt (vgl. Brüning/Grünhage-Monetti 2006, S. 55). In den Bereichen der Sozialen Dienste und der Kommunalverwaltungen entwickelte man Strategien zum organisationalen Wandel sowie passende Weiterbildungskonzepte (vgl. Brüning/Grünhage-Monetti 2006, S. 59f; Fischer 2006b; Schweitzer 2006). Im Rahmen eines Projektes des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung wurde beispielsweise eine Fortbildungsreihe für die Zusammenarbeit zwischen kommunalen Verwaltungen und MISO konzipiert (vgl. Grünhage-Monetti 2006). Im VERLAUF des ersten Jahrzehnts des 21. Jahrhunderts werden sich zunehmend Einrichtungen in den Bereichen der Altenhilfe (vgl. Baric-Büdel 2002; Zacharaki 2006) sowie im Gesundheitsbereich (vgl. Behrens 2011) mit dem Thema Interkulturelle Öffnung befassen. Im Bereich pädagogischer Frühförderung werden Fortbildungen und organisationsbezogene Strategien gegen *Institutionelle Diskriminierung* entwickelt (vgl. Gomolla 2012).

Ähnliche Entwicklungen waren verstärkt seit Beginn des 21. Jahrhunderts in privatwirtschaftlichen Unternehmen mit Ansätzen des *Diversity Management* beobachtbar. Nachdem bis dahin von den Organisationen gesellschaftspolitische Fragen, wie die Integration marginalisierter Gruppen, an den Sozialstaat verwiesen wurden (vgl. Besamusca-Janssen/Scheve 1999, S. 64f), entdeckte man angesichts der prognostizierten gesellschaftlichen Entwicklungen migrationsbedingte

Vielfalt als Produktions- und Imagepotenzial. Dies belegt exemplarisch die Gründung der *Charta der Vielfalt* deutscher Wirtschaftsunternehmen im Jahr 2006. Diversity Management soll der Charta zufolge Konsequenzen für die Bereiche Unternehmenskultur, Personalprozesse, Repräsentation, Kommunikation, Nachhaltigkeit und die Einbeziehung der Belegschaft haben (vgl. Kimmelman 2009, S. 78f). Dies schließt ein interkulturelles Management und die Notwendigkeit organisationaler Veränderungen, inklusive der Aus- und Weiterbildung des pädagogisch tätigen Personals, ein.

Seit der Jahrtausendwende gerät damit in den gesellschaftlichen Teilbereichen, wie Wirtschaft, Medizin oder Politik, *Migration* als Querschnittsthema in den Blick. Für deren Einrichtungen, innerorganisationale Ausgestaltung und organisationsexterne Schnittstellen wird migrationsbezogenen Erwachsenenbildung/Weiterbildung geplant. Neben der diversifizierten Adressatenperspektive tritt die Frage nach der Offenheit von Organisationen migrationsbezogener Erwachsenenbildung selbst. Brüning/Grünhage-Monetti diagnostizieren jedoch, dass sich die institutionalisierte Erwachsenenbildung der Förderung interkultureller Thematiken auf sozialer und institutioneller Ebene kaum systematisch angenommen habe (vgl. Brüning/Grünhage-Monetti 2006, S. 59).

2.3 Migrationsbezogene Erwachsenenbildung im Spiegel von Einwanderung und Migrationspolitik

Mit der im vorigen Abschnitt gewählten Strukturierung zur historiographischen Rekonstruktion migrationsbezogener Erwachsenenbildung sind Merkmale ihrer Genese benannt. Sie sind auf der Grundlage erwachsenenbildnerischer Literatur einführend herausgearbeitet worden. Mit diesen Merkmalen und ihrer Ordnung können lediglich Tendenzen im jeweiligen zeitgeschichtlichen Kontext angedeutet werden. Sie wären im Rahmen stärker historiographisch akzentuierter Arbeiten noch näher zu bestimmen und auszuleuchten. Zu den wesentlichen Kennzeichen des Gegenstandsbereichs zählen aber sicherlich seine Pluralität und eine hohe adressatenbezogene Diversität.

Nun gelten Pluralität, Unübersichtlichkeit und ein geringer Institutionalisierungsgrad als Strukturmerkmale des gesamten Sektors der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (vgl. Küchler 2007, S. 12). Bei der hier beschriebenen Perspektive handelt es sich um eine auf Migration fokussierte respektive um einen migrationsbezogenen Teilausschnitt dieses Feldes, der sich insbesondere vor der Kulisse von Migrationsbewegungen und –politiken konstituiert hat.

Gerade die Pluralität juristiskativ vorgeformter Adressatengruppen²² und auf sie bezogene Einrichtungen und Organisationsgrade von Erwachsenenbildung stellen einen Ausdruck dieser Politik dar. Denn die Förderung von Weiterbildung erfolgte über Jahrzehnte ministeriell programmatisch gebunden und adressaten-spezifisch. Erst mit der Bündelung dieser Zuständigkeiten in einem Bundesamt und dem migrationspolitischen Wechsel in der jüngeren Vergangenheit erhält auch die bildungspolitische Steuerung in diesem Feld eine neue Qualität, wenn auch die Adressatengruppen selbst vielfältig bleiben.

Phasen der bundesdeutschen Migrationsgeschichte (orientiert an Geißler 2014)	Genese migrationsbezogener Erwachsenenbildung
Anwerbephase	Organisation punktueller Angebote
Konsolidierungsphase mit ersten Integrationsversuchen	Pluralisierung des Träger- und Angebotsspektrums
Abwehrphase	Diversifizierung der Adressatenperspektive
Akzeptanzphase	Neubestimmung des Organisationalen

Tabelle 1: Die Entwicklung migrationsbezogener Erwachsenenbildung und die bundesdeutsche Migrationsgeschichte

Die teilweise in Wellen verlaufenden Migrationsbewegungen, zum Beispiel in den Anfängen der Anwerbephase oder bei der Spätaussiedlung, brachten darüber hinaus eigene Dynamiken für Planungsprozesse mit sich. Wissenschaftliche Diskurse, beispielsweise zur Interkulturellen Öffnung, rückten die Frage organisationaler Zusammenhänge bereits Mitte der 1990er Jahre in den Blickpunkt professionellen Interesses. Sie erlangt allerdings erst im Kontext (inter-)nationaler sowie kommunaler politischer Programmatiken an Dynamik für die organisatorische Praxis (vgl. auch Kap. 3.3.1). Mit der Darstellung in Tabelle 1 wird die skizzierte Bezugnahme auf diese begleitenden Konstitutionsbedingungen noch einmal deutlich. Die zeitliche Kontinuierung des Angebotsspektrums erfolgt für alle Einrichtungen dabei weiterhin unter organisationsstruktu-

22 Hamburger beschreibt diese juristischen Präformationen als politisch definiertes System von Berechtigungsabstufungen aufgrund nationaler Zugehörigkeit (vgl. ebd. 2011, S. 887).

rell riskanten Bedingungen der befristeten Finanzierungsmodelle einer Maßnahmen- und Projektförderung.

Über die organisationale Verfasstheit der Träger und ihrer Einrichtungen kann hiermit noch keine Aussage getroffen werden. Eine Möglichkeit zur Annäherung ergibt sich jedoch mit einer von Feld/Seitter entworfenen Matrix für organisationale Settings der Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

2.4 Organisationale Settings migrationsbezogener Erwachsenenbildung – Annäherung an den Arbeitsgegenstand

Mit Feld/Seitter (2009) lässt sich Organisiertheit von Weiterbildung historiographisch als Entstehung organisatorischer Strukturen für räumliche, zeitliche, soziale und inhaltsbezogene Planungsprozesse begreifen (vgl. ebd., S. 215). Die Autoren verstehen Organisiertheit von Weiterbildung in einer zweifachen Perspektive:

„Zum einen als Organisiertheit nach innen im Sinne der Etablierung arbeitsförmiger Strukturen zur Ausgestaltung von Bildungs- und Lernangeboten, die zeitlich überdauern und damit ein – wie auch immer professionalisiert betriebenes – individuelles und/ oder kollektives Bildungsgeschehen verstetigen; zum anderen als Organisiertheit nach außen mit dem Ziel der umweltbezogenen Absicherung und adressatenbezogenen Bindung als externe Ressourcen für die organisationsinterne Ausgestaltung.“ (ebd., S. 233)

Im Zentrum erwachsenenbildnerischer Bestrebungen steht damit die Planung von Bildungsprozessen, um die sich organisatorisch ein pluriformes Feld entfaltet. Eine solche Perspektive greift über eine Beschreibung formaler Strukturen institutionalisierter Träger und ihrer Einrichtungen hinaus. Denn in sie eingeschlossen sind weitere Formen organisierter Erwachsenenbildung, insofern sie mit einem Anspruch auf Intentionalität verbunden sind. Damit werden neben den klassischen Organisationen der Erwachsenenbildung ebenfalls breitere Aktivitäten im Rahmen von Initiativen, Vereinen oder privaten Trägern systematisch abbildbar. Im Kontext von Migration betrifft dies gegenwärtig beispielsweise Migrantenselbstorganisationen, Betriebe oder Bürgerinitiativen im Feld der Migrantenarbeit.

Als Heuristik zur Beschreibung der diachronen Organisationssettings entwerfen Feld/Seitter eine Vier-Felder-Matrix. Deren Achsen bilden die Pole organisatorisch fluide versus verfestigte Strukturen sowie hybrider versus spezialisierter organisationaler Zielsetzungen. Unter organisational verfestigten Formen werden von den Autoren dabei Formen verstanden, die „einen sichtbaren Ort haben und sich durch zeitliche Kontinuität ausweisen“ (ebd., S. 217). Davon werden wiederum Settings differenziert, die „fluid, peripher, dezentral und häufig zeitlich befristet sind“ (ebd.). Abgegrenzt hiervon werden eindeutig auf

Weiterbildung spezialisierte Formen, die wiederum in einem polaren Spannungsverhältnis zu hybriden Organisationsformen stehen. Bei den letztgenannten stellt Weiterbildung nicht das organisationale Hauptziel dar respektive definieren sich die dort zu verortenden Organisationen nicht primär als Weiterbildungsanbieter (ebd.). Diese von den Autoren vorgeschlagene Darstellungsweise ist gekennzeichnet durch eine Beschränkung auf die verschiedenen Organisationsgrade von Weiterbildung. Hierin eingeschlossen ist jedoch ebenso die Offenheit für ihre Vielgestaltigkeit. Die organisationalen Settings des Feldes reichen somit von hoch spezialisierten und etablierten Zielgruppenanbietern – beispielsweise für Spätaussiedler oder Flüchtlinge –, über hybride Organisationsformen – wie bei den MISO oder den Wohlfahrtsverbänden –, eher hybridfluide Settings – wie bei lokalen, gemeinwesenorientierten Initiativen – oder den auf Erwachsenenbildung spezialisiert-verfestigten Einrichtungen der Volkshochschule.

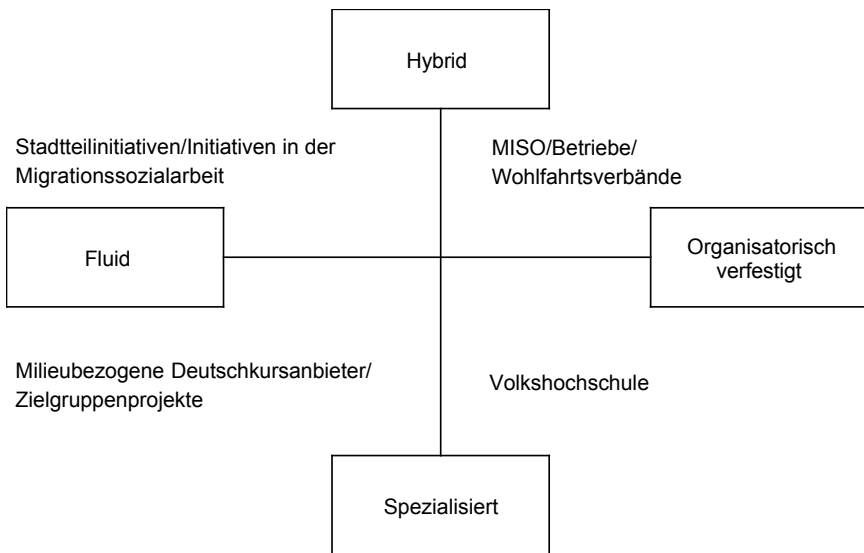


Abbildung 1: Organisationssettings migrationsbezogener Erwachsenenbildung (eigene Darstellung, orientiert an Feld/Seitter 2009)

Die organisationalen Settings migrationsbezogener Erwachsenenbildung sind in einer gegenwartsbezogenen Variante der von Feld/Seitter entwickelten Matrix in Abbildung 1 dargestellt. Es wird deutlich, dass ein breites Spektrum den hybriden organisationalen Settings zugerechnet werden kann. Dies verweist auf die Bedeutung und den Bedarf an *migrationsbezogener Erwachsenenbildung* im gesellschaftlichen Querschnitt. Die adressatenspezifischen Anbieter bedienen

dabei sehr spezifische Nischen – bestimmte Migrantengruppen wie Spätaussiedler, junge Erwachsene oder Frauen einer besonderen natio-ethnischen Herkunft – in einem durch Projektförderung geprägten Markt. Bürgerinitiativen entstehen fluid und kurzfristig, wenn migrationsbezogene Themen wie beispielsweise Fremdenfeindlichkeit oder gewaltförmige Übergriffe im lokalpolitischen Kontext relevant werden. Der auf Erwachsenenbildung spezialisierte Organisationstyp, der gleichzeitig seit Jahrzehnten ein breites Angebot migrationsbezogener Bildung realisiert, ist die Volkshochschule. VHSen schaffen dabei sowohl einzelne Lehr-Lern-Arrangements, realisieren Veranstaltungen aber auch in kooperativen Settings, beispielsweise mit MISO. Projektförmig durchgeführte Angebote mit Zielgruppenbezug zählen ebenso zum Leistungsspektrum der Einrichtungen, weshalb sie sich auch im Segment zeitlich befristeter Maßnahmen einordnen ließen. Aufgrund ihrer verfestigten und spezialisierten Form sowie dem breiten Tätigkeitsspektrum im Feld migrationsbezogener Erwachsenenbildung ist die Untersuchung von Volkshochschulen zur Beantwortung der Fragestellung dieser Studie, wie Weiterbildungsorganisationen auf migrationsbedingte Vielfalt reagieren, vielversprechend. Das Organisationsmodell der VHS und seine prinzipiellen Bedingungen zur Schaffung von Lehr-Lern-Arrangements werden im vierten Kapitel näher erläutert.²³

Über die innere Seite der Organisiertheit migrationsbezogener Erwachsenenbildung der verschiedenen Träger kann indessen noch keine Aussage getroffen werden. An die Praxis werden demgegenüber mit Konzepten Interkultureller Öffnung oder dem Diversity Management normative Ansprüche an einen planvollen organisatorischen Wandel herangetragen. Sie werden im folgenden dritten Kapitel besprochen.

2.5 Zusammenfassung des Kapitels

In diesem Kapitel wurde betrachtet, wie sich migrationsbezogene Erwachsenenbildung im Kontext von Einwanderung und Migrationspolitiken in der Bundesrepublik Deutschland konstituiert hat. Skizziert wurde die Entwicklung von der Organisation punktueller Angebote während der Phase der Anwerbung von Gastarbeitern, über die Pluralisierung des Träger- und Angebotsspektrums in den 1970er Jahren, die Vervielfältigung der Adressatenperspektive in den 1980er Jahren bis zu einer noch andauernden Neubestimmung des Organisatio-

23 Die schematisch dargestellten Quadranten lassen sich allerdings nicht vollständig isoliert voneinander betrachten. Denn Kooperationen, beispielsweise im Rahmen von Projekten, und Netzwerke (vgl. exemplarisch die Darstellung des Netzwerks Interkulturelles Lernen von Fischer 2007b) überlagern die einzelnen Felder.

nalen seit den 1990er Jahren. Es wurde aufgezeigt, dass es sich bei migrationsbezogener Erwachsenenbildung um einen Teilbereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung handelt, der sich insbesondere vor der Kulisse von Migrationsbewegungen und -politiken etabliert hat, obwohl die Finanzierung in diesem Bereich vornehmlich fortgesetzt über Projekte erfolgt. In einer ersten organisationsbezogenen Annäherung über eine Matrix von Feld/Seitter konnte überdies gezeigt werden, dass die Entwicklung migrationsbezogener Erwachsenenbildung dabei eine Vielfalt organisationaler Settings hervorgebracht hat. Der auf Erwachsenenbildung spezialisierte Organisationstyp, die Volkshochschule, realisiert hier seit Jahrzehnten ein breites Spektrum migrationsbezogener Erwachsenenbildung und ist gleichzeitig im Bereich befristeter Bildungsangebote projektförmig tätig sowie in Kooperations- und Netzwerkarbeit involviert. Um die Weiterbildungsorganisation der Volkshochschule im Kontext von Migration jedoch weiterführend betrachten zu können, sind zunächst theoretische Klärungen erforderlich. Sie sind Gegenstand des dritten Kapitels, das auch eine Besprechung von Ansätzen zum geplanten organisationalen Wandel im Kontext von Migration beinhaltet.

Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft
Organisationale Voraussetzungen Interkultureller
Offenheit in Einrichtungen der Weiterbildung

Ruhlandt, M.

2016, XI, 198 S. 4 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-13747-2