Peter Zwielehner (Hg.)

Migration
–
kultureller Cocktail versus sozialer Sprengstoff

Aufgaben und Grenzen der Erwachsenenbildung

Dokumentation der
49. Salzburger Gespräche für Leiterinnen und Leiter in der Erwachsenenbildung

9. bis 13. Juli 2006
in Eugendorf bei Salzburg

Pädagogische Arbeits- und Forschungsstelle des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen

Wien 2006

Peter Zwielehner
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. bis 13. Juli 2006 in Eugendorf bei Salzburg

Verband Österreichischer
Volkshochschulen

Redaktion und Layout: Dr. Anneliese Heilinger, Dr. Stefan
Vater, Peter Zwielehner

Herausgegeben vom Verband Österreichischer
Volkshochschulen,
Wien 2006.

© Verband Österreichischer Volkshochschulen,
Weintraubengasse 13, A 1020 Wien

Inhalt:

Peter Zwielehner: Einleitung ... 4

Programm ... 5

Eröffnung ... 8

Michael Ludwig: Begrüßung ... 9

Wilhelm Filla: Aktuelles zur Erwachsenenbildung in Österreich ... 10

Beiträge ... 12

Klaus Ahlheim: „Damit uns kein Fremder unbequem sei“ – Migration als Herausforderung für die Erwachsenenbildung ... 13

Annette Sprung: Migration als Ressource: Partizipation statt „Bereicherung“? ... 29

Hannes D. Galter: Der Harem des Archimedes. Bildung und die Übersetzung der Kulturen ... 36

Matilde Grünhage-Monetti: Interkulturelle Kompetenz zwischen Personal- und Organisationsentwicklung ... 42

Elisabeth Ramoser: Alphabetisierung mit ImmigrantInnen ... 44

Petra Bass: Die Rolle der Frau in der türkischen Migrantenfamilie ... 46

Amos Avny: Einheitlichkeit versus Einzigartigkeit ... 49

Norbert Bichl, Sonja Sari: Förderung der beruflichen Chancen von Migrant/innen ... 50

Alexandra Haas: Teaching Culture! – A Teacher Training in Intercultural Awareness ... 53

Filip Dedeurwarder-Haas, Mechthild Tillmann: Integrationskurse nach dem Zuwanderungsgesetz der Bundesrepublik Deutschland vom 1.1.2005 ... 55

Zsuzsa Koltai: New tendencies in museum education nowadays: Museums as tools for developing intercultural competences and the role of lifelong learning in preserving the migrants’ own cultural heritage ... 56

Beate Blüggel: „Sprachenweltmeister“. Die Kampagne der deutschen Volkshochschulen zur Fußball-WM 2006 ... 61

Länderberichte ... 63

Elisabeth Bogenreiter-Feigl: Sprachenportfolio ... 64

Kari Kinnunen: Von der “Klassenerziehung” zur „Konsenserziehung“: Care Arbeiterakademie und ihre StudentInnen 1960-2000 ... 65

Anhang ... 66

Liste der TeilnehmerInnen ... 67

Peter Zwielehner

Einleitung

Die Entwicklung der Debatte um Zuwanderung seit den frühen 90er Jahren markiert einen tiefgreifenden Wandel in den politischen Systemen der europäischen Gesellschaft. Die Migrationsdebatte war nicht nur das Vehikel für den Aufstieg und die Etablierung rechtsextremer Parteien, sondern hat auch eine wichtige Funktion in der Dimension symbolischer Politik. In den Prozessen der Identitätssuche von Gesellschaften, die sich den integrierenden Kräften der europäischen Politik und globalisierten Wirtschaft „ausgesetzt“ sehen, wurde Zugehörigkeit und Ausschluss entlang der Herkunft von Bevölkerungsgruppen markiert.
Bei einem Versuch der Periodisierung der jüngeren Geschichte der Migrationsdebatte können zwei Ereignisse nicht unerwähnt bleiben: die Anschläge vom 11. September 2001 unterfütterten die Rede des „Kampfs der Kulturen“ mit einer kaum hintergehbaren Evidenz und rückten ethnische und religiöse Differenzen in den Focus der medialen Aufmerksamkeit um soziale Konflikte auf globaler und lokaler Ebene. Die Unruhen in den Trabantenstädten Frankreichs von 2005 wiederum lenkten den Blick auf die „Integrationsfähigkeit“ der europäischen Gesellschaft. Die von jugendlichen Migranten getragenen Proteste wiesen auf die soziale Ausgrenzung dieses Teiles der Gesellschaft hin.
Damit ist auch schlagwortartig die Bandbreite des diskursiven Hintergrundes aufgezeigt, der diese „Salzburger Gespräche“ in der einen oder anderen Form geprägt hat. Die Herausforderungen aber auch die Chancen für diese Veranstaltung bestanden darin, der permanenten medialen Skandalisierungsdynamik zu entgehen und die Aufgaben, denen sich die Erwachsenenbildung in einer multikulturellen Gesellschaft stellen muss, umfassend und sorgfältig zu reflektieren. So wurden eine Vielzahl von Projekten und die unterschiedlichsten Konzepte in der Erwachsenenbildung vorgestellt und diskutiert. Die Beiträge behandelten Begriffe wie interkulturelle Weiterbildung oder interkulturelle Kompetenz in der Personal- und Organisationsentwicklung. Es wurden Projekte, die sich der Entwicklung von Strategien gegen Ungleichheiten am Arbeitsmarkt widmeten oder Alphabetisierungskurse für MigrantInnen in Italien, vorgestellt. Die „Salzburger Gespräche“ boten auch den Raum sich mit den Themen Integration und Fremdenfeindlichkeit allgemeiner und tiefgreifender auseinander zusetzen und diese Denkanstöße mit den konkreten Erfahrungen in der Erwachsenenbildungsarbeit zu konfrontieren. *Klaus Ahlheim* nimmt in seinem Eröffnungsvortrag eine Perspektive ein, die sich in erster Linie an die „Gastgeber“ richtet und die Erwachsenenbildung im Hinblick auf den Ausbau von Ressourcen für den Umgang mit Zuwanderung in die Verantwortung nimmt. Migration ist nicht nur eine große Herausforderung für die Menschen, die zu uns kommen, sondern verändert und formt, betrifft und fordert die ganze Gesellschaft.

In der folgenden Dokumentation sind Beiträge dieser „Salzburger Gespräche“ versammelt. Sie wurden zum Teil gekürzt oder zusammengefasst und um die anschließenden Diskussionen ergänzt. Online verfügbar ist der Bericht unter http://www.vhs.or.at/203.
Die Beiträge der ReferentInnen wurden bezüglich Zitation und geschlechtssensibler Schreibweise in der von den ReferentInnen gewählten Form belassen.

Programm

Sonntag, 9. Juli

Abend: Eröffnung

Eröffnung der 49. „Salzburger Gespräche“
Landtagsabgeordneter *Michael Ludwig*, Vizepräsident des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, Wien

Aktuelles zur Erwachsenenbildung in Österreich
Willhelm Filla, Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, Wien

Montag, 10. Juli

Vormittag: Referat

Damit uns kein Fremder unbequem sei – Migration als Herausforderung für die Erwachsenenbildung
Klaus Ahlheim, Universität Duisburg-Essen, Deutschland

Nachmittag: Referate

Migration als Ressource: Partizipation statt „Bereicherung“
Anette Sprung, Universität Graz, Österreich

Unsere Identitätsvorstellungen bedürfen der Korrektur
Arne Haselbach, Volkshochschule Brigittenau, Österreich

Der Harem des Archimedes – Bildung und die Übersetzung der Kulturen
Hannes D. Galter, Urania Steiermark, Österreich

„Sprachenweltmeister“ – die Weltmeisterschaft als Motivation zum Sprachenlernen und Fußball als Integrationsmittel
Beate Blüggel, Deutscher Volkshochschul-Verband, Deutschland

Abend: Länderberichte

Sprachenportfolio
Elisabeth Bogenreiter-Feigl, Verband Österreichischer Volkshochschulen, Österreich

Von der „Klassenerziehung“ zur „Konsenserziehung“: Care Arbeiterakademie und ihre StudentInnen 1960-2000
Kari Kinnunen, Työväen Akatemia – Worker´s Academy, Finnland

Dienstag, 11. Juli

Vormittag: Referate

Interkulturelle Kompetenz zwischen Personal- und Organisationsentwicklung
Matilde Grünhage-Monetti, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn/Deutschland

Interkulturelle Kompetenz – eine Fortbildung für Verwaltungsmitarbeitende und Migrant/innen
Monika Engel, Landesverband der Volkshochschulen Nordrhein-Westfalen, Deutschland

Alphabetisierung für MigrantInnen
Elisabeth Ramoser, Amt für Weiterbildung, Italien

Nachmittag: Referate

Förderung der beruflichen Chancen von Migrantinnen und Migranten anhand von praktischen Beispielen
Norbert Bichl und *Sonja Sari*, Beratungszentrum für Migranten und Migrantinnen, Österreich

Nachmittag: Fahrt in die Stadt Salzburg mit Stadtführung

Mittwoch, 12. Juli

Vormittag: Referate

Die Rolle der Frau in der türkischen Migrantenfamilie
Petra Bass, Deutschland

Einheitlichkeit versus Einzigartigkeit
Amos Avny, Omnidev International, Israel

Kultur lehren! Qualifizierung von Sprachlehrer/innen und ihre Arbeit mit Migrant/innen
Filmvorführung, Referat
Alexandra Haas, Volkshochschule Rhein-Sieg, Deutschland

Nachmittag: Referate

Integration und Integrationskurse in Nordrhein-Westfalen – eine Bilanz
Filip Dedeurwalder-Haas, Landesverband der Volkshochschulen Nordrhein-Westfalen, Deutschland
Mechthild Tillmann, Rhein-Sieg Volkshochschule, Deutschland

Neue Trends in der Museumserziehung von heute
Zsusa Koltai, University of Pécs, Ungarn

Abend: Tagungsabschluss

„Im Strudel des Mozartjahres – Ein Abend mit Figaro“

Eröffnung

Michael Ludwig

Begrüßung

Die Eröffnung der diesjährigen „Salzburger Gespräche“ war mit einem Abschied verbunden. *Michael Ludwig*, Landtagsabgeordneter und Vizepräsident des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, erinnerte an den wenige Tage zuvor verstorbenen *Dr. Peter Wirth*. Er war über viele Jahre ein Teilnehmer der „Salzburger Gespräche“, hat im Jahr 2003 im Leitungsteam mitgewirkt und das Programm und die Organisation ganz wesentlich mitgestaltet. *Peter Wirth* war ein humanistisch gebildeter, intellektueller Gesprächspartner und kritischer Diskutant für viele TeilnehmerInnen.

Michael Ludwig lässt die lange Tradition der „Salzburger Gespräche“ Revue passieren und erinnert an ihre Geschichte in der Zeit des Eisernen Vorhanges, in der sie oft der einzige Ort der Begegnung und des Austausches für die Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner aus Ost und West waren. Später boten sie eine Möglichkeit für ÖsterreicherInnen sich auf den Beitritt vorzubereiten. Danach waren es die neuen EU-Länder, die von den Erfahrungen profitieren konnten und die „Salzburger Gespräche“ nutzen konnten eine verstärkte Zusammenarbeit und EU-Projekte zu entwickeln. Die „Salzburger Gespräche“ waren immer eine gute Möglichkeit Bildungsprojekte auf eine neue, internationale Ebene zu heben, Netzwerke aufzubauen und aufrechtzuerhalten, und waren im allgemeinen immer eine Gelegenheit für den Austausch von Erfahrungen zu den jeweiligen Themenstellungen.

Mit dem Thema Migration haben die 49. „Salzburger Gespräche“ ein Thema gewählt, das in den letzten Jahren ganz Europa beschäftigt hat, aber auch von populistischen Parteien genutzt wird. Der soziale Zusammenhalt erscheint dadurch gefährdet. Dabei gehört Migration zu den Phänomenen der Gesellschaft, die uns schon seit jeher begleiten. Österreich ist stolz auf Zuwanderinnen und Zuwanderer, wenn sie etwas besonderes geleistet haben, und wir wissen dabei oft nicht, dass sie erst durch Migration zu ÖsterreicherInnen geworden sind.

Im Herbst 2005 haben die Jugendkrawalle in Frankreich uns alle aufgerüttelt. *Michael Ludwig* wies in seiner Rede darauf hin, dass diese Phänomene des Protestes nicht nur auf die Problemstellung von Migration reduziert werden können, sondern viele Fragen der Arbeitsmärkte, der Wohnungs- und Bildungs- und Sozialpolitik aufwerfen, und auch für die Erwachsenenbildung eine Herausforderung für die Zukunft darstellen.

Neben dem moralischen Anspruch der Humanität wird Migration ein wichtiger Faktor für Probleme sein, die auf die schrumpfenden europäischen Gesellschaften zukommen. Die Gestaltung dieser Migrationsströme und seiner Begleiterscheinungen wird in den nächsten Jahren unser Augenmerk verdienen. Auch die Erwachsenenbildung wird hier Lösungen in diesen komplexen sozialen Prozessen (Migration betrifft nicht nur die Zielländer, sondern auch das jeweilige Herkunftsland!) anbieten müssen.

Wilhelm Filla

Aktuelles zur Erwachsenenbildung in Österreich

Grundsätzliche Überlegungen

Trotz der knappen Zeit nutze ich die Gelegenheit für einige grundsätzliche Hinweise und Überlegungen, die nur teilweise etwas mit der Themenstellung der diesjährigen „Salzburger Gespräche“ zu tun haben.

Die Veranstaltung, deren Beginn wir gerade erleben, führt seit 1958 – seit damals wird sie in einem ununterbrochenen jährlichen Rhythmus durchgeführt – den Zentralbegriff „Erwachsenenbildung“ im Titel. Aber für den „Gegenstand“ von dem wir sprechen, gibt es allein im Deutschen mindestens sechs verschiedene Begriffe: Volksbildung, Erwachsenenbildung, Weiterbildung, lebenslanges Lernen – aber auch, in Österreich kaum gebräuchlich – Erwachsenenpädagogik und Andragogik. Neuerdings werden weitere Zentralbegriffe in die Diskussion gebracht: lebensentfaltende Bildung oder, wie dies die Deutsche Bildungsministerin *Annette Schavan* auf dem letzten Deutschen Volkshochschultag in Berlin getan hat: Lernen im Lebenslauf.

Diese Begriffe werden sowohl in der Praxis wie in der Wissenschaft und in der Bildungspolitik vielfach synonym verwendet, vielfach auch mit unterschiedlichen Bedeutungsgehalten. Gemeinsam ist ihnen, dass es sich um „weiche“ und nicht eindeutig oder gar verbindlich definierte Begriffe handelt. Von Zentralbegriffen aus anderen als den deutschsprachigen Ländern spreche ich an dieser Stelle gar nicht: Oplysening, sozio-kulturelle Bildung, liberale Bildung, further education und, und, und.

Hinter dieser Begriffsvielfalt verbirgt sich häufig Diffusität und in der Öffentlichkeit vielfach Unkenntnis dessen, worum es geht. Damit unterscheidet sich Erwachsenenbildung deutlich von den anderen Sektoren des Bildungssystems Schule und Universität, bei denen es einer breiten Öffentlichkeit und vor allem bildungspolitischen Entscheidungsträger/innen viel klarer ist, was hinter den Begriffen steht und was sie bezeichnen.

Empirische Befunde

Im Verband Österreichischer Volkshochschulen hat interessiert, wie die beiden Zentralbegriffe Erwachsenenbildung und Weiterbildung in der Öffentlichkeit aufgenommen werden. Wir haben daher im Spätherbst 2005 eine repräsentative Befragung bei 1.000 Personen durchgeführt und nach dem Verständnis der Begriffe Erwachsenenbildung und Weiterbildung gefragt.[1] Dabei haben wir ein zum Teil erwartetes, ein zum Teil aber überraschendes Ergebnis erzielt.

Das im statistischen Sinn signifikante Ergebnis lässt sich kurz zusammenfassen: Der Begriff Weiterbildung ist der modernere, attraktivere und wohl auch konkretere. Die empirischen Daten der Untersuchung zeigen, dass die positiven assoziativen Bewertungen bei dem Begriff der Weiterbildung überwiegen, wie sich die negativ geladenen Antworten („ist für mich ohne Bedeutung“, „wenig professionell“, etc.) bei dem Begriff Erwachsenenbildung stärker zeigen. Greift man nur die Verneinung der negativen Beurteilungen von Erwachsenenbildung und Weiterbildung heraus, dann ist der Beurteilungsunterschied zwischen diesen beiden Zentralbegriffen noch deutlicher.

Schlussfolgerung

Angesichts dieser hier nicht näher zu kommentierenden Beurteilung der beiden Zentralbegriffe scheint es angebracht zu sein, dass sich die Volkshochschule überlegt, welchen Begriff sie für sich dominant verwendet, zumal große Konkurrenzinstitutionen wie in Österreich das Wirtschaftsförderungsinstitut und das Berufsförderungsinstitut eindeutig dem Weiterbildungsbegriff den Vorzug geben.

Für den Weiterbildungsbegriff spricht auch eine Überlegung, die so noch kaum je angestellt wurde. Mit Erwachsenenbildung wird signalisiert, dass es um die Bildung Erwachsener geht, womit implizit

[1] Vgl. Willhelm Filla: Erwachsenenbildung oder Weiterbildung, in: Die Österreichische Volkshochschule, Nr. 221, Sept. 2006, S. 2-9.

mitschwingt, dass es sich um den Abbau von Defiziten handelt. Damit ist vom Sprachlichen her ein unbeabsichtigter Diskriminierungseffekt verbunden.
Mit Weiterbildung wird dagegen angezeigt, dass Bildung bereits vorhanden ist, die es durch Maßnahmen weiterzuentwickeln gilt. Damit ist sprachlich keine Diskriminierung verbunden.
Selbstverständlich ist mir klar, dass beide Begriffe ebenso wie weitere Zentralbegriffe auch unter anderen Gesichtspunkten diskutiert werden können, was eine Entscheidung zugunsten des einen oder anderen Begriffs nicht leicht macht. Die Problematik, die keineswegs eine bloß akademische ist, sollte aber deutlich geworden sein.

Wissenschaftliche Weiterbildung

Die aus meiner Sicht größte Herausforderung an die Weiterbildung in Österreich, und das ist vermutlich nicht nur eine Herausforderung, die sich in Österreich stellt, ist das, was unter dem Titel „Wissenschaftliche Weiterbildung“ und den Aktivitäten der Universitäten auf diesem Gebiet vor sich geht.
Um welche Herausforderungen es sich hier handelt und handeln wird, wurde bei der Jahrestagung der „Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium“ und dem österreichischen Netzwerk für universitäre Weiterbildung und Personalentwicklung im September letzten Jahres an der Universität Wien deutlich. Bei dieser Großveranstaltung mit rund 150 Teilnehmenden aus einer Reihe europäischer Länder war aus Österreich nur der Volkshochschulverband vertreten, und zwar mit Referaten und Vorträgen von *Anneliese Heilinger*, *Michael Ludwig* und meiner Person.[2]
Aus verschiedenen Gründen drängen die Universitäten in die Weiterbildung und haben dafür personelle und räumliche Ressourcen sowie ein hohes Prestige. Durch den „Bologna-Prozess“ mitgefördert, wird in Österreich die Zahl der akademisch ausgebildeten Personen in den nächsten Jahren und Jahrzehnten deutlich ansteigen. Zugleich wird ihre formale und non-formale Weiterbildung immer bedeutsamer. Geht aber dieses Potenzial der herkömmlichen Weiterbildung, wie sie gerade Volkshochschulen leisten, verloren oder an ihr vorbei, könnte das einen Verlust an gesellschaftlichem Stellenwert bedeuten.
Dazu kommt, dass in einer wissensbasierten Gesellschaft auch Orte geschaffen werden müssen, an denen der transdisziplinäre Diskurs und Erfahrungsaustausch vonstatten geht. Der Klagenfurter Soziologie- und Weiterbildungswissenschaftler *Arno Bammé* spricht in diesem Zusammenhang von einer AGORA-Funktion.[3] Die zentrale Frage, die sich hier erhebt heißt: Werden die Volkshochschulen in Zukunft mit zu jenen gehören, die eine solche gesellschaftliche Funktion des transdisziplinären Diskurses erfüllen oder werden sie sich davon abseits halten?

[2] Vgl. Willhelm Filla: Wissenschaftliche Weiterbildung in Europa, in: Die Österreichische Volkshochschule, Nr. 218, Dezember 2005, S. 39 – 45; Eva Cendon/Doris Marth/Helmut Vogt (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulraum Europa. Dokumentation der gemeinsamen Jahrestagung von AUCEN, dem Netzwerk für Universitäre Weiterbildung und Personalentwicklung in Österreich, und der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien, DGWF-Beiträge 44, Hamburg 2006.
[3] Vgl. Arno Bammé: Gesellschaft (re-)interpretieren. Zur Relevanz von Akteur-Netzwerk-Theorie, „Mode 2 Knowledge Produktion“ und selbstgesteuertem Lernen, München/Wien 2004.

Beiträge

Klaus Ahlheim

„Damit uns kein Fremder unbequem sei“ – Migration als Herausforderung für die Erwachsenenbildung[4]

Das Problem sind wir

Was oder besser wer ist eigentlich das Problem, wenn wir – wie auch jetzt bei diesen Salzburger Gesprächen – Migration thematisieren und ihre Folgen problematisieren? Ich nehme in meinem Eröffnungsvortrag konsequent eine Position ein, die *so absolut* nicht stimmt, die aber *absolut so* betont werden muss, will man sachgemäß und nicht verdrängend oder nur „integrationstechnisch“ über Migration, über Migranten, Flüchtlinge, über Ausländer und Fremde reden: Das Problem an der Migration sind zunächst und vor allem wir. Das Problem mit dem Fremden ist zuerst und vor allem ein Problem der Gastgeber, auch wenn man wie beispielsweise bei der Fußball-Weltmeisterschaft in Deutschland als „Freund“ die ganze Welt zu Gast bittet, wohl wissend, dass das eine vierwöchige Ausnahme bleibt, die aber auch nur gilt, wenn man die „No-Go-Areas“, die es wirklich gibt, auch konsequent meidet. Will jemand, der nicht aus der Europäischen Union kommt, länger im Land der Fußball-WM bleiben, dort wohnen, arbeiten, dann werden wir eher ungemütliche Gastgeber und die Gäste uns unbequem. Wir würden dann bei denen, die überhaupt in unser Land und nach Europa hineinkommen, am liebsten ihre Gesinnung testen, ihre Nähe zu dem, was die Inländer als besonders inländisch betrachten, mit Testbögen, die, wie eine Probe ergab, selbst Studierende in höheren Semestern überfordern und die fünf Prozent der deutschen Gesamtbevölkerung gar nicht bearbeiten könnten, weil sie schlicht funktionale Analphabeten sind. Auf alle Fälle fordern wir gute Deutschkenntnisse von den Migranten, wo doch schon in Rundfunk und Fernsehen der richtige Gebrauch des Genitivs und Dativs eher Glückssache ist. Johann Wolfgang von Goethe dagegen, humanistischer Aufklärer mit europäischer Gesinnung hat, in seinen „Maximen und Reflexionen“ eine ganz andere Denk- und Umgehensweise offenbart, die uns inzwischen im Umgang mit dem Fremden fast schon fremd, weltfremd gewissermaßen vorkommt, weil sie das Wohl der Fremden in den Mittelpunkt stellt und uns „zu Hause“ Leistungen abverlangt. „Der Deutsche soll alle Sprachen lernen“, so Goethe, „damit ihm zu Hause kein Fremder unbequem, er aber in der Fremde überall zu Hause sei“.[5] Was für ein Höhepunkt an Bildung und Weltläufigkeit angesichts einer politischen Öffentlichkeit in Deutschland, die noch im niederbayerischen Fernöd dem Fremden vorwirft, dass er mit der (hoch-)deutschen Sprache seine Schwierigkeiten habe.

Europa macht dicht

Das Problem sind also wir. Besonders deutlich wird das in der vieldiskutierten Flüchtlingsfrage und Asylpraxis. Wir haben in Europa gemeinsam unsere Grenzen dichtgemacht, ein merkwürdiger Konsens, ein Fundament der Ausgrenzung und Abgrenzung, auf dem das neue Europa stehen soll, nachdem es gerade erst versucht hat, seine unselige Vergangenheit der nationalen Aus- und Abgrenzung hinter sich zu lassen. Die Zahl der Asylbewerber in Europa hat sich in den letzten fünf Jahren fast halbiert. Sie sank nach Angaben des Hohen Flüchtlingskommissars der Vereinten Nationen (UNHCR) von 492.000 im Jahr 2001 auf 263.000 im Jahr 2005[6] und fiel in vielen Ländern auf den tiefsten Stand seit etlichen Jahren, ja seit Jahrzehnten. Besonders drastisch zeigt sich diese Entwicklung in Deutschland. Hier ging die Zahl der Asylanträge von 2001 bis 2005 auf ein Drittel (von 88.000 auf 29.000) zurück und erreichte den niedrigsten Stand seit 1983[7]. Und die Chance, in Deutschland tatsächlich Asyl zu erhalten, tendiert gegen Null. Im Jahr 2005 wurden gerade 411

[4] Dieser Artikel erschien bereits in: Die Österreichische Volkshochschule, Nr. 222, Dez. 2006, S. 2-16.
[5] Goethe Werke Bd. 6, hrsg. von E. Staiger, Frankfurt a.M. 1965, S. 509; Herv. K.A.
[6] Vgl. United Nations High Commissioner for Refugees: Asylum Levels and Trends in Industrialized Countries, 2005. Overview of Asylum Applications Lodged in Europe and Non-European Industrialized Countries, in 2005, März 2006. S. 9.
[7] Vgl. ebd. S. 4.

Flüchtlinge als Asylberechtigte anerkannt[8] – gegenüber dem Stand von 2001 (5.716 anerkannte Asylberechtigte) ein Rückgang um 93 Prozent. Die Festung Europa steht, mit gravierenden, in ihrem Ausmaß oft kaum bekannten Folgen. Von 2002 bis 2004 kamen „offiziell“ über 1.000 Menschen an den europäischen Außengrenzen ums Leben[9]. Flüchtlinge und Migranten, so hat Karl Kopp von „Pro Asyl“, einer angesehenen Arbeitsgemeinschaft für Flüchtlinge in Deutschland, schon zum Tag des Flüchtlings am 1. Oktober 2004 bitter bilanziert, „sterben in den Minenfeldern zwischen Griechenland und der Türkei, ertrinken in der Ägäis, vor den Küsten Italiens, in der Meeresenge von Gibraltar und auf dem Weg zu den Kanarischen Inseln“, und der Preis solcher Abschottung werde bei den europäischen Politikern „abgebucht im Haushaltskapitel ‚Bekämpfung der illegalen Migration‘“[10]. Allein im November und Dezember 2005 sollen, so die mauretanische Regierung, 1.200 bis 1700 Flüchtlinge im Atlantik, auf dem Weg zu den Kanaren ihr Leben verloren haben[11]. Längst findet die Flüchtlingsabwehr und Migrationskontrolle weit vor den Grenzen der EU statt. Gerade die Ende 2005 von den EU-Innenministern gegen den Willen des Europaparlaments beschlossene so genannte Asylverfahrensrichtlinie macht eine weitgehende Auslagerung des „Flüchtlingsschutzes“ in Herkunftsregionen oder Transitstaaten, d.h. besser des Schutzes vor Flüchtlingen möglich. Konsequent zu Ende gedacht und in politisches Handeln umgesetzt hat das gerade der deutsche Verteidigungsminister Franz Josef Jung. Er begründete den Kongo-Einsatz deutscher Soldaten fast selbstverständlich so: „Eine stabile, friedliche und demokratische Entwicklung im Kongo ist auch mit Blick auf das Thema Migration für uns in Deutschland von großer Wichtigkeit. Deshalb bin ich dankbar, dass wir uns in Europa gemeinsam einsetzen.“[12] Vorbereitet wurde solche „Selbstverständlichkeit“ in Deutschland schon länger. Vor einigen Jahren beschrieb z.B. der CDU-Bundestagsabgeordnete Werner Siemann die zukünftigen sicherheitspolitischen Aufgaben der Bundeswehr und nennt als Probleme, die es zu lösen gelte, erstens die „Proliferation von Massenvernichtungswaffen nuklearer, biologischer und chemischer Art“, zweitens den „Staatsterrorismus“ und drittens „Migration und grenzüberschreitende organisierte Kriminalität“[13], wobei das letzte Begriffspaar dem Autor die Lufthoheit über allen Stammtischen garantieren würde. Fatalerweise – und das ist nicht gerade günstig für eine künftige humane Flüchtlings- und Asylpolitik an den Grenzen und im Inneren Europas – können sich die verschiedenen Varianten europäischer Abschottungspolitik auf eine breite Grundstimmung in den europäischen Gesellschaften berufen, die die Festung Europa noch besser „sichern“ will. Immerhin 75 Prozent der Europäer stimmen in einer aktuellen internationalen Umfrage der Forderung zu, man solle „härtere Maßnahmen ergreifen, um illegale Zuwanderer abzuwehren“. Und die Zustimmung zu solcher Forderung ist gepaart mit tiefsitzenden Vorurteilen gegenüber Fremden und Ausländern, eine fremdenfeindliche Abschottungsmentalität.

Abschottungsmentalität und Fremdenfeindlichkeit in der Mitte der Gesellschaft

Wir, mein Mitarbeiter Bardo Heger und ich, haben vor einigen Jahren in einer empirischen Studie belegen können, dass fremdenfeindliche Einstellungen und „Denk“-Muster in der Bundesrepublik Deutschland – anders als es die öffentliche Debatte signalisiert – kein Minderheiten-Problem, kein Problem von *Rechtsaußenparteien* und ihren Wählern, kein Problem der Jugend und der Männer, auch kein – ein besonders „beliebtes“ Missverständnis – Problem von *Arbeitslosen* sind[14]. Wir haben

---

[8] Vgl. Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung, (Migrationsbericht 2005), Nürnberg 2006, S. 62 (im Internet unter: http://www.bmi.bund.de/Internet/Content/Common/Anlagen/Broschueren/2006/Migrationsbericht__2005,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/Migrationsbericht_2005.pdf)

[9] Vgl. Karl Kopp: Europäisches Asylrecht oder kollektiver Ausstieg aus dem internationalen Flüchtlingsschutz?, in: Europa macht dicht. Tag des Flüchtlings 2004, hrsg. von Pro Asyl, Franfurt/M. 2004, S. 2-6

[10] Ebd.

[11] Reiner Wandler: Kriegsmarine gegen Flüchtlinge. Wie Spaniens Militär im Atlantik vor den Kanaren Bootsflüchtlinge aus Afrika abwehrt, in: „die tageszeitung“ vom 8.5.2006, S.10.

[12] Franz Josef Jung: Unser Beitrag für Stabilität in Afrika, 19.5.2006, Internetseite (www.bmvg.de in der Rubrik: Ministerium > Der Minister > Kolumnen).

[13] Werner Siemann: Von der Kriegsverhinderung hin zur aktiven Friedensgestaltung, in: Evangelische Verantwortung, Heft 3/2000, S. 4 f.

[14] Vgl. Klaus Ahlheim/Bardo Heger: Der unbequeme Fremde. Fremdenfeindlichkeit in Deutschland – empirische Befunde, 2. Aufl., Schwalbach/Ts. 2000.

eine Vielzahl von Motiven für fremdenfeindliche Orientierungen und eine Vielzahl von Gruppen gefunden, die für fremdenfeindliche Vorurteile anfällig sind. Die „Partei“ der Fremdenfeinde, das war unser wesentliches Ergebnis für Deutschland, ist gewissermaßen eine große Volkspartei, in der sich alle sozialen Gruppierungen, alle Altersgruppen und Anhänger aller Parteien finden, Fremdenfeindlichkeit ist ein Phänomen in der Mitte der Gesellschaft. Lässt sich dieser Befund auch für Europa bestätigen?

Wir haben nun in den letzten Wochen einen ganz aktuellen, internationalen, repräsentativen Datensatz ausgewertet, der seit Beginn des Jahres vorliegt, die Daten nämlich des „International Social Survey Programme‘s“ (ISSP) von 2003[15], und können eine empirisch gut gesicherte Antwort geben: Auch in Europa ist eine fremdenfeindliche Abschottungsmentalität weit verbreitet. Sie ist gewissermaßen das „Material“, auf das eine restriktive, repressive, auch inhumane europäische Flüchtlings- oder besser Abschottungspolitik zurückgreifen kann und zurückgreift, sie ist auch die Grundstimmung in der Mitte der Gesellschaft, die fremdenfeindliche, rassistische Gewalt[16] in den europäischen Ländern fördert, zulässt, duldet, oft „kleinredet“, gar ignoriert. Zunächst aber einige Bemerkungen zu unserem Vorgehen, sie sind nötig, weil empirische Ergebnisse erst dann sachgemäß einzuordnen sind, wenn man weiß, welche Entscheidungen, damit auch „Vorgaben“ im Forschungsprozess gefallen sind bzw. gemacht wurden. Der in den Medien fast schon übliche und auch in wissenschaftlichen Publikationen nicht seltene Hinweis auf „Prozentzahlen“, deren Kontext und Zustandekommen gar nicht mehr interessieren, hat im Grunde kaum Beweiskraft. Aus dem Material der ISSP-Erhebung haben wir anhand inhaltlicher und statistischer Kriterien acht Fragen ausgewählt und zu einer Skala „Fremdenfeindlichkeit“ zusammengestellt. Die europaweite[17] Zustimmung zu den einzelnen Items liegt zwischen 26 und 75 Prozent (vgl. Tabelle 1), wobei eben diese höchste Zustimmung von 75 Prozent zu der Forderung, der Staat „sollte härtere Maßnahmen ergreifen, um illegale Zuwanderer abzuwehren“, angesichts der Opfer an Europas Außengrenzen und angesichts der oft erbärmlichen, inhumanen, zumindest diskriminierenden (Haft-)Bedingungen für Asylbewerber nicht nur ein hohes Maß an Abschottungsdenken, sondern auch einen weitgehenden Mangel jeglicher Empathie signalisiert. Aber auch schon „klassische“, immer noch gängige und im politischen Alltagsdiskurs gern benutzte Vorurteile (wie „Zuwanderer erhöhen die Kriminalitätsrate“) finden bei mehr als der Hälfte der jeweiligen „inländischen“, einheimischen Bevölkerung Zustimmung.

---

[15] Das ISSP ist ein weltweiter Forschungsverbund, der regelmäßig zu wechselnden Themen sozialwissenschaftliche Umfragen durchführt. Die ISSP-Erhebung von 2003 (in den meisten Ländern fand die Umfrage auch im Jahr 2003 statt, in einigen Ländern wurden die Daten 2004 oder erst 2005 erhoben) hatte den Themenschwerpunkt „Nationale Identität“ und erhob dabei – durchaus sachgemäß, wie unsere Auswertung zeigen wird – auch wesentliche Daten über die Einstellung der „einheimischen“ Bevölkerung zu Migration und Migranten. Insgesamt beteiligten sich 21 europäische (darunter die meisten „alten“ EU-Länder, außer Belgien, Griechenland, Italien und Luxemburg; vgl. Abbildung 1) und 13 außereuropäische Länder an der Umfrage von 2003. Die Stichproben der einzelnen Länder umfassen jeweils mindestens 1000 Befragte. Jedes Mitglied führt in seinem Land die Studie selbständig und auf eigene Kosten durch. Den nationalen Fragebogen liegt ein englischer Original-Fragebogen zugrunde, der zum Selbst-Ausfüllen konzipiert ist, in einigen Ländern wird die Umfrage gleichwohl als persönliches Interview durchgeführt. Die Daten sind beim Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung in Köln erhältlich.

[16] Vgl. Rassistisch motivierte Gewalt in 15 EU-Mitgliedsstaaten. Ein vergleichender Überblick über die Ergebnisse der Berichte der nationalen Anlaufstellen des RAXEN-Netzes für die Jahre 2001-2004. Zusammenfassender Bericht, Wien 2005, insbes. die Übersicht S. 25 ff. (im Internet unter: http://eumc.europa.eu/eumc/material/pub/comparativestudy/CS-RV-05-SUM-DE.pdf).

[17] Für die Berechnung europaweiter Ergebnisse wurden die Daten so gewichtet, dass alle beteiligten Länder – unabhängig von der tatsächlichen Einwohnerzahl – mit demselben Gewicht in das Gesamtergebnis eingehen. Ausgewertet wurden nur die Antworten der jeweils „einheimischen“ Befragten.

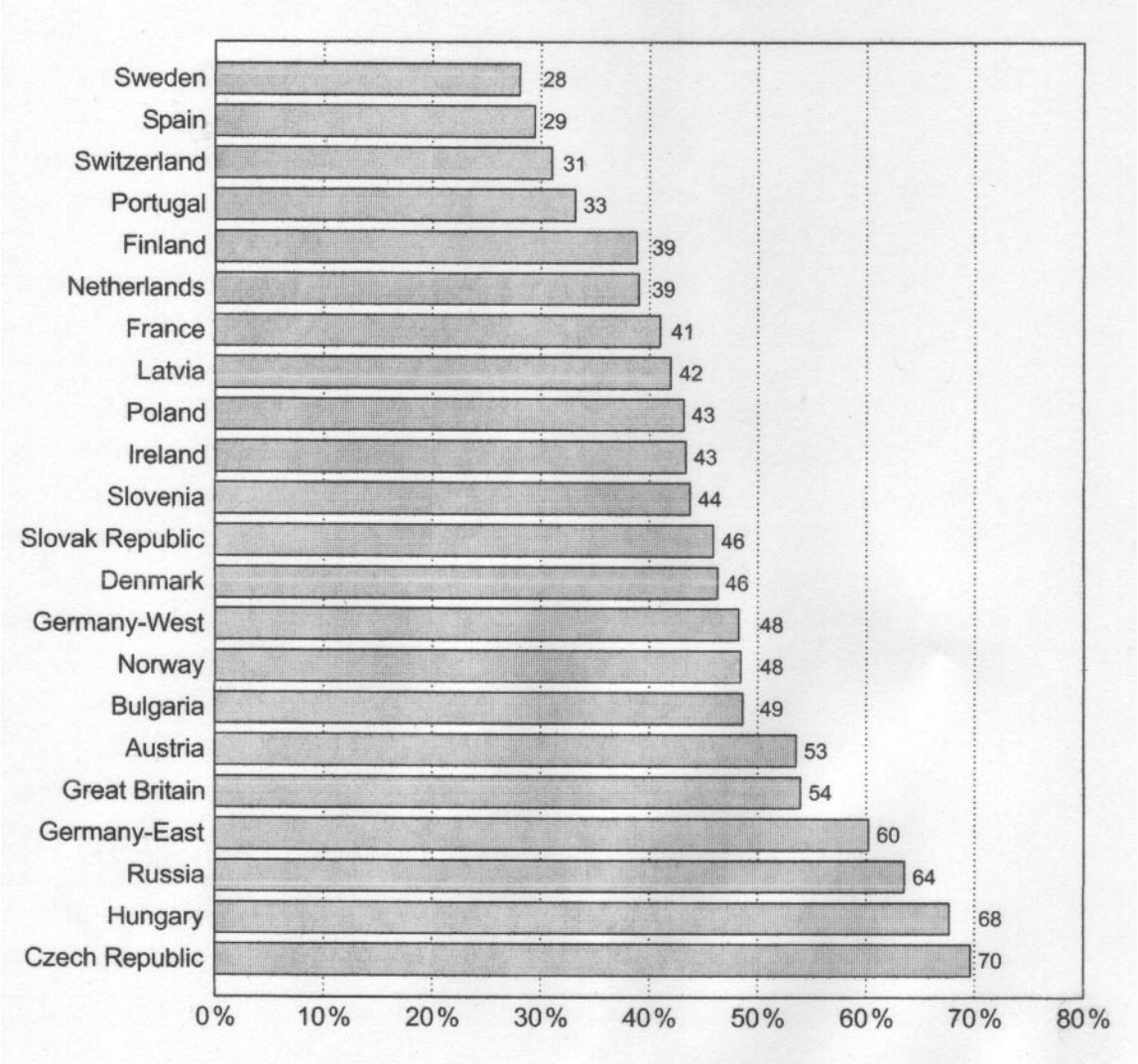
Tabelle 1
Skala „Fremdenfeindlichkeit“

Zustimmung zu den einzelnen Aussagen in den europäischen Ländern	
Zuwanderer erhöhen die Kriminalitätsrate.	54%
Zuwanderer sind im Allgemeinen ***nicht*** gut für die [deutsche] Wirtschaft.[18]	35%
Zuwanderer nehmen Menschen, die in [Deutschland] geboren sind, Arbeitsplätze weg.	38%
Zuwanderer bereichern [Deutschland] ***nicht*** durch neue Ideen und Kulturen.[19]	26%
Der Staat gibt zuviel Geld aus, um Zuwanderer zu unterstützen.	45%
Ausländern sollte es nicht erlaubt sein, in [Deutschland] Grund und Boden zu erwerben.	42%
Die Zahl der Zuwanderer nach [Deutschland] sollte deutlich verringert werden.[20]	28%
[Deutschland] sollte härtere Maßnahmen ergreifen, um illegale Zuwanderer abzuwehren.	75%

Wir haben dann eine Entscheidung gefällt, über die man diskutieren könnte, die aber etwas Plausibles hat: Wir sprechen erst dann von Fremdenfeindlichkeit, wenn jemand mindestens der Hälfte der Aussagen zugestimmt hat, und kommen so zu einem Grundbefund, der allein schon zeigt, dass vorurteilsvolle, ab- und ausgrenzende Haltungen gegenüber Fremden und Zuwanderern in Europa mit 46 Prozent weit verbreitet, also in der Mitte der Gesellschaft(en) angesiedelt sind.
Im Verhältnis eher gering, gleichwohl mit fast bzw. ca. 30 Prozent doch auch schon hoch ist die Verbreitung fremdenfeindlicher Ressentiments in Schweden, Spanien und der Schweiz (vgl. Abbildung 1), auffallend hoch ist solche Einstellung mit Quoten zwischen 60 und 70 Prozent in Ost-Deutschland, Russland, Ungarn und der Tschechischen Republik, auch Österreich befindet sich eher in diesem unrühmlichen Spitzenfeld.

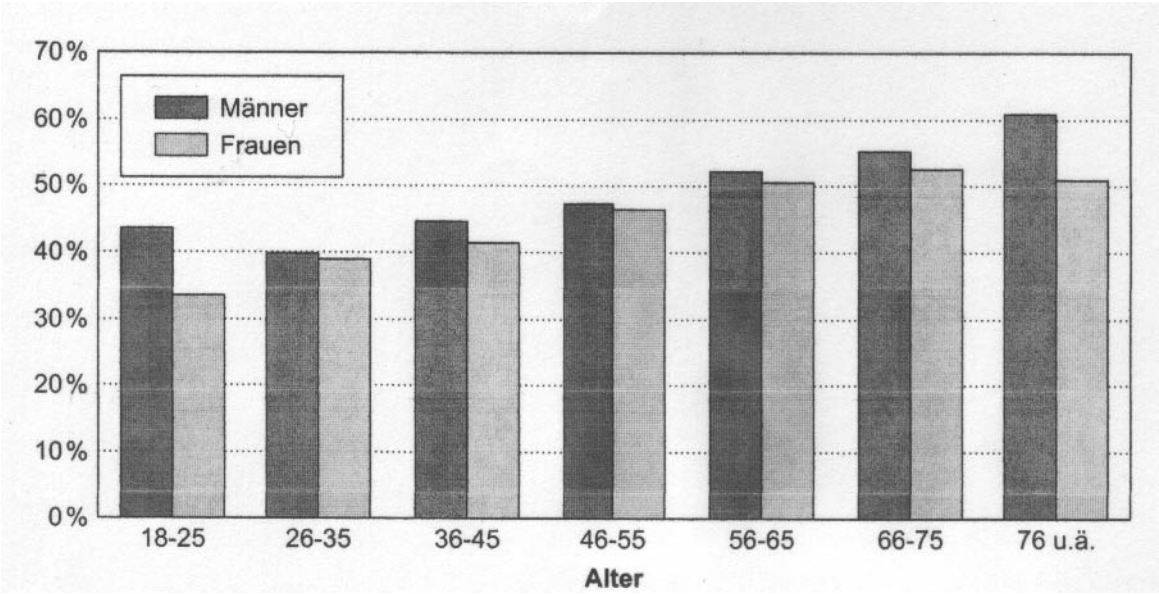
[18] Ablehnung der Aussage „Zuwanderer sind im Allgemeinen gut für die [deutsche] Wirtschaft.“
[19] Ablehnung der Aussage „Zuwanderer bereichern [Deutschland] durch neue Ideen und Kulturen.“
[20] Wahl der Vorgabe „deutlich verringert“ bei der Frage „Meinen Sie, dass die Zahl der Zuwanderer nach Deutschland heutzutage deutlich erhöht werden sollte/leicht erhöht werden sollte/so bleiben sollte, wie sie ist/leicht verringert werden sollte/deutlich verringert werden sollte“.

Abbildung 1
Fremdenfeindliche Einstellungen in verschiedenen Ländern Europas
Anteil der Befragten, die mindestens vier Aussagen der Skala „Fremdenfeindlichkeit“ zustimmten



Diesen Grundbefund haben wird dann weiter differenziert, u.a. nach Alter und Geschlecht, und unser Datenmaterial „gefragt“, ob es – wie es im öffentlichen Diskurs immer wieder heißt – vor allem die Jüngeren und die Männer sind, die besonders zu fremdenfeindlichen Einstellungen neigen. Wir haben dafür die Befragten in sieben Altersgruppen eingeteilt, außerdem nach Geschlecht differenziert und dann für jede Gruppe den Anteil der Personen bestimmt, die eine fremdenfeindliche Einstellung erkennen lassen, die also mindestens der Hälfte der Aussagen unserer Fremdenfeindlichkeitsskala zustimmen. Das Ergebnis zeigt die Abbildung 2.

Abbildung 2
Alter, Geschlecht und Fremdenfeindlichkeit
Verbreitung fremdenfeindlicher Einstellungen in den verschiedenen Gruppen



Danach sind fremdenfeindliche Einstellungen in der Tat unter Europas Männern häufiger anzutreffen als unter den Frauen, die geschlechtsspezifische Differenz fällt jedoch nicht sehrgravierend aus. Auch Frauen sind, das macht die Abbildung vor allem deutlich, gegen fremdenfeindliche Ressentiments keineswegs immun, wie bisweilen im öffentlichen Diskurs behauptet wird. Und anders als fremdenfeindliche *Gewalttaten* sind fremdenfeindliche *Einstellungen* alles andere als ein Problem der jungen Leute. Im Gegenteil nimmt die Fremdenfeindlichkeit von der ältesten zur jüngsten Altersgruppe beständig ab. Dieser „gesamteuropäische“ Befund gibt zunächst Anlass zu vorsichtigem Optimismus, lässt er doch auf eine langfristige Liberalisierung des Meinungsklimas hierzulande hoffen, auf einen Rückgang der Fremdenfeindlichkeit gewissermaßen von Generation zu Generation. Allerdings wird inzwischen in vielen Ländern ein beunruhigender Trend sichtbar, der sich auch im europäischen „Gesamtergebnis“ noch niederschlägt: Bei *jungen Männern* steigt die Fremdenfeindlichkeit wieder an!
Ich komme jetzt zu einem Thema, das Fußball-Deutschland in den letzten Wochen bestimmt hat, erläutere aber den europäischen Befund, der durchaus irritierend ist: Es gibt nämlich einen signifikanten Zusammenhang zwischen *sehr* großem Nationalstolz und Items, die durchaus schon so etwas wie nationale Überheblichkeit zum Ausdruck bringen, auf der einen und fremdenfeindlicher Abschottungsmentalität auf der anderen Seite. Jede Betonung des nationalen „Wir“, jede Betonung der eigenen „Gruppe“, in die man ja wohl eher zufällig hineingeboren ist, enthält, auch wenn das nicht immer ausgesprochen wird, ein Moment der Ab- und Ausgrenzung. Wird das nationale Wir-Gefühl bis zur Hybris überbetont, so könnte man fast logisch folgern, dann müssen auch die Vorbehalte gegenüber den Migranten, die Abwehr der Fremden, die Tendenz der Abschottung überdeutlich sein. Wir können das mit den ISSP Daten empirisch belegen.

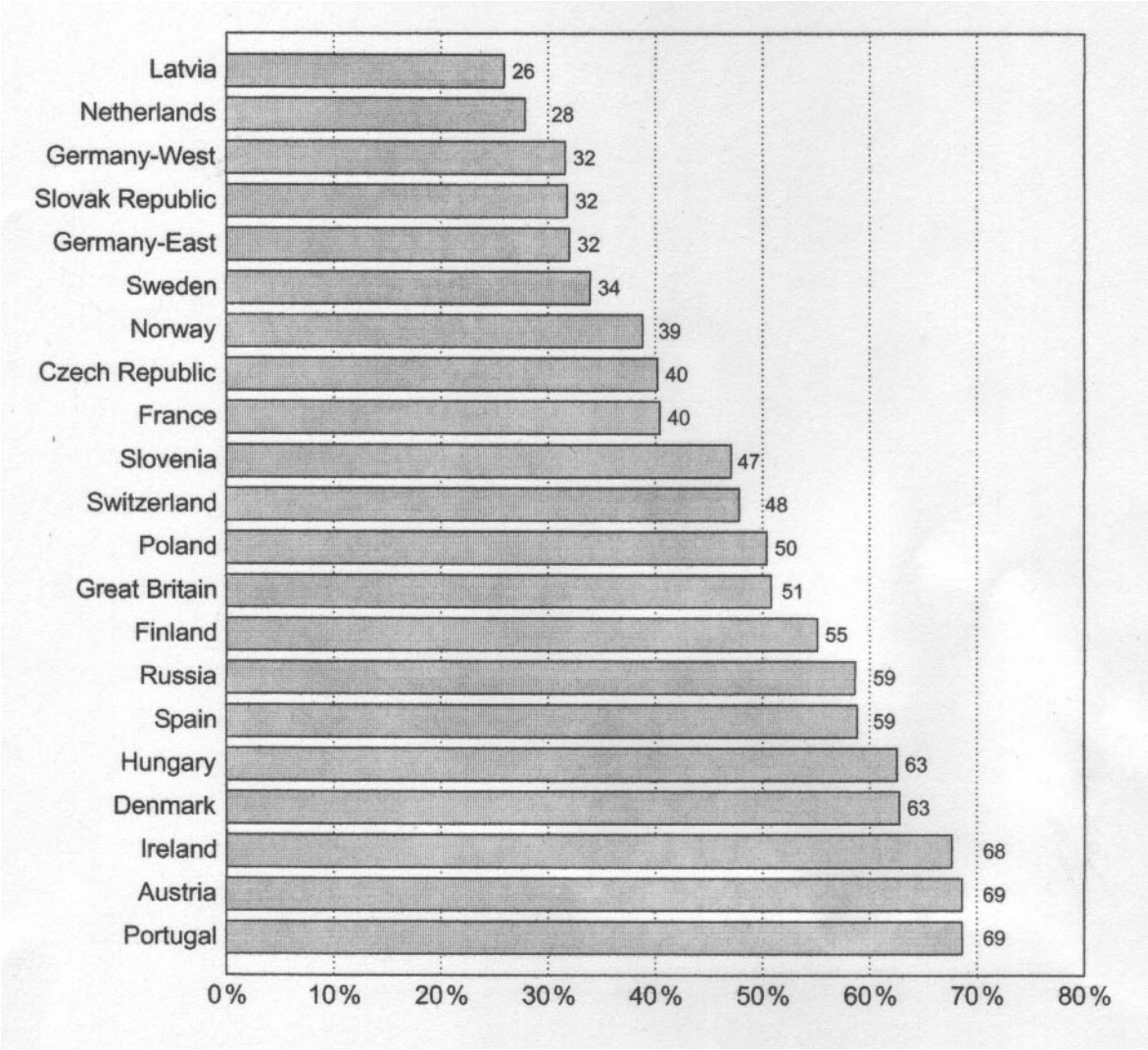
Tabelle 2
Skala „Nationalismus“

	Zustimmung zu den einzelnen Aussagen in den europäischen Ländern	
Ich möchte lieber ein Bürger/eine Bürgerin [Deutschlands] als irgendeines anderen Landes auf der Welt sein.	69%	
Die Welt wäre besser, wenn die Menschen in anderen Ländern eher so wären wie die [Deutschen].		27%
Im Großen und Ganzen ist [Deutschland] ein besseres Land als die meisten anderen Länder.	42%	
Jede/r sollte ihr/sein Land unterstützen, selbst wenn sich das Land im Unrecht befindet.	33%	
[Deutschland] sollte seine eigenen Interessen verfolgen, selbst wenn dies zu Konflikten mit anderen Ländern führt.		48%
Ich bin sehr stolz, [Deutsche(r)] zu sein.[21]	38%	

Wie beim Problem Fremdenfeindlichkeit haben wir eine Skala gebildet, und die sechs Einzelitems dieser „Nationalismus“-Skala finden *europaweit*, wie die Tabelle 2 zeigt, doch eine erstaunliche Zustimmung. Dem fast schon maßlos überheblichen Item „Die Welt wäre besser, wenn die Menschen in anderen Ländern eher so wären wie die Deutschen (bzw. die Österreicher, die Franzosen, etc.)“ stimmt immerhin mehr als ein Viertel der „eingeborenen“ Bevölkerung zu, ein Drittel der europäischen Befragten meint, man solle sein eigenes Land unterstützen, „selbst wenn sich das Land im Unrecht befindet“, und fast die Hälfte plädiert dafür, die Interessen des jeweils eigenen Landes auch dann durchzusetzen, „wenn dies zu Konflikten mit anderen Ländern führt“. Schon diese Einzelbefunde haben im Blick auf das gemeinsame Europa etwas Irritierendes, Widersinniges: Es kann nicht gut gehen für Europa, wenn in jedem einzelnen Land ein großer Teil der Bevölkerung ernsthaft der Meinung ist, die anderen müssten, damit die Welt besser wäre, nur so werden wie das eigene Volk und das eigene Land verdiene, selbst wenn es im Unrecht sei, unbedingte Unterstützung und solle die jeweiligen Landesinteressen notfalls im Konflikt durchsetzen. Die hohen Zustimmungsquoten zu den einzelnen Items schlagen sich dann auch in der Skala nieder. Wie bei der Skala „Fremdenfeindlichkeit“ haben wir auch hier wieder eine Grenze bei der Hälfte der Items gezogen und sprechen dann von „Nationalismus“, wenn jemand mindestens drei der sechs Aussagen zustimmt. Die Befunde für die einzelnen Länder zeigt die Abbildung 3. Weniger ausgeprägt ist solcher, zur Überheblichkeit tendierende Nationalismus in Lettland, in den Niederlanden, auch in Westdeutschland (die Daten wurden lange vor der Fußball-Weltmeisterschaft und der sie begleitenden Patriotismus-Debatte erhoben), besonders ausgeprägt ist solcher Nationalismus in Österreich und Portugal. Für Europa insgesamt heißt das: 49 Prozent der jeweils inländischen europäischen Bevölkerung sind von einem starken Nationalismus „beseelt“ – auch das ein Beleg, wie sehr sich „extreme“ Positionen längst schon in der Mitte der Gesellschaft etabliert haben.

[21] Antwort „sehr stolz“ auf die Frage „Wie stolz sind Sie, [Deutsche(r)] zu sein“.

Abbildung 6
Nationalismus in verschiedenen Ländern Europas[22]
Anteil der Befragten, die mindestens drei Aussagen zustimmten

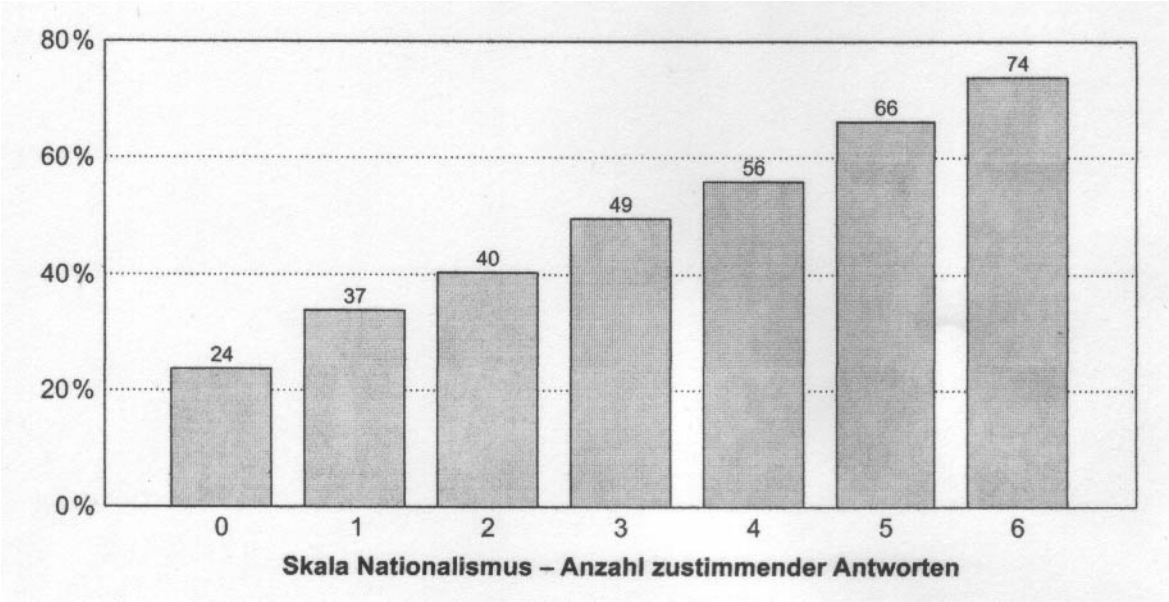


Und solch überhebliche Betonung der eigenen Nation ist, wie die Abbildung 4 eindrucksvoll belegt, eng verbunden mit der Ab- und Ausgrenzung der Anderen. Zwischen den beiden Skalen zum „Nationalismus“ und zur „Fremdenfeindlichkeit“ besteht eine hochsignifikante Korrelation. Von den Befragten, die sich von den Nationalismus-Items überhaupt nicht angesprochen fühlen und *keine* der in der Skala aufgeführten Ansichten teilen, äußert auch nur ein vergleichsweise kleiner Teil (24 Prozent) fremdenfeindliche Vorbehalte. Dagegen zeigen von den Befragten, die *allen* Items der Nationalismus-Skala zustimmen, fast drei Viertel eine fremdenfeindlichen Einstellung. Die vom nordrhein-westfälischen Ministerpräsidenten Jürgen Rüttgers jüngst[23] vertretene These, dass nur derjenige in der Lage sei, „Fremdes und Fremde erfolgreich zu integrieren“, der sich „offensiv und selbstbewusst zu seiner Kultur bekennt“[24], erscheint angesichts solch eindeutiger Befunde ebenso gewagt wie – um die politische Ausgewogenheit zu wahren – die Äußerung des Vorsitzenden der Linksfraktion/PDS im Sächsischen Landtag, Peter Porsch, aus Anlass des neuen WM-Flaggen-

[22] Für Bulgarien konnte die Skala nicht gebildet werden, da die Befragung in Bulgarien nicht alle Skalen-Items enthielt.
[23] Am 10. Juni 2006 auf dem „Reformkongress“ der nordrhein-westfälischen CDU.
[24] Theo Schumacher: Rüttgers will mehr Einbürgerung, in: „Neue Ruhr Zeitung“ vom 12.6.2006.

Patriotismus in Deutschland, man könne „nicht glaubwürdig gegen Fremdenfeindlichkeit auftreten und zugleich die Symbole der eigenen Kultur hassen“[25].

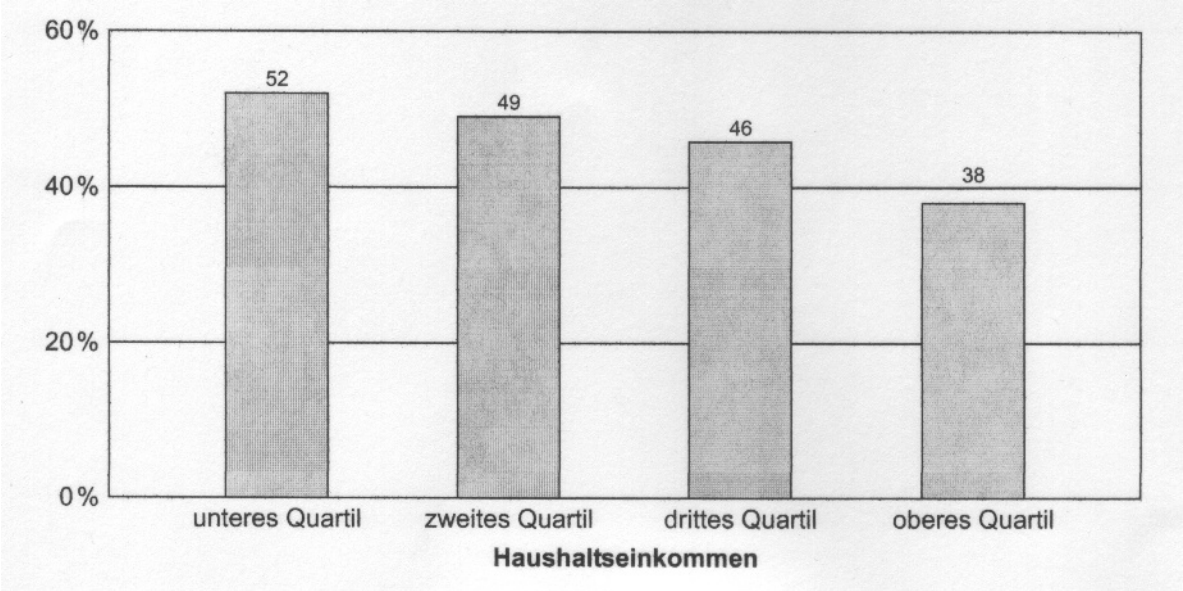
Abbildung 4
Nationalismus und Fremdenfeindlichkeit
Verbreitung fremdenfeindlicher Einstellungen in den verschiedenen Gruppen



Nicht zuletzt: Die Verbreitung von und Neigung zu fremdenfeindlichen Ressentiments und Vorurteilen, zur Mentalität der Abschottung hat viele Ursachen, natürlich immer auch *materielle*. Die ISSP-Daten enthalten für jeden Befragten eine Angabe zum monatlichen Haushaltseinkommen. Um diese, in der jeweiligen Landeswährung erhoben, Angaben vergleichbar zu machen, haben wir für jedes Land „Einkommensquartile“ berechnet, also die Befragten jedes Landes anhand ihrer Angaben zum Haushaltseinkommen in vier gleichgroße Gruppen aufgeteilt[26]. Bestimmt man dann für jedes Einkommensquartil den Anteil fremdenfeindlich eingestellter Personen, erhält man das in Abbildung 5 dargestellte Ergebnis: Mit steigendem Haushaltseinkommen nehmen fremdenfeindliche Einstellungen deutlich ab – sie sind allerdings auch unter den Besser- und Bestverdienen noch weit verbreitet.

[25] Die Linkspartei.PDS-Fraktion im Sächsischen Landtag: Presseinformation 246/2006 (im Internet unter: http://pds-fraktion-sachsen.de/pressedatenbank/Export/PM/PM.php?PNR=4558).
[26] In Deutschland führt dieses Verfahren beispielsweise zu der Einteilung: „weniger als 1400 €“, „1400 bis 1999 €“, „2000 bis 2899 €“ und „2900 € und mehr“; die Gruppierung für Österreich ist: „weniger als 1275 €“, „1275 bis 1725 €“, „1726 bis 2325 €“ und „mehr als 2325 €“.

Abbildung 6
Bildungsgrad und Fremdenfeindlichkeit
Verbreitung fremdenfeindlicher Einstellungen in den verschiedenen Bildungsgruppen



Neuer Kapitalismus und fremdenfeindliche Vorurteile

Die in Europa ubiquitäre, jeder humanen „Gestaltung“ des Migrations- und Flüchtlingsproblems an den Grenzen und in der Mitte des Kontinents abträgliche feindliche Abschottungsmentalität wird gespeist von tief verwurzelten Vorurteilen gegenüber dem Fremden und dem aktuellen Gefühl der sozialen und ökonomischen Bedrohung. Und dieses Unsicherheits- und Bedrohungsgefühl und damit auch die Aktualisierung von Vorurteilen, die in einem langen Sozialisations- und Erziehungsprozess „erworben“ werden[27], ist durchaus erklärbar. Die absolute Flexibilität und Mobilität, die der weltweit siegreiche Kapitalismus den Individuen allenthalben abverlangt, fordern ihren Tribut, wirken tief verunsichernd mit ihren Zumutungen an das Subjekt, stellen alle Lebensbereiche in Frage und bereiten so auch den Boden für Sündenbock- und Abschottungsmechanismen, für Fremdenfeindlichkeit und schließlich auch für rechtsextreme Gewalt. „Als Warenbesitzer“, so hat es Joachim Hirsch schon vor einem Jahrzehnt prägnant formuliert, „sind die Menschen isolierte Atome und ‚Weltbürger‘ zugleich“[28]. Und je mehr sich das Kapitalverhältnis weltweit durchsetze, desto mehr fühlten sich die Menschen einer „gesellschaftlichen Maschinerie“[29] preisgegeben, die undurchschaubar und unbeeinflussbar erscheint. Unsicherheit, Ungewissheit, Angst, „Identitätsprobleme“ sind die Folge. Gerade hier nun versprechen die Verlockungen der „modernen Nationalismen“, soziale Einbindungen und Sinnzusammenhänge neu zu rekonstruieren, und sie greifen dabei fast notwendig auf jenes vorurteilsvolle Abgrenzungsinventar zurück, das sich gegen die Fremden und Anderen „da draußen“ wendet.

Weithin durchgesetzt hat sich, als konsequente Folge neoliberaler Politik, die „Ideologie des totalen Unternehmertums“[30], die den Arbeitnehmer selbst zum Konkurrenten macht, der sich in der Konkurrenz des Marktes behaupten muss, und die in Deutschland zum Beispiel in Zusammenhang mit den so genanten Hartz-Gesetzen zu dem perversen Begriff der „Ich-AG“ geführt hat. Der Konkurrenzkampf an allen Fronten, so beschreibt es Christoph Deutschmann, überfordere die Individuen maßlos, führe zu einem „Gefühl permanenten Ungenügens und Versagens“[31] und bringe sie in der Folge dazu, sich einerseits von kollektiven Formen der Interessenvertretung abzuwenden

[27] Empirische Befunde dazu bei Klaus Ahlheim/Bardo Heger: Der unbequeme Fremde, insbes. S. 79 ff.
[28] Joachim Hirsch: Der nationale Wettbewerbsstaat, Berlin/Amsterdam 1995, S. 37.
[29] Ebd. S. 38.
[30] Christoph Deutschmann: Die Verheißung des absoluten Reichtums, Frankfurt/New York 1999, S. 168.
[31] Ebd. S. 169.

und sich andererseits bei noch Schwächeren schadlos zu halten. Der „Arbeitskraft-Unternehmer“, Mann oder Frau, „muß nicht nur leistungsfähiger, sondern möglichst auch billiger als die Konkurrenz sein, überdies den Einsatz seiner/ihrer eigenen Arbeitskraft organisieren und den Markt für sie beobachten. Er/Sie muß sich qualifizieren und weiterqualifizieren, seine/ihre soziale Sicherung selbst besorgen und schließlich vielleicht auch noch Kinder großziehen. Was wird aus ihm/ihr, wenn er/sie älter wird und seine Leistungsfähigkeit nachläßt? Kann so etwas wie ‚Familie‘ unter diesen Bedingungen noch überleben?“[32] Ulrike Prokop weist in diesem Kontext auf den problematischen und destruierenden Widerspruch hin zwischen jenen „Qualifikationen“ und Fähigkeiten, die in der „körpernahen Arbeit“ (u.a. familiale Erziehung und Pflege) gebraucht werden, und denen, wie sie die moderne, „virtuelle“ Arbeitswelt fordere und fördere.[33] In der Tat verlangt der erste Bereich Empathie, Ruhe, Sensibilität, Zeit, während der andere Qualifikationen favorisiert wie Dynamik, Durchsetzungsvermögen, Erfolgshunger, Mobilität, ökonomisches Kalkül und ökonomisch-rationelles Selbst- und Zeitmanagement. Tief verunsichernd wirken auch die Widersprüche und Zumutungen, die im Ensemble der aktuell propagierten Qualifikationsanforderungen und in den betrieblichen Formierungskonzepten verborgen sind. Die Inflation von Sozialtechniken in Weiterbildung und Personalentwicklung, Konzepte etwa wie „Unternehmenskultur“, „Corporate Identity“, ja sogar „Corporate Dreaming“, wollen zu den von Soziologen und Pädagogen eifrig beschworenen Individualisierungstendenzen so recht nicht passen. Der hehre Anspruch, mit der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen die Persönlichkeit zur Entfaltung kommen zu lassen, schlägt allzu leicht um in bloße Sozialtechnik, die das Individuum ganz und gar funktionalisiert. Die Ware Arbeitskraft verändert sich, und „moderne“ Personalentwicklungs- und Weiterbildungskonzepte helfen dabei. Jetzt wird auch die Psyche, die „ganze Persönlichkeit“, wird auch das Individuelle, einstmals Private, zu Markte getragen. Alles am Menschen wird arbeits- und produktionskonform.[34] Das ökonomisch Nützliche bleibt stets dominant. Es fordert die allseitige physische und psychische Verfügbarkeit der noch immer abhängig (!) Beschäftigten, es fordert die Identifikation *aller* mit Unternehmenszielen, die *wenige* formulieren, es fordert Anpassung mit dem Schein des Unangepassten, fordert Kritik, begrenzt durch den Begriff des Nützlichen, will Teamarbeit und Konkurrenz zugleich. Es fordert vor allem und lebenslänglich: Mobilität und Flexibilität, die ständige Bereitschaft der Beschäftigten, auch Arbeitsstelle und Wohnort zu wechseln, sich – stets auch weiterbildend – auf neue Arbeitsformen und Produktionsweisen einzustellen. Die psychischen Folgen dieser permanenten Zumutungen sind alles andere als persönlichkeitsfördernd: Die „Ungewißheiten der Flexibilität, das Fehlen von Vertrauen und Verpflichtung, die Oberflächlichkeit des Teamworks, und vor allem die allgegenwärtige Drohung, ins Nichts zu fallen“, das macht, so Richard Sennett, „die emotionalen Bedingungen modernen Arbeitens“[35] aus. Das so überforderte Individuum reagiert darauf u.a. mit einer überstarken Betonung des Nahen, des Lebensortes, des „Wir“. Aber: „Die Sehnsucht nach Gemeinschaft ist defensiv, sie drückt sich oft in der Ablehnung von Immigranten oder anderer Außenseiter aus – die wichtigste Architektur der Gemeinschaft ist die Mauer gegen eine feindliche Wirtschaftsordnung. Es ist eingestandenermaßen fast ein universelles Gesetz, daß das ‚Wir‘ als Abwehr gegen Verwirrung und Entwurzelung gebraucht wird.“[36]

Die Ethnisierung von politisch-sozialen Bedrohungs- und Ohnmachtserfahrungen ist freilich nicht nur als Abwehrreaktion und Versuch der Selbststabilisierung von einzelnen und Gruppen zu verstehen, als „Verweigerung gegenüber den Zumutungen einer an den Bedingungen des modernen Kapitalismus ausgerichteten Lebensführung“[37]. Ethnisierung wird auch von Politikern und ihrer Politik aktiv vorangetrieben. Seit der – ich bin wieder beim deutschen Beispiel – ursprünglich von den rechtsextremen „Republikanern“ schon in den 1980er Jahren provozierten und von den anderen

[32] Ebd. S. 168.

[33] Ulrike Prokop: Maßstäbe der Gleichheit. Zur aktuellen Diskussion über die Gleichheit in den Geschlechterverhältnissen, in: Eckhard Rohrmann (Hrsg.): Mehr Ungleichheit für alle, Heidelberg 2001, S. 135-166.

[34] Dazu ausführlicher: Klaus Ahlheim: Qualifizierung und Bildung oder die Fortdauer einer Differenz, in: Klaus Ahlheim/Walter Bender (Hrsg.): Lernziel Konkurrenz?, Opladen 1996, S. 85-97.

[35] Richard Sennett, Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus, 3. Aufl., Berlin 1998, S. 189 f.

[36] Ebd. S. 190.

[37] Albert Scherr: Ethnisierung als Ressource und Praxis, in: Prokla, Heft 120, Nr. 3/2000, S. 399-414, hier S. 412.

Parteien eilig aufgegriffenen Debatte um Asyl und Zuwanderung haben Politiker verschiedenster Couleur – sei es aus wahlstrategischem Populismus, sei es aus tief konservativer Überzeugung – an der Entstehung eines fremdenfeindlichen politischen Klimas eifrig mitgewirkt. Im Spätsommer 2000 etwa, in der Debatte der Unionsparteien um die sogenannte deutsche Leitkultur, ist das wieder greifbar: „Ich halte Zuwanderung für ein wesentliches Thema unserer Tage“, gab CSU-Generalsekretär Thomas Goppel am 16.10.2000 im ZDF-„Morgenmagazin“ zum Besten. Zuwanderung sei „wichtig wegen der Rente – nach innen – und der eigenen Identität und unseres Kulturkreises wegen nach außen“. Man müsse dafür sorgen, daß jene, die „in Deutschland zu Besuch“ seien, „oft unfreiwillig auch aus deren Sicht – viele von ihnen mit einem ganz anderem Verhältnis zu Gesetzen und Grundlagen“, sich „an die Hausordnung halten“. Manche erwarteten in Deutschland einen Aufenthalt „im Sanatorium“, ohne sich nicht am „Gesamtgeschäft und Umtrieb“ zu beteiligen. „Wir müssen uns darum sorgen“, so Goppel weiter, „dass die zu uns Kommenden eingepasst werden“, andernfalls seien „extremistische Reaktionen“ zu befürchten.[38] Und erst jüngst räsonierte der hessische Ministerpräsident Roland Koch über „Leitkultur“, nationalen „Stolz“ und „Identität“ und verband solchen Nationalstolz – die alltägliche Bestätigung unser empirischen Analyse – wie selbstverständlich mit dem Migrationsproblem. Deutschland, so der forsche CDU-Politiker und starke Mann im Schatten Angela Merkels, sei kein Einwanderungsland wie Amerika, wo doch von der ursprünglichen Kultur der Indianer „nichts mehr übrig“ geblieben sei. „Man könnte einfach sagen“, fügte der Ministerpräsident offenbar mit beruhigender Absicht hinzu, „wir sind mehr als die Indianer“[39], ein Satz übrigens, den Koch dem Parteiprogramm der rechtsextremen sächsischen NPD entnommen haben könnte, wo es heißt: „Wir wissen: Die indianischen Völker konnten die Zuwanderer nicht stoppen. Jetzt leben sie in Reservaten. Weil wir unseren Kindern das ersparen wollen, wehren wir uns, bevor es zu spät ist. Statt weiterer Zuwanderung fordert die NPD deshalb ein konsequentes Rückkehrgesetz bei gleichzeitiger Förderung unserer Familien und Kinder.“[40]
Die Ethnisierung politisch-sozialer Konflikte wird offenbar auch gewollt, gemacht und benutzt, um von den eigentlichen Ursachen der politischen Misere – der öffentlichen Armut, des Sozialabbaus etc. – und dem Handeln und der Verantwortung der politischen Akteure abzulenken und gravierende Veränderungen auch gegen den Willen eines großen Bevölkerungsteils durchzusetzen. Solche „Eliten-Fremdenfeindlichkeit“[41], wie sie Paul Spiegel, der verstorbene Vorsitzende des Zentralrats der Juden in Deutschland genannt hat, ist nie absichtsfrei.

Intervenieren, nicht resignieren

Natürlich ist es eine wichtige Aufgabe der Erwachsenenbildung, Bildungsangebote für Migrantinnen und Migranten bereitzustellen, für sie auch – auf die Zielgruppe zugehend – zu werben, Angebote vor allem zur Förderung der beruflichen Chancen von Migrantinnen und Migranten, Sprach-, Sprachfeststellungs- und Integrationsveranstaltungen, Alphabetisierungskurse, auch Kurse zu „Anpassung“ bzw. zum Nachholen von formalen Bildungsabschlüssen usw. Wenn ich das Programm dieser Salzburger Gespräche richtig gelesen habe, dann werden wir ja von solchen Erwachsenenbildungsangeboten und den Erfahrungen damit noch einiges hören. Ich behalte aber auch in meinen Bemerkungen zur Aufgabe der Erwachsenenbildung angesichts weltweiter Wanderungs- und Flüchtlingsprobleme die Perspektive des Goethe-Zitates vom Anfang meines Vortrags bei: Was können wir „Inländer“ tun, damit uns kein Fremder unbequem sei, und wie kann *uns* die Erwachsenenbildung dabei helfen?
Es gibt inzwischen – zumindest für den deutschen Sprachraum kann ich das sagen und beurteilen – unter dem Stichwort „Interkulturelle Kompetenz“ eine Reihe theoretischer Reflexionen und vor allem Praxisbeispiele, -modelle und Konzepte, die zum Ziel haben, „interkulturelle und allgemeine professionelle Kompetenzen so zu verschränken, dass berufliche Handlungskontexte immer wieder

[38] Zitiert nach: Auch Goppel will Zuwanderung zum Wahlkampfthema machen, in: Handelsblatt.com vom 16.10.2000 (http://www.handelsblatt.com).
[39] Pitt von Bebenburg: Koch für deutsche „Leitkultur“, in: „Frankfurter Rundschau“ vom 22.5.2006, S. 1.
[40] NPD-Landesverband Sachsen: Unser Programm für Sachsen, im Internet unter: http://sachsen.npd.de/npd_sa_info/programm/2004/landesprogramm.html.
[41] Spiegel attackiert Unions-Politiker, in: „Westdeutsche Allgemeine Zeitung“ vom 20.10.2000.

unter migrationsspezifischen Fragestellungen betrachtet werden“[42]. Matilde Grünhage-Monetti wird ja im Rahmen dieser Tagung noch ausführlich über das Thema „Interkulturelle Kompetenz zwischen Personal- und Organisationsentwicklung“ informieren. Wir selbst, wiederum Bardo Heger und ich, haben übrigens in unserer gerade abgeschlossenen Studie über „Wirklichkeit und Wirkung politischer Erwachsenenbildung“ am Beispiel des größten deutschen Bundeslandes Nordrhein-Westfalen (mit immerhin 18 Millionen Einwohnern) Angebot und Programm politischer Erwachsenenbildung analysiert und gezeigt, dass das Thema „Migration, Minderheiten, interkultureller Dialog, internationale Begegnung“ eine bedeutende Rolle spielt[43]. Ein Teil der Angebote auch der politischen Erwachsenenbildung[44] wendet sich insbesondere an Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Verwaltungen, aber auch andere Personen, im sozialen und pädagogischen Bereich etwa, die in ihrem beruflichen Alltag mit Migranten zu tun haben, und informiert über die Situation der Migrantinnen und Migranten, vor allem über ihre religiösen und kulturellen „Besonderheiten“. Freilich geht es in solchen Veranstaltungen immer auch um die Reflexion eigener Vorurteile und Verhaltensmuster. Das, was in solchen auch beruflich fortbildenden Maßnahmen politischer Erwachsenenbildung an „interkultureller Kompetenz“ vermittelt wird, kann, wie es in dem von Grünhage-Monetti herausgegebenen Band zur interkulturellen Kompetenz zu Recht heißt, durchaus „mehr als nur eine Sozialtechnik“[45] sein, aber letztlich geht es in vielen Qualifikationsangeboten eher um die Probleme, die *wir* mit den Ausländern haben, und nicht zuerst um die Probleme, die die Migrantinnen und Migranten selbst bzw. mit uns haben. Explizit und offensiv thematisiert werden Verhalten und Einstellungen bzw. Vorurteile der „Mehrheitsgesellschaft“ eher selten. Eine Auseinandersetzung mit dem internationalen Wohlstandsgefälle und neuen nationalen Ungleichheiten[46] im globalisierten Kapitalismus und seiner neoliberalen Wut – das erste Faktum Ursache für Migration, das zweite Ursache für fremdenfeindliche „Ethnisierungsstrategien“ – findet kaum, allenfalls am Rande statt. Immerhin gibt es inzwischen eine Anzahl von Veröffentlichungen zum pädagogischen Umgang mit Vorurteilen und Fremdenfeindlichkeit. Neben didaktischen Erörterungen und Anregungen[47] finden sich Erfahrungsberichte und Beispiele gelungener Praxis aus verschiedenen pädagogischen Feldern[48] und Unterrichtsmaterialien und Seminarmodelle[49]. Die verschiedenen Entwürfe zeigen, dass und wie man

---

[42] Veronika Fischer/Monika Springer/Ioanna Zacharaki (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung, Schwalbach/Ts. 2005, S. 7 f. Der von Fischer und anderen herausgegebene Band berichtet von zahlreichen gelungenen Praxisbeispielen unter den Stichworten Fortbildung, pädagogische Handlungsfelder, Transfer und Organisationsentwicklung.

[43] Vgl. Klaus Ahlheim/Bardo Heger: Wirklichkeit und Wirkung politischer Erwachsenenbildung. Eine empirische Untersuchung in Nordrhein-Westfalen, Schwalbach/Ts. 2006, S. 23 und S. 79 ff.

[44] Vgl. dazu den neuesten von Heidi Behrens und Jan Motte herausgegebenen Sammelband „Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft“ (Schwalbach/Ts. 2006).

[45] Birgit Wehrhöfer: Zur Diskussion um interkulturelle Kompetenz, interkulturelle Orientierung und interkulturelle Öffnung, in: Matilde Grünhage-Monetti (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz in der Zuwanderungsgesellschaft. Fortbildungskonzepte für kommunale Verwaltungen und Migrantenorganisationen, Bielefeld 2006, S. 28-34, hier S. 30.

[46] Das wird als Problem der Erwachsenenbildung beschrieben in: Klaus Ahlheim: Scheingefechte. Zur Theoriediskussion in der politischen Erwachsenenbildung, Schwalbach/Ts. 2004, insbes. S. 14 ff.

[47] z.B. Klaus Ahlheim: Pädagogik mit beschränkter Haftung. Politische Bildung gegen Rechtsextremismus, Schwalbach/Ts. 2001; Albert Scherr: Pädagogische Interventionen. Gegen Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus – eine Handreichung für die politische Bildungsarbeit in Schulen und der außerschulischen Jugendarbeit, Schwalbach/Ts. 2001

[48] z.B. Konrad Schacht/Thomas Leif/Hannelore Janssen(Hrsg.): Hilflos gegen Rechtsextremismus? Ursachen – Handlungsfelder – Projekterfahrungen, Köln 1995; Christoph Butterwegge/Georg Lohmann (Hrsg.): Jugend, Rechtsextremismus und Gewalt. Analysen und Argumente, 2. Aufl., Opladen 2001, S. 131 ff.; Klaus Ahlheim (Hrsg.): Intervenieren, nicht resignieren. Rechtsextremismus als Herausforderung für Bildung und Erziehung, Schwalbach/Ts., 2003, S. 133 ff.

[49] u.a. Klaus Ahlheim/Bardo Heger/Thomas Kuchinke: Argumente gegen den Haß. Über Vorurteile, Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus, Bd. I: Bausteine für Lehrende in der politischen Bildung, Bd. II: Textsammlung, (Arbeitshilfen für die politische Bildung, hrsg. von der Bundeszentrale für politische Bildung), Bonn 1993, 4. unveränderter Nachdruck 1999; Klaus Ahlheim/Bardo Heger: Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit. Handreichungen für die politische Bildung, 3. Aufl., Schwalbach/Ts. 2001; Hufer, Klaus-

auch mit pädagogischen Interventionen und politischer Bildung fremdenfeindlichen Vorurteilen ein wenig entgegensteuern und vorbeugen kann. Eine politische Bildung, die durch die Vermittlung politischen Wissens eine als bedrohlich und unüberschaubar erlebte Wirklichkeit analysiert und strukturiert, die ideologiekritisch Wirklichkeitsverklärungen und -verfälschungen entgegenarbeitet, macht tendenziell den Rückgriff auf Vorurteile überflüssig, wehrt schließlich dem bequemen (Nicht-) Denken, das ohne Stereotype und Schwarz-Weiß-Malerei nicht auskommt. Dem „psychischen Vorteil“ des Vorurteils, dem bequemen Nicht-Denkens-Müssen in unbequemer Lage und Zeit, dem Abwälzen der eigenen Schwächen und Schwierigkeiten auf den Anderen und Fremden, kann aufklärende politische Bildung (das wird in der Diskussion um neue, erlebnisorientierte Formen der politischen Bildung zu schnell vergessen) eine ganz andere psychische Gratifikation entgegensetzen: Auch Denkperspektiven können befreiend wirken. Es ist besser, die Welt, die eigenen Ängste und Konflikte zu begreifen, wissend zu durchschauen, statt alles nur zu erdulden. Und solches Begreifen der Dinge und der Zusammenhänge kann durchaus lustvoll, ja erregend sein.

Einen gewissen Grund zu „pädagogischem Optimismus“ bietet zudem ein Befund, der sich in empirischen Studien zur Fremdenfeindlichkeit immer wieder zeigt und der deutlich macht, dass Bildung sehr wohl einen Beitrag zur Abwehr und zum Abbau fremdenfeindlicher Vorurteile und Argumentationsmuster leisten kann: Mit höherer formaler Bildung, so der Befund, der sich mit den von uns ausgewerteten ISSP-Daten erneut replizieren lässt (vgl. Abbildung 6), sinkt die Neigung zu fremdenfeindlichen Orientierungen.

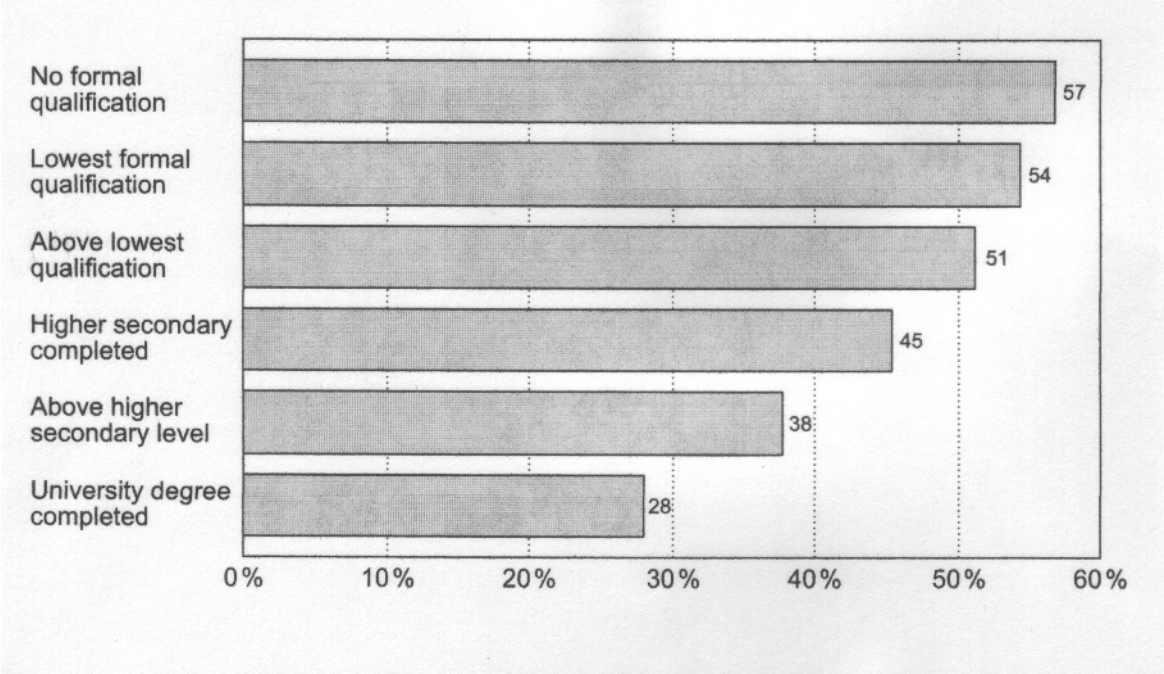
Für diesen Befund bieten sich zwei Erklärungen an. Zum einen hängt die formale Bildung mit einer Reihe weiterer Faktoren zusammen, die ihrerseits die Entwicklung und Verbreitung fremdenfeindlicher Denk- und Orientierungsmuster beeinflussen. So hängt die eingeschlagene Schullaufbahn nach wie vor auch von der Schulbildung der Eltern ab und ist damit zugleich bis zu einem gewissen Grad ein Indikator für den Interaktions- und Erziehungsstil wie für die ökonomische Situation in der Herkunftsfamilie. Und natürlich hat auch die soziale und ökonomische Lage der Befragten selbst viel mit dem erreichten Bildungsabschluss und den damit eröffneten oder versperrten Berufs- und Lebenschancen zu tun. Das Bildungssystem produziert eben notwendig auch Verlierer, und diese Verlierer sind anfälliger für Fremdenfeindlichkeit, weil sie der Sündenbockpraktiken auch eher bedürfen. Zum anderen aber – und diese zweite Erklärung ist mir pädagogisch viel sympathischer – sollte man doch auch annehmen, dass eine längere und „anspruchsvollere“ Bildung dazu beiträgt, mit Problemen diskursiv umzugehen, und dass sie nicht zuletzt auch umfangreicheres Wissen vermittelt, Wissen unter anderem über politische und gesellschaftliche Zusammenhänge, das den allzu einfachen, vorurteilsvollen „Erklärungen“ und dem bequemen „Schwarz-Weiß-Denken“ ein wenig entgegenwirkt.

Zu dieser Erklärung passt im Übrigen ein weiterer Befund unserer früheren Studie zur Fremdenfeindlichkeit in Deutschland: Personen, die sich politisch gut informiert fühlten, neigten weit seltener (21 Prozent) zu fremdenfeindlichen Einstellungen als jene, die annahmen, „die meisten Leute“ seien besser über Politik informiert als sie selbst (46 Prozent). Politische Informiertheit kann also helfen, fremdenfeindlichen Vorurteilen nicht allzu schnell auf den Leim zu gehen.

Peter: Argumentationstraining gegen Stammtischparolen. Materialien und Anleitungen zum Selbstlernen, 5. Aufl., Schwalbach/Ts. 2002.

Abbildung 6
Bildungsgrad und Fremdenfeindlichkeit

Verbreitung fremdenfeindlicher Einstellungen in den verschiedenen Bildungsgruppen



Aber eine politische Bildung, die ihre Chancen realistisch einschätzt und wahrnimmt, weiß auch um die Grenzen ihres eigenen Unterfangens. Da ist es dann doch zuviel der Verheißung, wenn etwa Klaus-Peter Hufer, der es sonst besser weiß, in der neuesten Fassung seiner „Stammtisch-Argumente“ im Untertitel ausdrücklich und werbewirksam verspricht, mit seinem Buch werde man „Erfolgreich gegen Parolen, Palaver und Populismus“[50]. Die Präventions- und Interventionsmöglichkeiten der politischen Bildung sind gerade im Blick auf fremdenfeindliche Einstellungen in der Mitte der Gesellschaft begrenzt. Zum einen werden politisch-soziale Grundeinstellungen, gerade vorurteilsvolle Haltungen, schon in früher familialer Sozialisation geprägt, durch das gesellschaftspolitische Klima bisweilen gefördert und durch die Angst vor Arbeitslosigkeit und sozialem Abstieg immer wieder aktualisiert. Zum andern sind politische Bildung und politischer Unterricht nur ein kleines Segment im Schulalltag, in der Realität politischer Jugend- und Erwachsenenbildung, ein kleiner Teil nur einer arbeitsteilig organisierten Pädagogik, die in ihren Hauptthemen und -zielen immer deutlicher und ausschließlicher das (beruflich) Verwertbare und ökonomisch Nützliche favorisiert. Gegen tief verankerte Vorurteilsstrukturen, gegen Fremdenhass und Abschottungsmentalität kommt kein Konzept politischer Bildung ganz einfach an, denn Vorurteile sind weitgehend aufklärungsresistent. Gegen die Macht des Vorurteils, das von der Macht der Verhältnisse provoziert wird, argumentiert aufklärende Bildung zunächst vergebens. Fremdenfeindlichkeit und Vorurteile entziehen sich immer wieder aufklärender Bildung, bauen jedes Gegenargument in ihr krudes Welt- und Feindbild ein. An Aufklärung und politisch-aufklärender Bildung festzuhalten heißt, nach Auschwitz und dem „Jahrhundert der Barbarei“ (Karlheinz Deschner) auch die Grenzen der Aufklärung stets vor Augen zu haben. Doch der politische Bildner ist ein professioneller Optimist – stets am Rande der Resignation. Er hat sich eine Sisyphusarbeit aufgeladen. Aber wir wissen ja seit Albert Camus[51], dass Sisyphos ein glücklicher Mensch gewesen sein muss.

[50] Klaus-Peter Hufer: Argumente am Stammtisch. Erfolgreich gegen Parolen, Palaver und Populismus, Schwalbach/Ts. 2006.
[51] Albert Camus: Der Mythos von Sisyphos. Ein Versuch über das Absurde, Reinbek bei Hamburg 1959, S. 101.

Diskussion:
In der auf den Vortrag folgenden Diskussion geht *Ursula Knittler-Lux* in ihrer Anmerkung auf den Zusammenhang von Fremdenfeindlichkeit und Bildungsgrad ein. *Knittler-Lux* vermutet, dass die Nähe der universitären Lehre zum internationalen Forschungskontext eine der Ursachen für die geringere Fremdenfeindlichkeit unter UniversitätsabsolventInnen ist. Diese Idee der Vernetzung kann auch ein Modell für andere Ausbildungen, etwa bei den Lehrberufen, sein.
Arne Haselbach sieht hinter dem in Studien formulierten Zusammenhang zwischen Fremdenfeindlichkeit und Bildungsgrad ein methodisches Problem: In diesen Studien werden Meinungen und Einstellungen erhoben. Kann es sein, dass Menschen mit höherer Bildung tendenziell gesellschaftlich „erwünschte“ (d.h. nicht fremdenfeindliche) Meinungen äußern, während Menschen „geringerer“ Bildung weniger auf das Bedacht nehmen, was „politisch korrekt“ ist.
Monika Engel schlägt eine ähnlich gelagerte Deutung dieses Zusammenhangs vor: Ist es nicht so, dass für „höher“ gebildete Menschen, bzw. für Menschen mit höheren Einkommen, Fremdenfeindlichkeit vielleicht weniger „notwendig“ ist, weil sie beispielsweise in den „besseren Vierteln“ mit geringem MigrantInnenanteil leben, d.h. vor dem sozialen/kulturellen Aufeinandertreffen abgeschirmt sind? Engel stellt darüber hinaus die Frage nach dem Zusammenhang zwischen den in den Studien erhobenen „Meinungen“ und der alltäglichen Praxis.
Klaus Ahlheim hält in seiner Antwort den Standpunkt von *Knittler-Lux* in Bezug auf die Universitäten für richtig, wenngleich für ihn die universitäre Praxis diesem Ideal über weite Strecken nicht entspricht. Die Fragen nach der Aussagekraft der Studien in Bezug auf ihre methodischen Anlagen entgegnet *Ahlheim* mit dem Hinweis auf die natürlich vereinfachte Darstellung solcher Zusammenhänge (wie Bildung/Fremdenfeindlichkeit). Zur Ergründung von Ursachen und Wirkungen sozialer Phänomene müsse immer auf ein Bündel von Faktoren zurückgegriffen werden. Der Zusammenhang von Einstellungen und Alltagspraxis ist sicher nicht unmittelbar gegeben, jedoch ermöglicht die Untersuchung von Einstellungen und ihr historischer Vergleich Aussagen darüber wie sich ein gesellschaftliches Klima verändert, auch in Hinblick auf das politische System.

Annette Sprung

Migration als Ressource: Partizipation statt „Bereicherung“?

In Österreich wird im Herbst 2006 gewählt, ein „Ausländerwahlkampf“ steht bevor - erste schrille Töne waren bereits zu vernehmen. Abgesehen von rechtspopulistischen und fremdenfeindlichen Parolen wurden in den letzten Tagen mehrfach Überlegungen zu einer kontrollierten Zuwanderung angestellt. Die SPÖ verkündet: „Einwanderung ist ein Privileg“ und plädiert ebenso wie die Grünen dafür, künftig v.a. jene Arbeitskräfte ins Land zu lassen, deren Qualifikationen in Österreich nachgefragt werden. Gleichzeitig liegen viele der Ressourcen, an die dabei vielleicht gedacht wird, brach, weil zum Beispiel die Universitätsprofessorin aus Tschetschenien in Wiener Privathaushalten die Fenster putzt oder der Mathematiker aus Ägypten als Zeitungskolporteur auf Grazer Straßenkreuzungen steht. Wie geht unsere Gesellschaft mit zugewanderten Menschen und ihren Kompetenzen um und welchen Beitrag kann Bildung leisten, um diese Potenziale zu entwickeln?

Wissenschaftliche Auseinandersetzung mit „Migration und Weiterbildung“

„Interkulturelle Pädagogik“ hat sich mittlerweile als eigenständiges Fachgebiet innerhalb der Erziehungswissenschaften etabliert. Die in den 1960er Jahren einsetzende Zuwanderung sogenannter „GastarbeiterInnen“ in die westlichen Industriestaaten wird meist als Beginn der Entstehung einer damals so bezeichneten Ausländerpädagogik beschrieben. Für die Erwachsenenbildung lässt sich kein eindeutiger „Ursprung“ der Debatte identifizieren, aber zumindest feststellen, dass die Folgen der Arbeitsmigration im Vergleich zu anderen pädagogischen Feldern erst relativ spät thematisiert wurden. Man könnte fast sagen, in den jeweiligen Teildisziplinen wurde parallel zum Heranwachsen der „Gastarbeiterkinder“ reagiert, also zuerst im Schulbereich, später in der Jugendarbeit, schließlich in der Erwachsenenbildung. Aktuell beobachten wir eine intensivere Beschäftigung mit der Frage des Alterns in der Migration.
Im Lauf der Zeit entfaltete sich zwar in allen Feldern eine vielfältige Bildungspraxis, auf der Ebene der wissenschaftlichen Forschung dominieren eindeutig Arbeiten in Zusammenhang mit Schule und Sozialer Arbeit. Viele Publikationen setzten sich jedoch mit Grundfragen, wie z.B. der Kulturalisierungsproblematik auseinander, sind somit also auch für die Weiterbildung von hoher Relevanz, oder stammen aus benachbarten Disziplinen wie z.B. Forschungen zur Fremdsprachendidaktik (Deutsch als Fremdsprache) bzw. soziologische Erkenntnisse zu Ausländerbeschäftigung und Qualifikation.

Seit den 1980er Jahren rückten zunehmend die Mehrheitsgesellschaft und ihre Angehörigen ins Blickfeld der Integrationsdebatte. Auch „Einheimische“ sollten mittels interkultureller bzw. antirassistischer Pädagogik sensibilisiert werden und entsprechende Handlungskompetenzen erwerben. Heute wird interkulturelles/transkulturelles Lernen als Querschnittsaufgabe definiert. Aufgrund der berechtigten Kritik an der mangelnden Beachtung struktureller Ausgrenzungsmechanismen wurde die Diskussion in der Weiterbildung seit den 1990erJahren insbesondere von Überlegung zur interkulturellen Öffnung, verbunden mit der Forderung nach „interkultureller Kompetenz“ geprägt.

Ein wichtiger Kritikpunkt in der Integrationsdebatte bezog sich bereits in den 1980er Jahren auf die Defizitorientierung der pädagogischen Auseinandersetzung mit MigrantInnen und mündete in die Forderung nach einer Anerkennung und Wertschätzung von Differenz. In diesem Kontext ist auch der Begriff der „Bereicherung“, der die positiven Aspekte kultureller Diversität ins Bewusstsein rücken soll, anzusiedeln. Warum ich mit der Vorstellung, dass eine Gesellschaft durch MigrantInnen „Bereicherung“ erfährt, nicht ganz einverstanden bin werde ich später noch präzisieren.
Wenngleich die Aufmerksamkeit für Heterogenität (solange sie nicht auf ethnisch-kulturelle Unterschiedlichkeit beschränkt bleibt) eine begrüßenswerte Perspektive darstellt, weise ich insbesondere auf einen problematischen Aspekt des Differenzparadigmas hin: Eine Fixierung auf (vermeintliche) kulturelle Unterschiede - die es mit pädagogischer Hilfe zu verstehen und zu akzeptieren gilt – läuft Gefahr, soziale und strukturelle Ausgrenzungsmechanismen zu verschleiern.

Daraus ergeben sich zuweilen Versuche, misslungene oder nicht stattfindende Integrationspolitik durch Bildung zu kompensieren. Die Problematik der Kulturalisierung ist theoretisch ausführlich diskutiert, dennoch als weit verbreitete Praxis im pädagogischen Alltag präsent.

Praxis der Erwachsenenbildung

Seit einigen Jahren lässt sich eine beeindruckende Expansion des Marktes für interkulturelle Aus- und Weiterbildungsangebote beobachten – eines Marktes, der sich nach Zielgruppen, Anbietern, Konzepten, gesellschaftspolitischem Anspruch und weiteren Merkmalen durchaus differenziert darstellt. Ich würde von einem geteilten Bildungsmarkt sprechen, dessen Angebote und AkteurInnen oft nur wenig Gemeinsamkeiten aufweisen. Zum Einen werden einschlägige Qualifikationen für die länder- und kulturübergreifende Zusammenarbeit in Wirtschaft oder Politik zunehmend nachgefragt. Die Anbieter sind in erster Linie wirtschaftsnahe Trainingsfirmen oder Unternehmensberatungsorganisationen. Seminarkonzepte gehen meist aus der Psychologie und Kommunikationswissenschaft hervor (vgl. O’Reilly/ Arnold 2005, Bolten/Ehrhardt 2003, Thomas 1996, u.a.).

Zum Anderen hat sich ein Marktsegment etabliert, das sein Potenzial aus den neu entstehenden Herausforderungen in Migrationsgesellschaften schöpft. In diesem Feld würde ich wiederum zwei (zielgruppenbezogene) Stränge orten. AdressatInnen sind entweder Personen mit Migrationshintergrund oder Angehörige der Mehrheitsgesellschaft. Selbstverständlich kommen auch Mischtypen vor.

Bildung als Beitrag zur „Integration“

Kurse für MigrantInnen zielen in der Regel auf eine Unterstützung der sogenannten „Integration“ ab. An erster Stelle sind hier Sprachkurse für zugewanderte Menschen zu nennen, sie werden in großer Zahl angeboten, decken aber trotzdem die bestehende Nachfrage in quantitativer als auch qualitativer Hinsicht nicht ab. Darüber hinaus finden unterschiedliche Maßnahmen der beruflichen, allgemeinen oder politischen Bildung statt, wobei das letztgenannte Feld für MigrantInnen als AdressatInnen wenig entwickelt ist. Abgesehen von den Programmen, die sich speziell an MigrantInnen richten, nimmt diese Zielgruppe zunehmend an diversen anderen Kursen, z.B. an Schulungen für Arbeitslose, teil. Damit entstehen für die Bildungsträger neue Herausforderungen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen, die mit unterschiedlichen Strategien beantwortet werden.

Interkulturelle Kompetenz – eine gefragte Zusatzqualifikation

Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft interessieren sich mit steigender Tendenz für Programme zur Entwicklung „interkultureller Kompetenzen“ und versprechen sich davon professionelle Hilfestellungen im Umgang mit MigrantInnen. Im Rahmen der beruflichen Weiterbildung besteht v.a. bei Angehörigen psychosozialer, pädagogischer oder medizinischer Berufe, sowie bei VerwaltungsmitarbeiterInnen eine erhöhte Nachfrage. Die Angebote reichen von Kurzzeitseminaren bis hin zu universitären Lehrgängen. Selbstverständlich arbeiten in den genannten Berufsfeldern auch Menschen mit Migrationshintergrund, sie zählen aber nicht in erster Linie zum hier angesprochenen AdressatInnenkreis.

Lässt sich also aus der Expansion derartiger Bildungsangebote folgern, dass die Erkenntnis Platz gegriffen hat, Mitglieder der Aufnahmegesellschaft müssten sich kritisch mit Ausgrenzung und Rassismus auseinandersetzen? Diese Frage ist wohl nur bedingt mit „ja“ zu beantworten. Die Motivationen und Hintergründe sind vielfältig. So fühlen sich TeilnehmerInnen häufig durch die „schwierige“ Arbeit mit einer als problematisch definierten Gruppe – das wären in diesem Fall Menschen mit Migrationshintergrund - überfordert und erwarten sich konkrete Lösungsvorschläge (Sozialtechniken?), unter denen sie sich übrigens nicht selten kulturkundliche Informationen vorstellen. Diese Erwartungshaltung ist nachvollziehbar, zeigt aber auf, dass es im Lernprozess nicht zuletzt an den Problemdefinitionen zu arbeiten gilt. Die relevante Frage lautet also: Wie wird diesen Motiven im jeweiligen Bildungssetting begegnet? Werden in einschlägigen Weiterbildungen Ethnisierungstendenzen selbst zum Thema gemacht und dekonstruiert? Inwieweit schaffen sie Bewusstsein für Ausgrenzungserfahrungen und Machtasymmetrien? Ich bin davon überzeugt, dass es viele fundierte und differenzierte Angebote gibt, die sich auch als Beitrag zur politischen Bildung

begreifen. Auf der anderen Seite setzen einige Seminare hauptsächlich oder gar ausschließlich auf die kulturelle Verständigungsschiene und erheben die Fremdheit anderer Kulturen zum Lerngegenstand.

Es soll schließlich nicht unerwähnt bleiben, dass ein Grund für die Expansion interkultureller Trainingsangebote nicht zuletzt in ökonomischen Interessen zu suchen ist.

Wem „nützt“ interkulturelle Weiterbildung?

In der Reflexion über die beiden Segmente des Bildungsmarktes (Integrationskurse für MigrantInnen und Angebote zur interkulturellen Kompetenzerweiterung) fallen einige Asymmetrien auf bzw. ergeben sich durchaus kritische Fragen:
So wird die Weiterbildung von (erwachsenen) MigrantInnen in der wissenschaftlichen Literatur nur wenig thematisiert, im Vordergrund scheint die Frage der Qualifizierung der Einheimischen zu stehen (siehe dazu diverse Publikationen zu interkultureller Kompetenz und interkultureller Öffnung). Mein Eindruck ist: Die Weiterbildung von Menschen mit Migrationshintergrund ist zwar ein praktisches, aber kein theoretisches Thema. (Diese Einschätzung gilt für die Qualifizierung jugendlicher MigrantInnen nicht.)
Aufgrund fehlenden Datenmaterials ist es folglich auch schwierig, tiefergehende Analysen anzustellen. Für Österreich liegen so gut wie keine empirischen Erkenntnisse zum Weiterbildungsverhalten von MigrantInnen vor. Abgesehen von der bekannten Problematik, dass Statistiken lediglich Auskunft nach dem Merkmal Staatsbürgerschaft erteilen, erheben die großen Weiterbildungsträger wie die Volkshochschulen oder das BFI (Berufsförderungsinstitut) keinerlei Angaben über die Herkunft ihrer TeilnehmerInnen. Eine Auswertung von Daten des Mikrozensus 2003 zeigt einen 17%igen Anteil weiterbildungsaktiver AusländerInnen (gegenüber 22% der österreichischen Staatsangehörigen). Bei Personen aus Türkei bzw. Ex-Jugoslawien liegt der Anteil nur bei 12% (vgl. Statistik Austria 2004, S. 33).
Das deutsche Berichtssystem Weiterbildung weist für 2003 eine Weiterbildungsbeteiligung der AusländerInnen von 29% (gegenüber 42% bei Deutschen) aus. Bei der beruflichen Weiterbildung liegt der Prozentsatz unter den AusländerInnen bei 12% gegenüber Deutschen mit 30%. In der allgemeinen Weiterbildung sind es v.a. Sprachkurse, die von AusländerInnen belegt werden (vgl. Bundesbeauftragte f. Migration, Flüchtlinge und Integration 2005, S.26ff.). Die massiven Forschungslücken lassen kaum detailliertere Aussagen über die Partizipation an Weiterbildung zu. So sind beispielsweise bei den zitierten Erhebungen die Fallzahlen gering und es wurden nur MigrantInnen mit guten Deutschkenntnissen befragt.

Ein vergleichsweise breites Spektrum an Publikationen und innovativen Konzepten findet man allerdings in Zusammenhang mit der sogenannten interkulturellen Kompetenzerweiterung vor. Lassen Sie mich an dieser Stelle vielleicht etwas provokanter einige Fragen formulieren:
Ist es Zufall, dass sich Wissenschaft und Bildungswesen offenbar stärker mit einer Thematik beschäftigen, die in den meisten Fällen auf die Weiterbildung der Mehrheitsangehörigen zielt? Lässt sich mit Angeboten zur interkulturellen Kompetenzerweiterung eventuell ein lukrativerer Markt erschließen?
Wem nützt eigentlich interkulturelle Weiterbildung? Wer kann damit berufliche Chancen optimieren? Man könnte an dieser Stelle einwenden: Selbstverständlich profitieren auch Menschen mit Migrationshintergrund davon, wenn sie auf sensibilisierte BeraterInnen, PädagogInnen, RichterInnen etc. treffen. Aber werden auch jene Personen, die aufgrund ihrer Migrationsbiographie wertvolle Ressourcen für interkulturelle Arbeitsfelder mitbringen würden, darin unterstützt, diese für eine berufliche Perspektive zu entfalten? Der in einer Einwanderungsgesellschaft entstehende Bedarf nach „interkultureller Kompetenz“ könnte ja durchaus Beschäftigungsoptionen für MigrantInnen eröffnen. Es ist zu hinterfragen, inwieweit diese Chance durch die Ausbildung von „MigrationsspezialistInnen“ (ohne Migrationshintergrund) minimiert wird.
Braucht eine Bildungsinstitution, deren Stammpersonal sich interkulturell weitergebildet hat, wirklich MitarbeiterInnen mit Migrationshintergrund?
Ich lasse diese Fragen zunächst einmal stehen und hoffe, dass wir in der Diskussion darauf zurückkommen können. Einige Gedanken möchte ich im nächsten Schritt aber weiterführen:

MigrantInnen in der Weiterbildung – Rollen und Positionen

Wenn von MigrantInnen in der Weiterbildung die Rede ist, werden sie in der Regel zuerst mit Deutschkursen assoziiert, in weiterer Folge vielleicht mit Programmen der beruflichen Bildung, jedenfalls stellen wir sie uns fast immer als TeilnehmerInnen vor. Interessant erscheint daher die Frage, wo und in welchem Ausmaß sie als Lehrende, Planende und EntscheidungsträgerInnen im Bildungswesen repräsentiert sind? Mangels einschlägiger Studien können auch hier nur Beobachtungen und Einschätzungen getroffen werden. Viele der Personen, die in qualifizierten Bereichen tätig sind, arbeiten in spezifischen Programmen für MigrantInnen, oftmals als SprachlehrerInnen. Eine Studie in 42 Wiener Erwachsenenbildungseinrichtungen (vgl. Pohn-Weidinger/ Reinprecht 2005) hat unter anderem die Personalstruktur untersucht. In fast allen Organisationen arbeiten MigrantInnen, von ca. 40% der befragten Betriebe wird angegeben, dass sie als Reinigungskräfte oder TrainerInnen beschäftigt sind, weitaus seltener in führenden Positionen. Über die Höhe des MigrantInnenanteils am Trainingspersonal in den jeweiligen Institutionen gibt die Studie leider keine Auskunft.

Meine These, dass das Bildungssystem Menschen mit Migrationshintergrund tendenziell als Defizitträger wahrnimmt und vorwiegend kompensatorische Fördermaßnahmen - auf meist niedrigem Qualifikationsniveau – umsetzt, wird von dieser Studie gestützt. Der Blick auf die Ressourcen und Potenziale scheint noch wenig ausgeprägt zu sein. Die Wiener Untersuchung zeigt weiters, dass die Institutionen MigrantInnen nur bedingt als Marktpotenzial wahrnehmen und keine einschlägigen Bedarfs- oder Potenzialanalysen angestellt werden. Erwähnenswert erscheint mir auch das Ergebnis, dass sich die Bildungseinrichtungen durch die Anforderung der Diversität – nicht zuletzt weil Ressourcenknappheit herrscht – stark unter Druck gesetzt fühlen.

Ressourcenorientierung

Die seit den 1980er Jahren ausformulierte Kritik an einer paternalistischen Ausländerbetreuung bzw. an einer defizitorientierten Pädagogik ist, wie bereits mehrfach erwähnt wurde, leider nicht obsolet geworden. Die trotz oder gerade wegen der schwierigen Rahmenbedingungen entfalteten individuellen – und kollektiven - Bewältigungsstrategien von MigrantInnen treten bei dieser Betrachtung meist in den Hintergrund. Die zugewanderte Bevölkerung und die Nachfolgegenerationen stellen ja keinesfalls eine homogene Gruppe dar, wir können von großer Diversität in Bezug auf Herkünfte, Lebenssituationen, Bildungserfahrungen, -abschlüsse und –bedürfnisse etc. ausgehen. Ein wichtiges Thema im Zusammenhang mit Ressourcenorientierung – die Dequalifizierung von MigrantInnen – wird erst in jüngster Zeit intensiver diskutiert.
Im Unterschied zur Anwerbung von Arbeitskräften mit geringem Bildungsniveau in der Gastarbeiterära verzeichnen wir für Österreich seit 1980 stärker auch eine qualifizierte Einwanderung. Eine aktuelle österreichische Studie (Gächter 2006) zeigt, dass Dequalifizierung, also eine Beschäftigung unter dem Ausbildungsniveau, MigrantInnen weitaus stärker betrifft als Mehrheitsangehörige. So waren im Jahr 2001 19% der Aktiven mit österreichischer Staatbürgerschaft dequalifiziert tätig, hingegen betraf dies 39% der Menschen, die im Ausland geboren sind oder ausländische Staatsangehörige waren. Je nach Herkunftsland vergrößert sich die Diskrepanz weiter: Bei Herkunft aus den EU25 sind 27% der Arbeitenden betroffen, bei anderen Drittstaaten sogar 48%.

Pädagogische und politische Konzepte sollten also stärker an den Potenzialen und Fähigkeiten anknüpfen. Dies geschieht m.E. nicht einmal in Hinblick auf die „offensichtlichen“ Ressourcen, also z.B. formale Bildungsabschlüsse bzw. Berufserfahrungen und schon gar nicht bezüglich besonderer Kompetenzen, die in einer Migrationsbiografie verankert sein können. So verfügen Menschen, von denen einige in ihrem Leben sogar mehrmals den Lebenskontext wechseln mussten, oft über ausgeprägte Handlungskompetenzen wie Flexibilität, Rollendistanz, Empathie oder kreative kommunikative Fähigkeiten (vgl. Gaitanides 2006).

Abgesehen von den individuellen Ressourcen erscheint mir die Aufmerksamkeit für Netze der Selbsthilfe besonders vielversprechend zu sein. Unterstützungspotenziale können aus traditionellen Strukturen ebenso resultieren wie aus Selbstorganisationen, die im Migrationsland aufgebaut werden (vgl. Sprung/ Schröttner 2003).

Partizipation

Zentrale Begriffe im Kontext einer Anerkennung von Wissen und Kompetenzen von MigrantInnen stellen Empowerment und Partizipation dar. Empowerment („Selbstermächtigung“) umfasst die eigenständige Bewältigung eines komplexen Alltages, im reflexiven Sinn Lernprozesse und die Selbst-Aneignung von Lebenskräften. Der politische Gehalt verweist auf den Zugang zu Ressourcen und Rechten in einer Gesellschaft, die ja gerade MigrantInnen vielfach verwehrt werden (vgl. Badawia 2004). Partizipation meint Selbst- und Mitbestimmung, ist aktive Teilhabe an sozialen Veränderungsprozessen und nicht einfach ein „Mitmachen“ in zugewiesenen Räumen.

Welche Rahmenbedingungen und Bildungsangebote könnten also eine aktive Partizipation von Menschen mit Migrationshintergrund fördern? Zunächst halte ich interkulturelle Öffnungsprozesse in Bildungsinstitutionen, die auch von MigrantInnen mitgestaltet werden, für unabdingbar. Diese müssen am Selbstverständnis/ Leitbild der Organisation ansetzen, strukturelle Veränderungen ebenso umfassen wie Personalentwicklungsmaßnahmen oder didaktische Überlegungen (siehe dazu „Empfehlungen zur interkulturellen Öffnung von Erwachsenenbildungseinrichtungen“, Wien 2005). Ich schlage vor, Konzepte zu forcieren, die MigrantInnen als Lehrende, Gestaltende, als ExpertInnen und EntscheidungsträgerInnen im Bildungswesen einbeziehen. Die Einstellung von MitarbeiterInnen mit Migrationshintergrund sollte besonders forciert werden, wobei ich davor warne, diese lediglich als „AusländerspezialistInnen“ einzusetzen, sie müssen zu allen Arbeitsfeldern und Hierarchieebenen Zugang haben.
Um Potenziale von KursteilnehmerInnen sichtbar zu machen, wurden interessante Instrumentarien wie z.B. das „Sprachen- & Qualifikationsportfolio für MigrantInnen und Flüchtlinge“ (Verein Integrationshaus Wien 2005) entwickelt.

Nicht zuletzt kommt den rechtlich-politischen Rahmenbedingungen, die eine Entfaltung von Potenzialen zugewanderter Menschen behindert oder fördert, eine zentrale Bedeutung zu (z.B. in Hinblick auf den Zugang zum Arbeitsmarkt, Antidiskriminierungsbestimmungen, die Anerkennung von Bildungsabschlüssen uvm.). Ein defizitorientierter Zugang in Politik und Pädagogik stabilisiert hegemoniale Machtverhältnisse.

Damit wäre eine Position der Partizipation auf allen Ebenen benannt, die sich mit dem Bild der „Bereicherung“ nicht fassen lässt. Unter Bereicherung verstehe ich positive Attribute, die in diesem Fall der Einwanderungsgesellschaft quasi hinzugefügt werden. Es bestünde aber keine Notwendigkeit, dass sich diese Gesellschaft selbst verändert. Von Partizipation und Ressourcenorientierung würde ich jedoch dann sprechen, wenn eine Gesellschaft die zugewanderten Menschen als Subjekte mit vielfältigen Fähigkeiten anerkennt und Rahmenbedingung schafft, die eine selbstbestimmte Entfaltung ihrer Potenziale ermöglicht.

Innovative Praxisbeispiele

Nach meinen kritischen Betrachtungen möchte ich nicht verabsäumen auch über spannende Entwicklungen zu sprechen, die vielerorts im Gange sind. Ein besonderer Innovationsschub lässt sich m.E. in Zusammenhang mit Projekten beobachten, die seit 2002 im Rahmen der EU-Initiative EQUAL gefördert werden. In Deutschland wurden in zwei Runden bislang 32 Entwicklungspartnerschaften zu den Themen „Beschäftigung - Bekämpfung von Rassismus“ sowie „AsylwerberInnen“ realisiert, in Österreich sind es 18 Arbeitsgemeinschaften. Jede dieser Partnerschaften umfasst aus mehreren Trägerorganisationen und Teilprojekten. Ich denke, dass die in den Programmrichtlinien akzentuierten Schlagworte „Empowerment“ und „Partizipation“ in vielen Fällen Umsetzungen nach sich gezogen haben, die diesen Begriffen durchaus gerecht werden. Ich möchte daher abschließend zwei aktuelle österreichische Beispiele aus dem Programm vorstellen.

Das Integrationshaus Wien führt unter dem Titel „Leuchtturm“ einen Lehrgang durch, in dem MigrantInnen ein Jahr lang für eine Tätigkeit als BerufsberaterIn bzw. TrainerIn in der beruflichen Weiterbildung (Berufsorientierung) qualifiziert werden. Die AbsolventInnen sollen schwerpunktmäßig im interkulturellen Feld aktiv werden. Das Konzept des Lehrganges ist umfassend und die Migrationserfahrung der TeilnehmerInnen wird als besondere Ressource angesehen. Inwieweit der Zugang zu den potenziellen Arbeitgebern, also den

Weiterbildungseinrichtungen offen sein wird, wird sich erst zeigen. Man versucht, durch integrierte Praxisphasen und Networking etwaige Barrieren abzubauen (http://www.interculturexpress.at/sites/Leuchtturm_Folder.pdf).

Als Beispiel für die Ressourcen der migrantischen Selbstorganisationen möchte ich eine Entwicklungspartnerschaft nennen, in der ich selbst mitarbeite. „WIP“ (Work in Process) besteht aus mehreren Selbstorganisationen wie z.B. einer Community Schwarzer Frauen, einem Roma-Kulturverein oder einer Gruppe muslimischer Frauen, die unterschiedliche Bildungsprojekte umsetzen. Ein Teilprojekt der Universität Graz soll einen Diskursraum schaffen, in dem unterschiedliche Wissensformen in Dialog treten können. Meist wird ja *über* MigrantInnen gesprochen und geforscht oder es werden Bildungskonzepte *für* diese Gruppe entworfen. Hingegen bestehen wenig Möglichkeiten der Selbstrepräsentation. Im Rahmen einer über mehrere Monate dauernden Entwicklungswerkstätte haben sich nun 16 MigrantInnen, die an Bildung und Forschung interessiert sind, mit Themen beschäftigt, die sie selbst ausgewählt haben (u.a. Mobbing, Zugang zum Arbeitsmarkt, Sprache, Familie als Ressource u.a.). Die Ergebnisse fließen in eine dreitägige Sommeruniversität ein, die im September 2006 in Graz stattfindet. Das Projekt veranschaulicht erstens die Potenziale und vielfältigen Strategien von Selbstorganisationen, bringt aber auch spannende Fragen und Antworten rund um die sogenannte Integrationsdebatte hervor, die nicht aus einer Fürsprecherposition heraus sondern in partizipativen Prozessen von den AkteurInnen selbst formuliert wurden (http://www-gewi.uni-graz.at/edu/pars/ und http://work-in-process.at/)

An Stelle eines Schlusswortes möchte ich in diesem Sinne die Vertreterin einer Selbstorganisation, der Schwarzen Frauen Community, zitieren: Belinda Kazeem meint: *„Ich glaube, ein wesentlicher Aspekt von Selbstorganisation ist, dass man kämpft, man hat es einfach selber in der Hand. Und dieses Gefühl, wenn man merkt, dass man sich selber Freiräume, überhaupt Räume schaffen kann, stärkt einfach dein Selbstbewusstsein, dein Auftreten, deinen Umgang.“* Auf die Frage, was Empowerment für sie bedeutet, antwortet Frau Kazeem: *„Allgemein bedeutet Empowerment für mich, wenn ich Maßnahmen ergreifen kann, die mir das Leben leichter machen. Zum Beispiel, wenn ich mich selber organisiere, wenn ich mit anderen Frauen zusammenkomme und in irgendeiner Form Widerstand leiste. Und wenn das nur ein Brief an jemanden ist oder sonstiges, dann gibt mir das Kraft. Dann bin ich nicht mehr nur noch Opfer, sondern gestalte mein Leben selbst“* (Initiative Minderheiten 2006, S.8).

Literatur

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

Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen 2002.

Auernheimer, Georg: Einführung in die interkulturelle Pädagogik. 3.Aufl. Darmstadt 2003.

Badawia, Tarek: Integration durch Empowerment. In: Treichler, Andreas / Cyrus, Norbert (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt a.M. 2004, S. 350-370.

Beratungszentrum für Migranten und Migrantinnen (Hrsg.): Empfehlungen zur interkulturellen Öffnung von Erwachsenenbildungseinrichtungen. Broschüre, Wien 2005.

Bolten, Jürgen/ Ehrhardt, Claus: Interkulturelle Kommunikation. Sternenfels 2003.

Bundesbeauftragte f. Migration, Flüchtlinge und Integration: Bildung und Ausbildung. Daten-Fakten-Trends. Stand 2004. Berlin 2005.

Fassmann, Heinz/ Stacher, Irene (Hrsg.): Österreichischer Migrations- Und Integrationsbericht. Klagenfurt/ Celovec 2003.

Fischer,Veronika/ Springer, Monika/ Zacharaki, Joanna (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung. Schwalbach 2005.

Gächter, August: Dequalifizierung in Österreich 2001. Unveröffentlichter Forschungsbericht/ Kurzfassung. Wien 2006.

Gaitanides, Stefan: Interkulturelle Kompetenz als Anforderungsprofil in der sozialen Arbeit. Online im Internet: http://www.initiativgruppe.de/publikationen/fachartikel/artikel/interkulturellekompetenz.htm (Stand 2.7.2006)

Hamburger, Franz/ Badawia, Tarek/ Hummrich, Merle: Migration und Bildung. Wiesbaden 2005.

Handschuck, Sabine/ Klawe , Willy: Interkulturelle Verständigung in der Sozialen Arbeit. Weinheim und München 2004.

Hormel, Ulrike/ Scherr, Albert: Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden 2004.

Hummrich Merle: Bildungserfolg und Migration. Opladen 2002.

Initiative Minderheiten (Hrsg.): Migrantische Selbstorganisation als politische Handlung. Wien 2006.

Karakasoglu, Yasemin/ Lüddecke, Julian (Hrsg.): Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis. Münster 2004.

Krüger-Potratz, Marianne: Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Münster 2005.

O’Reilly, Claire/ Arnold, Maik: Interkulturelles Training in Deutschland. Theoretische Grundlagen, Zukunftsperspektiven und eine annotierte Literaturauswahl. Frankfurt a.M. 2005.

Weidinger, Axel/ Reinprecht, Christoph: Migrantinnen und Migranten in Wiener Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Ergebnisbericht. Wien 2005.

Riehle, Eckart (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz in der Verwaltung? Kommunikationsprobleme zwischen Migranten und Behörden. Opladen 2001

Roth, Hans-Joachim: Kultur und Kommunikation. Systematische und theoriegeschichtliche Umrisse interkultureller Pädagogik. Opladen 2002.

Sprung, Annette: Interkulturalität – eine pädagogische Irritation? Pluralisierung und Differenz als Herausforderung für die Weiterbildung. Frankfurt a.M. 2002.

Sprung, Annette/ Schröttner, Barbara: Integration von MigrantInnen in der Steiermark. Interkulturelle Öffnung-Weiterbildung-Selbstorganisation. Forschungsbericht, Graz 2003.

Statistik Austria (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Ergebnisse des Mikrozensus Juni 2003. Wien 2004.

Thomas, Alexander (Hrsg.): Psychologie interkulturellen Handelns. Göttingen 1996.

Verein Projekt Integrationshaus (Hrsg.): Sprachen & Qualifikationsportfolio für MigrantInnen und Flüchtlinge. Handbuch und CD-ROM. Wien 2005.

Diskussion:

In den Beiträgen wurden die Erfahrungen und Probleme aus der Praxis der Erwachsenenbildungsarbeit eingebracht und diskutiert. Im administrativen und pädagogisch-planenden Bereich sind MitarbeiterInnen mit Migrationshintergrund deutlich unterrepräsentiert, im Bereich der SprachenkursleiterInnen finden sich viele MigrantInnen. Sie ermöglichen das breite Angebot an Sprachkursen. *Knittler-Lux* ging auf das Beispiel der Volkshochschule im 15. Wiener Gemeindebezirk ein. Dieser Bezirk zeichnet sich durch einen sehr hohen MigrantInnenanteil unter der Bevölkerung aus, und dennoch gab es kaum Angebote für diese Bevölkerungsgruppe. Das Beispiel eines traditionell türkischen Handarbeitskurses – die Leiterin dieses Kurses war eine türkischstämmige Politikwissenschafterin – zeigte die Möglichkeit der Begegnung von Migrantinnen und Österreicherinnen im Rahmen der Bildungsarbeit auf. Die Volkshochschulen bieten eine der wenigen Möglichkeiten der Begegnung außerhalb von Moscheen.

Die Ressourcen die MigrantInnen in die Erwachsenenbildung einbringen können dürfen nicht auf ihren kulturellen und sprachlichen Herkunftskontext reduziert werden (*Galter*). Zu den Schwierigkeiten in der Praxis gehört dabei aber auch die mangelnde Anerkennung bzw. Vergleichbarkeit von in den Herkunftsländern absolvierten Ausbildungen und Bildungsabschlüssen (*Haas*). *Avny* weist auf das Fehlen einer Theorie der „Absorbtion“ von MigrantInnen in die Gesellschaft hin. Die Erfahrung Israels, das wesentlich durch Immigrationsströme geprägt ist, zeigt die vielfältigen Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit von Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft auf. Gerade wenn Menschen gut ausgebildet sind, treten Probleme unterschiedlicher kultureller Sozialisationskontexte in den Vordergrund. Was kann in diesem Zusammenhang interkulturelle Kompetenz bedeuten?

Monika Engel weist darauf hin, dass das Problem der Integration nicht nur MigrantInnen betrifft sondern ein vielschichtiges soziales, bildungs- und kulturbezogenes Konzept darstellt. Wenn speziell MigrantInnen ein Problem der Teilhabe und Integration aufzeigen dürfen wir uns auch nicht davor scheuen das Wort Rassismus in die Diskussion einzubringen.

Hannes D. Galter

Der Harem des Archimedes. Bildung und die Übersetzung der Kulturen[52]

Einleitung

Ursprünglich wollte ich an mein Referat aus dem Jahr 1998 anknüpfen und vor dem Hintergrund der Ausschreitungen in Paris im Herbst des Vorjahres der Frage nachgehen, inwieweit Bildung – und im speziellen Erwachsenenbildung – einen Beitrag zur Übersetzung der Kulturen leisten kann. Dann kam die Studie des Innenministeriums und die peinliche Form ihrer Veröffentlichung: 45% der in Österreich lebenden Muslime seien nicht integrationsbereit, verkündete Frau Innenministerin Liese Prokop, und „wer sich nicht integrieren will, hat bei uns nichts zu suchen“. Seither sind die Diskussionen um Integration und Parallelgesellschaften nicht verstummt und dürften im Nationalratswahlkampf 2006 noch stärker aufflammen. Ich habe mich daher entschlossen, mein ursprüngliches Referat zu modifizieren und die Studie mit ihren publizierten und nicht publizierten Ergebnissen einzuarbeiten.

Vergegenwärtigen wir uns zuallererst die Ausgangssituation: Die Bevölkerung Österreichs ist im Jahr 2005 um 0,7% auf 8,266 Millionen gestiegen. Der größte Teil davon waren Zuwanderer. Damit stieg der die Zahl der in Österreich lebenden Zuwanderer auf 814.000 an. 1996 waren es noch 720.000, für die Zukunft rechnet man mit etwa 100.000 mehr pro Jahr. Österreich braucht diese Zuwanderungsquote, da unsere Bevölkerung sonst schrumpfen und überaltern würde. Dennoch haben wir kein brauchbares Zuwanderungskonzept, und die populistischen Aufforderungen des rechten politischen Rands, den Zuwandereranteil in den nächsten drei Jahren um 30% zu senken, wirken vor diesem Hintergrund geradezu lächerlich. Die wichtigsten Herkunftsgebiete der Zuwanderer nach Österreich sind Ex-Jugoslawien, Deutschland und die Türkei. Der Anteil der Muslime an der österreichischen Bevölkerung beträgt derzeit etwa 4,9%. Nach einem Arbeitspapier des Instituts für Demographie der Österreichischen Akademie der Wissenschaften (ÖAW) wird er bis 2051 auf 14-26% ansteigen. 36,3% der Muslime sind Türken, 28,3% österreichische Staatsbürger (davon die Hälfte ehemalige Türken), gefolgt von Bosniern, Ägyptern und Tunesiern. Seit 1912 ist der Islam eine staatlich anerkannte Religion in Österreich mit zahlreichen Moscheenvereinen, rund 200 Gebetshäusern und einer Moschee (Donaumoschee). Seit 1979 wird er von der „Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich“ (www.derislam.at) vertreten, die seit 1998 auch eine offizielle religionspädagogische Akademie betreibt. Der österreichische Weg gilt weithin als Erfolgsmodell für Europa.

Das Ende der Geographie

1998 hatte ich an dieser Stelle unter dem Titel „Das Ende der Geographie“ Huntingtons Modell vom „Zusammenprall der Kulturen“ als anachronistisch und gefährlich dargestellt und Alternativen im interkulturellen Dialog und in kultureller Bildung gesehen. Dann kamen die Anschläge vom 11. September 2001 und der seither stattfindende Krieg gegen den Terror. Da stellt sich die Frage, ob heute solche Alternativen überhaupt noch möglich sind. Einerseits wurde uns deutlich vor Augen geführt, dass der „Dialog der Kulturen“ als Beschwörungsformel ausgedient hat. Die Signale aus den politischen und militärischen Lagern sprechen eine andere Sprache. Dies macht aber andererseits reale, direkte interkulturelle Kommunikation zu einer absoluten Notwendigkeit.
Als Ausgangspunkt könnten die Millionen von Migranten aus dem Nahen Osten, Asien oder Afrika dienen, die sich derzeit in europäischen Städten aufhalten und in einem direkten Nebeneinander mit Europäern leben. Migranten müssen für ihren eigenen Vorteil tagtäglich das tun, was auf der gesellschaftlichen Makroebene so unendlich schwer erscheint: in einen „Dialog der Kulturen“ eintreten und Kultur übersetzen, um zu verstehen und sich selbst zu positionieren. Sie bilden somit die lebendige Schnittmenge zweier oder mehrerer Kulturen. Dieses Potential sollte dringend für den interkulturellen Dialog genutzt werden.

[52] Dieser Artikel erschien bereits in: Die Österreichische Volkshochschule, Nr. 222, Dez. 2006, S. 17- 23.

Die Realität sieht leider nach wie vor anders aus. Migranten werden eher als Fremdkörper denn als Brücke empfunden. Der Wirtschaftsdruck der letzten Jahre hat das seine dazu beigetragen, dass gerade in den sozial schwächeren Teilen der Bevölkerung, die sich mit den Zuwanderern in einer Wettbewerbssituation am Rande des Existenzminimums befinden, Fremdenangst und Ausländerfeindlichkeit im Ansteigen sind. Hier sollten wir nun einen ersten Blick auf die Studie des Innenministeriums werfen.

Islamstudie I

Zwischen November 2005 und Februar 2006 wurde unter der Federführung des Juristen Mathias Rohe in zwei bundesweiten Telefonumfragen die Haltung von 1.000 Österreichern gegenüber Muslimen abgefragt. Es ist hier nicht der Ort, auf fachliche Kritik an der Studie einzugehen, das geschah bereits mehrfach von berufener Seite. Es sollen die veröffentlichten Ergebnisse lediglich „gegen den Strich gebürstet werden“, um zu sehen, welche Erkenntnisse sich daraus ableiten lassen.

23% der Befragten äußerten sich betont positiv, 37% neutral, 24% moderat negativ und 16% extrem negativ. Dabei erklärten fast 75% fast nie Kontakt zu Muslimen zu haben und wenn, dann nur oberflächlich. 80% gaben an, noch keine schlechten Erfahrungen mit Muslimen gemacht zu haben. Der Islam als Religion wurde von der Mehrzahl nicht als Bedrohung empfunden: 87% sahen in ihm eine friedliebende Religion, die von Extremisten missbraucht wird. Allerdings behaupteten 65%, die Moralvorstellungen des Islam seien altmodisch bzw. anachronistisch. Ängste wurden verbreitet geäußert, waren aber in ihren Inhalten äußerst diffus: Man befürchtete eine Überfremdung der österreichischen Gesellschaft, den Verlust österreichischen Kulturguts, eine verstärkte Arbeitslosigkeit, eine Ausbreitung des Fundamentalismus oder überhaupt, dass der Islam die Macht in Österreich übernehme. Wichtig für die Wahrnehmung von Muslimen in unserer Gesellschaft erscheint mir, dass 70% der Befragten der Meinung waren, Muslime fühlten sich nicht als Österreicher. Unterschiedlich war die Akzeptanz religiöser Signale im öffentlichen Raum, während sich ca.75% für die Beibehaltung religiöser Symbole in der Öffentlichkeit aussprachen, wollten nur 55% religiöse Kleidung im Alltag akzeptieren.

Die lauten Nächte in Clichy

Der Auftrag zu dieser Befragung dürfte eine Reaktion auf die Ereignisse in Frankreich im Herbst des Vorjahres gewesen sein, als in den lauten Nächte in Clichy Autos brannten, Geschäfte geplündert wurden und sich arbeitslose Jugendliche aus den *banlieus* von Paris Straßenkämpfe mit der Polizei lieferten.

Und wieder stellt sich die schon genannte Frage: Gibt es wirklich Alternativen zum Zusammenprall der Kulturen? Und wieder lautet die Antwort, ja. Die Auseinandersetzungen in Paris fanden nicht zwischen Europäern und Zuwanderern, sondern zwischen Franzosen und Franzosen statt. In Paris rebellierten Jugendliche gegen Unverständnis und Ausgrenzung. Es war kein Zusammenprall der Kulturen, sondern ein Kampf zwischen Gewinnern und Verlierern in einer Gesellschaft, die die Zeichen der Zeit nicht beachten wollte, obwohl sie seit Jahrzehnten unübersehbar waren.

Tee im Harem des Archimedes

1985 beschrieb der franko-arabische Regisseur Mehdi Cháref in seinem Debutfilm „Le thé au harem d’Archimède“ am Beispiel des jungen Madjid das Leben jugendlicher Einwanderer in den Pariser Vorstädten. Er zeigt ihren tristen Lebensalltag, der sie ohne Illusionen und Zukunftshoffnungen aber mit viel Überlebenskunst in ihrer jeweiligen Gegenwart verhaftet bleiben lässt. So entstand ein authentisches Dokument des Lebensgefühls franko-arabischer Jugendlicher in den Satellitenstädten von Paris.
Der Film erzählt aber auch von Problemen der Mehrsprachigkeit und des Übersetzens. Madjid lebt zwischen den Sprachen. Seine Mutter spricht mit ihm arabisch, seine Freunde französisch. Doch auch im Französischen begegnen ihm unterschiedliche Sprachen: im Café, im Arbeitsamt, in den Arbeitercontainern. Daneben werden immer wieder Kultursignale empfangen und übersetzt – zum teil richtig, zum teil falsch. Der Prunk der Kleinkriminellen wird fälschlicherweise als Zeichen sozialen Aufstiegs interpretiert, der Bürokratismus am Arbeitsamt zu Recht als Diskriminierung. So wie in der Schule aus dem unverstandenen „theorem d’Archimède“ durch die Verwendung aufgefangener

Versatzstücke ein neuer, verständlichen Begriff zusammengefügt wurde, der „thé au harem d’Archimède“, so bemühen sich alle Figuren des Films, mit der sie umgebenden fremden und feindlichen Gesellschaft zu Rande zu kommen.
Dieses „Leben zwischen den Kulturen“, für das die französische Sprache das Wort *métissage* geprägt hat, stellt die eigene Person ebenso sehr in Frage, wie die Familie, oder die umgebende Gesellschaft. Bei einem Großteil der Einwanderer der ersten Generation hat die Integration versagt. Sie leben nach wie vor in ihrer alten Kultur, oft in selbst geschaffenen Ghettos und Einwandererviertelen. Aber auch die zweite und dritte Generation – bereits im Land Geborene – werden weiter als Ausländer behandelt. Der Bruch mit den Traditionen und die Unfähigkeit, die soziale Marginalisierung zu überwinden, führen zu einer gleichsam schizophrenen Existenz. Das Verhalten wechselt je nach sozialer Umgebung. Aufstieg und Erfolg sind nur durch die Aufgabe von Identitätsteilen möglich. Aus der gleichzeitigen Unerfüllbarkeit von Integration und Rückkehr in die alte Heimat entsteht eine „Kultur des Dazwischen“, die keine feste Identität bieten kann.

Islamstudie II

Dies zeigt auch die Studie des Innenministeriums: Parallel zu den Interviews mit Österreichern wurde eine Telefonbefragung von 504 Türken und Bosnier in Wien und Umgebung durchgeführt. Die Befragten wurden auf Grund ihrer Antworten vier Typen zugeordnet: 25 % säkularisiert, 30% moderat liberal, 26% traditionell konservativ, 19% religiös konservativ. Die Antworten entsprechen durchaus dem, was der aufmerksame Beobachter des muslimischen Szene auch aus eigener Erfahrung weiß: Obwohl nur etwa 50% der Muslime regelmäßig die Moschee besuchen, möchten 80% für ihre Kinder eine religiöse Erziehung. Obwohl über die Hälfte von ihnen einen stärkeren Einfluss des Islams in Österreich ablehnt, hat die Religion bei einem annähernd gleichen Prozentsatz ein starkes Identifikationspotenzial: Auf die Frage, ob sie sich zuerst als Moslem oder Österreicher fühlen, nannten über 50% Moslem, fast keiner „Österreicher“ viele verweigerten die Antwort oder wählen „weder noch“ bzw. „sowohl als auch“. Schade, dass es keine Angaben über die Zeit der Zuwanderung gibt. Eine deutliche Mehrheit (nähere Angaben nicht publiziert) sprach sich für eine staatliche Kontrolle der Prediger aus und ebenso für staatliche Maßnahmen gegen Hassprediger. 80% der Befragten lehnen die Terroranschläge in London im Juli 2005 rundweg ab, der größte Teil auch ohne jedes Verständnis für die Motive der Täter, und das obwohl die emotionale Solidarität mit Palästina, Afghanistan und dem Irak ungebrochen hoch ist: etwa 80%. Ähnlich ist es bei er Frage der Zwangsehen und der Ehrenmorde: 66% der befragten Muslime halten Zwangsehen für singuläre Erscheinungen; 80% betrachten einen Ehrenmord als Mord, die meisten von ihnen (60%) treten auch für eine gerichtliche Verfolgung ein. Generell kommt die Studie zu dem Schluss, dass die Mehrheit der Muslime der österreichischen Gesellschaft gegenüber aufgeschlossen ist, dass sich aber „bei einer signifikanten Minderheit der Türken diffuse Haltungen im Hinblick auf das Geschlechterverhältnis und Familienstrukturen zu erkennen sind.“

Leider wurde bei der Befragung nicht nach Zuwanderungszeitpunkten differenziert. In der Forschung ist klar, dass Integrationsprozesse in der Regel über drei Generationen gehen und dass die zweite wegweisend für Erfolg oder Misserfolg ist. Genau dieser galt eine Untersuchung am Institut für Soziologie der Uni Wien im Jahr 2004. Auf die zentrale Frage der Erhebung: „Was kann man von einem Ausländer erwarten, der schon sehr lange in Österreich lebt?“ meinten 80%, dass man die Sprache lernt, und dass man von sich aus Kontakte zu Österreichern sucht. 72% empfanden Österreich als ihre Heimat. Eine starke emotionale Bindung an das Herkunftsland schließt dabei ein Verbundenheitsgefühl mit Österreich nicht aus, wobei gute Sprachkompetenz, eine lange Aufenthaltsdauer in Österreich und starke Kontakte zu Österreichern die Bindung an Österreich fördern.

Hier seien gleich zwei Beispiele angeführt. Zum einen muss ich mich selbst als Österreicher mit Migrationshintergrund outen, als einer aus jener zweiten Generation, dessen Wurzel auf dem Balkan, in einer nationalen und religiösen Minderheit liegen, der aber bereits im Land geboren wurde. Als zweites Beispiel möchte ich eine Grazer Studentin der Rechtswissenschaften zitieren, die sich im Juni dieses Jahres bei einer Diskussion über Integration als Europäerin mit österreichischer Staatsbürgerschaft vorstellte, die in Mesopotamien geboren wurde, mit dem Erbe einer uralten Zivilisation und einer Vorliebe für Mozart und Kant. Sie stellte daraufhin die berechtigte Frage, warum sie immer wieder als Fremdkörper betrachtet werde.

Die Übersetzung der Kulturen

Die multikulturellen Gesellschaften Europas sind ein Faktum. Doch die Probleme im interkulturellen Zusammenleben sind unübersehbar: unterschiedliche Ausgangspositionen der Beteiligten, mangelnde Bereitschaft zuzuhören, kulturelle Voreingenommenheit, Wissensdefizite und Überinformation, Vereinfachungen und oberflächliche Analysen. Vergleiche werden meist zwischen unterschiedlichen Realitätsebenen getätigt: zwischen „dem Islam“ und „dem Westen“, zwischen europäischen Idealen und orientalischen Traditionen, zwischen säkularen Politikern und fanatischen Predigern oder zwischen Jugendlichen im Quartier Latin und solchen in Clichy und Bobigny. Und wenn die Ergebnisse derartiger Vergleiche naturgemäß unbefriedigend ausfallen, ist sofort vom Scheitern von Integration die Rede.

Doch Integration ist ein wechselseitiger Prozess. Sie fordert die Bereitschaft der Migranten, die verfassungsmäßigen und gesetzlichen Vorgaben des Gastlandes zu akzeptieren und die der Alteingesessenen, das Fremde als Bereicherung und nicht als Bedrohung zu sehen. Sie ist zu gleichen Teilen das Einfügen der Zuwanderer in die aufnehmende Gesellschaft und das aktive Aufnehmen eben dieser Gesellschaft. Das bedeutet aber, dass Integration sowohl die Teilnahme als auch die Teilhabe an dieser Gesellschaft mit einschließt. Grundlage für beides ist eine ausreichende Sprachkompetenz. Nur wer die Sprache beherrscht kann partizipieren. Aleida Assmann ist der Meinung, dass in Zukunft die europäischen Fragen nach Identität abgelöst werden könnten durch die Praxis der Kommunikation und der Kulturkontakte. Und auch die Studie des Innenministeriums stellt die Kommunikation in den Mittelpunkt.

Von den vielen, für einen Erfolg notwendigen Aspekten interkultureller Kommunikation möchte ich hier nur einen herausgreifen, den ich für besonders wichtig halte: die „Übersetzung der Kulturen“. Um zu einer echten wechselseitigen Erweiterung des kulturellen Erfahrungshorizontes zu gelangen, bedarf es eines eingehenden Wissens über die Grundlagen und Zusammenhänge kultureller Phänomene, umso mehr, wenn es sich um Phänomene mit Norm- oder Modellcharakter handelt. Was unterscheidet eine Ehe in Tibet von der in der Türkei bzw. von jener in Österreich. Welche Rolle spielt das Individuum im japanischen, arabischen und mitteleuropäischen Weltbild. Die Wege und Irrwege internationaler Diskussionen um Themen wie Geburtenkontrolle, Ökostandards oder Menschenrechte geben illustre Beispiele dafür ab, wie interkulturelle Kommunikation ergebnislos bleiben kann. Daher wird die „Übersetzung der Kulturen“ zu einer unabdingbaren Notwendigkeit, soll es im interkulturellen Dialog zu wirklichen Fortschritten kommen.

Bildung und Übersetzung der Kulturen

Welche Aufgaben kommen hier auf die Erwachsenenbildung zu? Sie kann einerseits Bildungsgleichstand herstellen und so die Asymmetrie des Dialogs mildern. Dies umfasst gleichermaßen die Sprachausbildung der Zuwanderer, wie ein praxisnahes Erarbeiten der Zielkultur. Daneben ist sie ein geeignetes Vehikel, um Begegnungsebenen aufzubauen. Die Studie des Innenministeriums hat gezeigt, dass es viel zu wenig Kontakte zwischen Alteingesessenen und Zuwanderern gibt. Um aber die wechselseitige Bereitschaft, sich auf interkulturelle Erfahrungen einzulassen, zu fördern, müssen zuerst Grundinformationen über die jeweils andere Kultur seriös und verständlich vermittelt und homogene Stereotypen („der Islam“, die Muslima“) aufgelöst werden. Solange Bassam Tibi und Peter Scholl-Latour die Eckpfeiler unseres Islamverständnisses sind, sind interkulturelle Dialoge nur sehr schwer zu führen. Die darauf folgenden Begegnungen und Kulturkontrasterfahrungen relativieren die Allgemeingültigkeit „selbstverständlicher“ Verhaltensweisen und definieren sie als „eigene“, die zu „fremden“ Verhaltensweisen in Kontrast stehen. Dies ermöglicht ein Verständnis kultureller Phänomene und die Einnahme eines eigenen Standpunkts ihnen gegenüber.

Als nächstes stellt sich die Frage der Relevanz dieser kulturellen Phänomene. Ist die als „fremd“ erkannte Verhaltensweise Teil eines persönlichen Lebensstils oder einer kulturellen Eigenheit, und ist diese regional, national oder transnational bedingt? Ist sie Teil einer Hochkultur oder einer Volkskultur, und welche Bedeutung hat sie für das Selbstverständnis der sie Ausübenden? Hier kommt es zu den größten Missverständnissen, denn fremde Kulturphänomene sollten zuerst aus der Sichtweise ihrer eigenen Kultur heraus betrachtet werden, sodann nach objektiven Kriterien und schließlich aus dem Kulturverständnis heraus, das für einen selbst gilt. Bei all dem ist zu hinterfragen, wie die jeweilige Sicht der Dinge zustande gekommen ist, ohne dies einer Bewertung

zu unterziehen. Ein solcher Prozess ist langwierig und mühsam. Doch wir sollten nicht aufhören, den Facettenreichtum persönlicher Begegnungen der stereotypen Bilderflut der Medien entgegensetzen.

Am Ende dieses Weges sollten zwei Ziele stehen: Zum einen die Erkenntnis, dass die fremde Kultur der notwendige Spiegel für die eigene Standortbestimmung ist, oder – wie es Dzevad Karahasan 1997 anlässlich der Verleihung des internationalen Preises für den interkulturellen Dialog in Forli in Anlehnung an Martin Buber ausgedrückt hat: „Ich bin ich, weil Du Du bist.“

Und zum anderen der geschärfte Blick für Unterschiede, die uns verbinden. Das Andere ist uns nur deswegen fremd, weil wir es nach unseren Kriterien beurteilen. Christen nehmen den Hut ab, bevor sie eine Kirche betreten, Juden bedecken den Kopf, wenn sie in die Synagoge gehen, Muslime ziehen vor der Moschee die Schuhe aus. Dies sind kulturelle Unterschiede, die Menschen über Kulturgrenzen hinweg in ihrer religiösen Ehrfurcht verbinden.

Bildung allein ist nicht alles

Aber: In der Erwachsenenbildung können wir in der Regel nur jene Menschen erreichen, die an sich schon bereit sind, sich auf interkulturelle Erfahrungen einzulassen. Bei ihnen kann man die positive Grundhaltung vertiefen, manchmal kann man auch Schwellenängste abbauen oder Klischees vorsichtig abbauen. Wirklich ansetzen muss man jedoch bei den Kindern: im Kindergarten und in der Schule. Dort sollten jene positiven Erfahrungen stattfinden, die es ermöglichen, die Heterogenität unserer Gesellschaft als Bereicherung und nicht als Gefahr zu sehen. Dort sollte den Kindern mit Migrationshintergrund gezeigt werden, dass es einen Weg gibt, die traditionelle Welt des Elternhauses mit der dynamischeren Welt der Aufnahmegesellschaft zu vereinbaren, dass ein Mehr an Integration keine Entfremdung vom Elternhaus bedeuten muss. Dass sie zwei kulturelle Systeme zur Auswahl haben, zwischen denen sie je nach emotionaler Situation hin und her switchen können und dass ihre kulturelle Flexibilität eigentlich die Substanz für die Zukunft Europas ist.

Nach Gilles Kepel spielt sich aber auch die Zukunft des Islams in Europa ab. Europas junge Muslime, die in sich islamische Traditionen und europäische Erfahrungen vereinen, könnten die Erfolgsgaranten für eine Reform des Islams sein. Dazu müssen wir aber den sozialen Aufstieg und die Entstehung neuer Eliten aus diesen Bevölkerungsschichen fördern, die dann „das neue Gesicht des Islams“ prägen werden. Übersetzen von Kulturen heißt, Voraussetzungen für ein wechselseitiges Verständnis schaffen. Erst wenn Muslime ihre Argumente in unserer Sprache und im Bewusstsein europäischer Fragestellungen darlegen, bzw. wenn es uns Europäern gelingt, diese Argumente in der Deutungswelt des Orients zu verstehen, können Gespräche fruchtbar werden. Und erst wenn wir aufhören, die Begründungen für Emanzipation, Menschenrechte oder Demokratie nur aus den Werken europäischer Denker oder den Erfahrungen europäischer Geschichte abzuleiten, und Argumente in der Sprache des Orients, in seinen religiösen Überlieferungen, regionalen Traditionen und historischen Erfahrungen finden, werden diese Argumente vielleicht greifen.

Die „Übersetzung der Kulturen“ darf aber nicht nur auf die Ebene interpersonaler Kommunikation beschränkt bleiben. So wichtig interkulturelle Kompetenzen im persönlichen Umgang mit kulturell anders geprägten Menschen auch sein mögen – Fremdsprachenkenntnisse eingeschlossen –, müssen sie doch um institutionelle und gesellschaftliche Aspekte erweitert werden. Auch Institutionen und soziale Gemeinschaften benötigen die Fähigkeiten des Zuhörens, des Wissens um Zusammenhänge, der Reflexion und Selbstreflexion, um mit den jeweils Anderen so zusammenzuarbeiten und zusammenzuleben, dass sich daraus für beide Seiten Vorteile ergeben. Nur so kann kulturelle Bevormundung vermieden und ein Konsens darüber erreicht werden, welches Verhältnis von kultureller Autonomie und kultureller Integration das Zusammenleben von Gemeinschaften und die Zusammenarbeit von Organisationen bestimmen soll.

Für die Stadt Wien ist das alles nicht neu. Schon einmal – zwischen 1851 und 1914 – war die Integrationsfrage zu einem heftigen politischen Konflikt geworden. Auch damals drohte der Untergang des Abendlandes. Und heute – heute ist das böhmische Erbe zu einem nicht mehr wegzudenkenden Bestandteil Wiens und auch Österreichs geworden.

Diskussion:

Detlef Oppermann geht auf zwei Aspekte ein: Der erste Punkt bezieht sich auf den Hinweis auf eine islamische Reformation, die vielleicht aus Europa kommen könnte. Wie reagiert die islamische Gesellschaft, auch die konservative, darauf? Zum zweiten stellt Demokratie für *Oppermann* einen Prozess dar, der sich nicht an Kulturen festmachen lässt. Hat jeder oder jede sein oder ihr eigenes Demokratieverständnis?
In seiner Antwort bestätigt *Galter* den ersten Punkt. Das Problem der Erneuerungsbewegung in Europa wird von muslimischer Seite sehr stark wahrgenommen. Es findet eine ideologische Auseinandersetzung unter den europäischen Muslimen statt. Hier wäre es die Aufgabe Europas die moderaten Muslime zu unterstützen. Es zeigt sich das Problem eines problematischen Regelkreises: Medien berichten hier vom Islam, wenn radikale Muslime von sich hören machen. Umgekehrt reagiert die islamische Welt bei sozialen Problemen mit religiösem Rückzug. Zum zweiten: Demokratie als solche ist kein verhandelbarer Begriff aber der jeweilige Erklärungszugang ist ein anderer. Wir benutzen jeweils andere Begriffe für Wahlen, etc. Das Problem der Demokratie ist damit eines der interkulturellen Übersetzung.
Andere Teilnehmer wie Arne *Haselbach* und Stefan *Vater* widersprechen dieser Ansicht von *Oppermann* und betonen dass jedes gesellschaftliche Konzept historisch wie auch kulturell geprägt ist. Den Demokratiebegriff kann man davon nicht ausnehmen. Auch *Amos Avny* schließt sich an und weist den westlichen Anspruch der Verbreitung von Demokratie zurück; Wie können wir uns etwa anmaßen den ChinesInnen vorzuschreiben, wie sie ihre Gesellschaft gestalten sollten?
Ursula Knittler-Lux äußert in ihrem Redebeitrag die Sorge, dass ein kurzer historischer Blick auf die Reformation in Europa eine relativ blutige Phase der Entwicklung des Islams erwarten lässt. *Galter* weist dagegen auf die Differenzen zwischen dem Islam und dem Christentum hin. Der Islam kennt keine Staatsreligion, er kennt keinen Säkularismus, wie er sich in Europa entwickelt hat, und ist deshalb nur sehr bedingt zu vergleichen. Wir dürfen jedoch nicht die Augen davor verschließen, dass der Islam eine Religion ist, die sich im Moment stark entwickelt.
Eine weitere Diskussionsrunde widmete sich der Frage nach jenen Werten, mit denen wir der islamischen Welt begegnen könnten. Haben wir (als pluralistische Gesellschaft) dafür eine für uns verbindliche Grundlage?

Matilde Grünhage-Monetti

Interkulturelle Kompetenz zwischen Personal- und Organisationsentwicklung

Der Vortrag basiert auf den Erkenntnissen die das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in den Projekten „Ziviler Dialog zwischen kommunalen Verwaltungen und Migrantenorganisationen (MISO)“, „Deutsch am Arbeitsplatz: berufs- und arbeitsplatzbezogene Zweitsprachförderung“ und „Interkulturelle Altenpflege“ gewonnen hat.

Der Prozess der interkulturellen Entwicklung muss sowohl personen- bzw. gruppenbezogen ansetzen, als auch den Bereich der Organisationsentwicklung einschließen. Die Förderung der interkulturellen Kompetenzen (einer Gruppe) von Mitarbeiter/innen wird nur in Zusammenhang mit der interkulturellen Entwicklung der gesamten Organisation effektiv und nachhaltig.
Der Begriff der Integration, wie er in der öffentlichen Debatte gebraucht wird, überspannt eine breite Palette von Bedeutungen, die von Assimilations-Ansprüchen bis zu einem umfassenden gegenseitigen Prozess des Aufeinander-Zugehens reichen. Mit den folgenden Beispielen lässt sich dieser Bedeutungshorizont zu verdeutlichen:

- „Ziel ist die Integration in die gewachsene deutsche Gesellschaft...“ (CDU-Website 2002)
- „Integration tönt als Aufforderung und Gängelei den Migrantinnen und Migranten seit dreißig Jahren“ (Kanak Attak)
- „Die Vorstellung, acht Millionen so genannte Ausländer in die deutsche Kultur, was immer das sein mag, zu assimilieren, das heißt germanisieren, ist keine Science Fiction, es ist Nonsens.“ (Heiner Geißler, CDU)
- Die beste Form der Integration ist Assimilierung (...) (Das heißt), dass eine gewisse Anpassung und Angleichung an die hiesigen Lebensverhältnisse stattfindet. Dabei verändern sich dann natürlich (...) auch die hiesigen Lebensverhältnisse.“ (Otto Schily, SPD)

Das Problem bei vielen dieser Bedeutungsgehalte des Integrationsbegriffs ist, dass ihnen eine falsche Homogenitätsvorstellung der (deutschen) Gesellschaft und der Gesellschaft der „Zugewanderten“ zugrunde liegt. Das DIE bedient sich eines Verständnisses von Integration als Prozess der tagtäglichen Leistung aller Bürger/innen, der auf ein „ideales Ziel“ gerichtet ist, nämlich auf die Eingliederung und Partizipation in Politik, Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur (nach Obendörfer). Neben den zwei beteiligten Gruppen - den Migrant/innen und der einheimischen Mehrheitsbevölkerung - erfordert der Prozess der Integration auch Anstrengung von Institutionen.
Was bedeuten Interkulturelle Kompetenz, Interkulturelle Öffnung und Orientierung im Zusammenhang mit Migration?
Interkulturelle Kompetenz umfasst (Fokus: Personalentwicklung):

- Schlüsselqualifikation professionell Handelnder
- Impulsgeber für Organisationsentwicklung
- Transmissionsriemen für die Umsetzung organisationsbezogener Strategien

Interkulturelle Öffnung und Orientierung bedeutet (Fokus: Organisationsentwicklung und Personalentwicklung):

- Interkulturelle Öffnung als Prozess der Organisationsentwicklung, der die Organisation als Ganzes erfasst
- Interkulturelle Orientierung als das Ziel bzw. das Leitbild dieses Prozesses

Nach Fischer (2005) ist interkulturelle Kompetenz „(die) Fähigkeit, berufliches Handeln vor dem Hintergrund der Einwanderungssituation zu reflektieren und anzupassen und interkulturelles Wissen als Interpretationsfolie für professionelles Handeln zu nutzen.“ Die meisten Organisationsentwickler/innen haben aber kaum Erfahrung mit Migration bzw. haben diese Probleme nicht in ihrem Fokus.

Interkulturelle Kompetenz bezieht sich im allgemeinen auf die Bewältigung eines epochalen Schlüsselproblems der Gegenwart (Migration und Multikulturalität) und auf den Umgang mit innergesellschaftlich erfahrbarer biografischer, milieuspezifischer und (sub-)kultureller Fremdheit. Sie bezieht sich auf allgemeine personenzentrierte Haltungen wie Empathie, Authentizität, Akzeptanz, Ambiguitätstoleranz und Konfliktfähigkeit und auf alle Bereiche von Organisationen (Querschnittsaufgabe) wie Kenntnisse und Fähigkeiten, die den Umgang mit kultureller Vielfalt ermöglichen. Die interkulturelle Kompetenz realisiert sich sowohl in der Interaktion mit Kund/innen mit Migrationshintergrund als auch innerhalb einer Organisation in multikulturellen Teams. Dies erfordert Kompetenzen und Fähigkeiten auf verschiedenen Ebenen (Ich-Ebene, Wir-Ebene, Sach-Ebene, Organisations-Ebene), die in einem jeweils spezifischen Kontext entwickelt werden müssen und auf einem gemeinsam geteilten Werteverständnis basieren, das die Ziele des Miteinander in der Gesellschaft widerspiegelt.

Diskussion:

In der Diskussion bezieht sich *Arne Haselbach* auf ein Zitat: „Ich bin ich, weil du du bist.“ Er sieht darin das Problem der Abgrenzung. Geht es bei der gegenseitigen Annäherung nicht auch darum sich der Gemeinsamkeiten bewusst zu werden? Es fehlt bei der Debatte um interkulturelle Öffnung auch etwas, das er als Schlüsselqualifikation bezeichnet: nämlich die Fähigkeit sich auf andere einzulassen.

Hannes D. Galter geht in seinem Diskussionsbeitrag auf eines der Fallbeispiele aus dem Vortrag ein. In Graz hat es Probleme mit der Nutzung des Friedhofes gegeben. Es geht darum, dass Muslime eine andere Ausstattung benötigen und die vorgefundenen Verhältnisse nicht ihren religiösen und kulturellen Bedürfnissen entsprechen. Für kommunale Verwaltungen bedeutet das die Herausforderung die Existenz unterschiedlicher Ethnien und Gruppen mit spezifischen Bedürfnissen anzuerkennen und die eigenen Dienstleistungen dahingehend zu überprüfen. Das bedeutet das Abbauen von Rassismen und Diskriminierungen auf der persönlichen als auch auf organisatorischer Ebene.

Ursula Knittler-Lux geht in ihrem Beitrag auf eine Berufsgruppe ein, die im Vortrag und in der Diskussion nicht vorgekommen ist, die jedoch eine kritische Rolle in der interkulturellen Begegnung spielt: die Polizei. In ihrer Antwort verweist *Grünhage-Monetti* auch auf Projekte, die für diese Berufgruppe entwickelt wurden. Für das DIE ging es darum sich auf Bereiche zu konzentrieren, in denen es bis jetzt noch keine Angebote gab.

Elisabeth Ramoser

Alphabetisierung mit ImmigrantInnen

Seit 2003 wird in Südtirol ein Alphabetisierungskurs für ImmigrantInnen und andere benachteiligte Zielgruppen angeboten. Drei Jahre lang, von 2003 bis 2006, wurde der Kurs als Modellprojekt vom Landesamt für Weiterbildung entwickelt und erprobt. Durchgeführt wurde die Maßnahme in Zusammenarbeit mit *KAOS Bildungsservice* bzw. dem Sprachanbieter *alpha beta piccadilly*, finanziert wurde sie vom Europäischen Sozialfonds. Ab Herbst 2006 wird der Alphabetisierungskurs zu einem Standardangebot der Weiterbildung in Südtirol.

Anhand der nachfolgenden Fragestellungen werden die Erfahrungen und Erkenntnisse, die aus der Durchführung der Alphabetisierungsmaßnahme in Südtirol gewonnen wurde, dargestellt:

1. Inwiefern beeinflusst die zwei- bzw. dreisprachige Realität Südtirols die Wahl der Unterrichts- bzw. Vermittlungssprache und Lehrmaterialien?
2. Welche Methode(n) eignet/eignen sich für die Alphabetisierung in deutscher bzw. in italienischer Sprache?
3. Wie kann im Kurs selbst konstruktiv und positiv mit der großen Heterogenität der Zielgruppe umgegangen werden?

Südtirol stellt für ImmigrantInnen in mancherlei Hinsicht eine besondere Herausforderung dar: In diesem relativ kleinen Land haben drei Sprachen offiziellen Charakter: Deutsch, Italienisch und Ladinisch. Zudem wird von der deutschsprachigen Bevölkerung in allen informellen Situationen eine dialektale Form als Umgangssprache verwendet. Für ImmigrantInnen bedeutet das, dass sie mindestens eine, je nach Zielort und Beschäftigung aber bis zu drei neue Zielsprachen erwerben müssen.
Der Zugang zu öffentlichen Stellen ist durch den so genannten Proporz geregelt, das heißt die Stellen werden proportional zur Größe der drei Sprachgruppen vergeben. Daraus folgt, dass sich alle EinwohnerInnen einer der drei offiziellen Sprachgruppen zuordnen müssen. Die zertifizierte Beherrschung von zwei bzw. drei Landessprachen ist eine weitere Voraussetzung für den Zugang zu öffentlichen Stellen. Den Nachweis erlangt man über eine speziell für diesen Zweck konzipierte Zwei- bzw. Dreisprachigkeitsprüfung.
Schließlich gibt es in Südtirol auch noch drei Schulsysteme: eines mit deutscher und eines mit italienischer Unterrichtssprache, wobei die zweite Landessprache als Zweitsprache vermittelt wird. Das dritte nennt sich paritätisches Modell, da die Fächer zu gleichen Teilen in den drei Landessprachen unterrichtet werden. Für Eltern bedeutet das, dass sie sich bereits beim Grundschuleintritt ihrer Kinder für eines dieser drei Schulsysteme entscheiden müssen.

Im Vergleich zu den „traditionellen“ Einwanderungsländern, wie Frankreich oder Deutschland, handelt es sich bei der Immigration in Südtirol um ein relativ junges Phänomen. Erst Mitte der achtziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts hat die Immigration in Südtirol Ausmaße angenommen, die als relevant eingestuft werden können. Bis in die frühen neunziger Jahre wurden zudem zahlreiche „Wellen“ verzeichnet, wobei es sich vor allem um die Zuwanderung von Flüchtlingen aus verschiedenen Krisengebieten in Ex-Jugoslawien handelte. Seit 2003 wird von einer „Stabilisierung“ der Immigration gesprochen, d.h. dass der jährliche Zustrom von ImmigrantInnen gleich bleibend ist, während parallel dazu durch die Familienzusammenführung eine „Normalisierung“ der familiären – und im weiteren Sinne der sozialen – Struktur begonnen hat.
In Südtirol handelt es sich – ähnlich wie in Wien, natürlich mit unterschiedlichen Größenverhältnissen – um ein sehr heterogenes Phänomen: ImmigrantInnen kommen aus 117 verschiedenen Herkunftsländern, es handelt sich um jeweils kleine Personengruppen. Auch bildungsmäßig gibt es enorme Unterschiede, die vom primären Analphabetismus bis zum zweifachen Doktorat reichen, oder von der Beherrschung einer einzigen Sprache bis zur Kenntnis von fünf oder gar sechs Sprachen.

Für ImmigrantInnen bedeutet der Erwerb mindestens einer der beiden vorrangigen Landesprachen eine Grundvoraussetzung für ihre soziale, kulturelle und berufliche Integration. Das Landesamt für Weiterbildung stellte 2002 fest, dass erwachsene AnalphabetInnen immer wieder herkömmliche Sprachkurse zu nutzen versuchten. Sie scheiterten jedoch an der Tatsache, dass sie nicht lesen und schreiben konnten.

Auf diesen akuten Bedarf reagierte das Landesamt für Weiterbildung mit einem Modellprojekt, dem Alphabetisierungskurs. Für die Entwicklung des Kursmodells orientierte sich das Amt an Modellen aus dem deutschsprachigen Ausland, aber auch an bereits durchgeführten Alphabetisierungsmaßnahmen in Italien.
Der Kurs wendet sich an erwachsene AnalphabetInnen. Zwei parallele Kursgruppen mit mindestens sechs und maximal zwölf Personen bieten den TeilnehmerInnen die Möglichkeit, je nach Lernfortschritt von einer Gruppe in die andere zu wechseln. Innerhalb der Kleingruppe wird auf größtmögliche Binnendifferenzierung und Individualisierung geachtet.
Auf der Basis des Kursmodells, das immer wieder optimiert und an die unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnisse angepasst wird, werden die Anmeldungen entgegengenommen. Aufgrund der Voraussetzungen der effektiven TeilnehmerInnen werden die beiden Kursgruppen gebildet. Dabei kann die ethnische Zugehörigkeit eine Rolle spielen, wie beispielsweise bei Sinti und Roma, vor allem aber die Schriftkundigkeit und Sprachbeherrschung. Die Auseinandersetzung mit den Vorkenntnissen der TeilnehmerInnen ermöglicht erst die Reflexion darüber, in welcher Zielsprache alphabetisiert wird. Die große Heterogenität der KursteilnehmerInnen stellt einerseits eine große Herausforderung für die KursleiterInnen dar, andererseits ist sie eine positive und konstruktive Ressource. In den Kursgruppen selbst gab es unterschiedliche Altersklassen, was jedoch keinen Generationenkonflikt zur Folge hatte. Die Teilnahme von Männern und Frauen schien anfangs ein beträchtliches Hindernis zu sein, stellte sich im Laufe der Kurse immer wieder als Bereicherung für alle dar, da Hemmungen abgebaut und Respekt und Anerkennung aufgebaut wurde.

Die Aus- und Fortbildung der KursleiterInnen für die Alphabetisierungsarbeit stellt eine große Hürde dar. Es gibt nämlich nicht nur eine einzige Alphabetisierungsmethode, sondern zahlreiche Ansätze, die sich unterschiedlich gut für die Alphabetisierung in deutscher und italienischer Sprache eignen. Für die Alphabetisierung auf Italienisch hat sich die Silbenmethode nach Paulo Freire bewährt, während für die Zielsprache Deutsch eher ein sprachsystematischer Ansatz bevorzugt wird. Eine weitere Herausforderung stellt die Wahl der geeigneten Inhalte und Themen dar. Die Motivation der TeilnehmerInnen hängt – auch bei der Alphabetisierung – vom Alltagsbezug und der Relevanz für das eigene Leben und Umfeld ab. Im Buchhandel erhältliche Alphabetisierungsmaterialien weisen häufig einen starken Lokalbezug auf und sind deshalb für den Einsatz in einer anderen Realität nur bedingt geeignet. Aus diesem Umstand ergibt sich eine weitere Hürde: die Erarbeitung von speziellen Lehrmaterialien für die Alphabetisierungsmaßnahme in Südtirol. Bisher wurde eine umfangreiche Materialiensammlung für die Alphabetisierung in italienischer Sprache erstellt, die im Herbst 2006 – versehen mit einem Handbuch für KursleiterInnen – veröffentlicht wird.

Am Südtiroler Alphabetisierungskurs, der bisher dreimal durchgeführt worden ist, haben insgesamt 97 Personen teilgenommen, 31 Männer und 66 Frauen. Sie kamen aus 25 verschiedenen Ländern und sprachen 26 verschiedene Herkunftssprachen. Der jüngste Teilnehmer ist 17 und die älteste 67 Jahre alt. In diesen drei Jahren haben neun Sinti und Roma am Kurs Teilgenommen. Von den insgesamt 97 TeilnehmerInnen waren 17 primäre AnalphabetInnen mit keinerlei Kenntnissen weder in der einen noch in der anderen Zielsprache.
Für die Veranstalter ist der Alphabetisierungskurs eine gelungene Maßnahme. Für die TeilnehmerInnen selbst stellt die Alphabetisierung eine Voraussetzung für ihre Integration dar, durch die sie sich den Zugang zur kulturellen Teilhabe und politischen Partizipation, zur Kommunikation – auch mit neuen Technologien -, zur Aus- und Weiterbildung und zur Arbeitswelt sichern.
Nach dreijähriger Entwicklung und Erprobung wird der Alphabetisierungskurs ab Herbst 2006 zu einem Standardangebot der Weiterbildung in Südtirol, das vom Sprachanbieter *alpha beta piccadilly* durchgeführt und vom Landesamt für Weiterbildung gefördert wird.

Diskussion:
In der Diskussion ging es um die Frage der Finanzierung und Leistbarkeit von Sprachkursen für MigrantInnen in einigen Ländern.
Ein weiteres Problem hat sich ergeben, nachdem das erfolgreiche Absolvieren von Sprachkursen an Integrationsvereinbarungen geknüpft wurde. In Deutschland wurde die Zuständigkeit für Sprachkurse für MigrantInnen in das Innenministerium verlegt und damit implizit ein höchst problematischer Zusammenhang mit der Terrorismusbekämpfung hergestellt. Die Erwachsenenbildung war gezwungen zentrale Grundsätze der Freiwilligkeit von Bildung teilweise aufzugeben.

Petra Bass

Die Rolle der Frau in der türkischen Migrantenfamilie

1. Einleitung

Durch Gespräche mit Teamern, die Integrationskurse durchführen und durch Kontakte zu türkischen Nachbarn erfahre ich immer wieder, dass Frau-Sein in der Türkei grundsätzlich etwas anderes bedeutet als in Deutschland. Zwar gibt es auch dort Unterschiede und Nuancen, vor allem schichtspezifische Kontraste und regionale Unterschiede, aber es gibt ein allgemein gültiges Grundmuster, das sich am traditionellen Rollenbild der Frau orientiert.
Um die Lage der türkischen Frau in Deutschland zu verstehen und um den spezifischen Problemen, die sich aus der Migrantensituation ergeben, zu begegnen, ist es notwendig, zunächst ihr Leben im Herkunftsland zu kennen.

2. Zur Bedeutung der Frau in der Türkei

2.1. Familial-verwandtschaftlich

Die traditionelle Familienform in der Türkei war die Großfamilie, der bis zu 30 bzw. 40 Personen angehörten. Sie war patrilinear und patrilokal. Diese Familienform ist aber heute, auch in der ländlichen Türkei kaum noch anzutreffen. Begründet wird dies hauptsächlich mit der sich zunehmend verschlechternden ökonomischen Situation des Herkunftslandes. Obwohl diese Art des Zusammenlebens – wie einschlägige Untersuchungen belegen – von vielen Türken auch heute noch gewünscht wird, hat sich die Kernfamilie als Familientyp weitgehend durchgesetzt. Die türkische Kernfamilie ist jedoch der west- und mitteleuropäischen Kernfamilie nicht vergleichbar, d.h.: Die türkische Kleinfamilie ist eingebettet in ein größeres verwandtschaftliches Beziehungsgeflecht, sie ist nicht isoliert. Der verwandtschaftlich-familiale Zusammenhalt ist sehr viel stärker ausgeprägt als vergleichsweise bei deutschen Familien. In türkischen Familien steht das „Wir-Gefühl“ vor dem „Ich-Gefühl“. Es gibt eine strenge hierarchische Rollenzuweisung, der sich der Einzelne zu fügen hat. Absolute Autorität besitzt der Vater. Er ist das Oberhaupt der Familie, er bestimmt. An die zweite Stelle tritt der älteste Sohn oder die Mutter, sofern sie ein gewisses Alter erreicht und mehrere Söhne geboren hat. In der weiteren Rangskala folgen die Söhne und erst dann die Töchter, wobei der oder die Ältere immer einen höheren Rang einnimmt.
Auf der untersten Stufe der Familienhierarchie steht die jüngste Schwiegertochter. Bezeichnend ist ihr türkischer Name, „gelin“ heißt „die, die kommt“. Sie hat eine ungünstige Position. Zum einen muss sie ihre hausfraulichen Fähigkeiten unter Beweis stellen, zum anderen hat sie die Pflicht, Kinder, möglichst Söhne, zu gebären. Erst wenn sie die letztgenannte Aufgabe erfüllt hat, steigt sie zur „hanim“ („verheiratete Frau mit Kindern“) auf und gewinnt erheblich an Prestige.

2.2. Beruflich-sozial

In der ländlichen Türkei – dort hat sich die traditionelle Familienstruktur am ehesten erhalten – bildet die Familie eine Produktionseinheit. Der Mann ist für den Außenbereich zuständig, d.h. er arbeitet

außerhalb des Hauses und übernimmt die Vermittlerrolle. Die Frau ist im Innenbereich tätig, sie verrichtet dort alle im Haus anfallenden Arbeiten, versorgt die Kleinkinder, füttert die Tiere und arbeitet häufig noch auf dem Feld. Sie trägt somit wesentlich zum Lebensunterhalt der Familie bei und entwickelt zunehmend Selbstbewusstsein. Dieses Selbstbewusstsein wird in der Frauengruppe, die sich aus weiblichen Familienangehörigen und Nachbarinnen zusammensetzt und mit denen sie arbeitet und ihre Freizeit verbringt, bestärkt.

2.3. Weltanschaulich-kulturell

Wie schon erwähnt, gibt es innerhalb der türkischen Familie weit reichende Rollendifferenzierungen, die historisch tradiert und religiös geprägt sind. Obwohl die Frau seit der Reformation Atatürks dem Mann formal gleichgestellt ist, wird sie sowohl im privaten als auch im öffentlichen Bereich erheblich benachteiligt. Großen Einfluss auf diese Benachteiligung hat der Islam. Wenn man auch berücksichtigt, dass graduelle Unterschiede in Art und Stärke der Benachteiligung bestehen, je nachdem, welcher Glaubensrichtung die Familie angehört, ob sie sich zu den Sunniten – einer streng religiösen Gemeinschaft – oder zu den Aleviten, der auch viele Kurden angehören, zählt, so sind die teilweise rigiden Anweisungen des Koran für alle verbindlich.
Der Islam bestimmt beispielsweise, dass sich die Frau, wenn sie sich in der Öffentlichkeit zeigt, „bedecken“ soll und sich auch nicht schminken darf. Nach dem Koran ist sie weniger wert als der Mann, vor Gericht gilt ihre Stimme nur halb so viel wie die ihres Mannes und ein Erbteil steht ihr nicht in gleicher Höhe zu wie einem männlichen Familienangehörigen. Außerdem hat der Mann das Recht, seine Frau, wenn sie keine Kinder bekommen kann, zu verstoßen und sich eine Zweitfrau zu nehmen. Dies kann allerdings nur dort praktiziert werden, wo die Ziviltrauung, die zwar gesetzlich vorgeschrieben ist, nicht durchgeführt wurde. Besonders in der ländlichen Türkei werden Paare zuweilen nur vom „hoca“ (eine Art Laienprediger) getraut.

3. Selbst- und Fremdbild der Türkin in Deutschland

3.1. Äußere und innere Einflüsse auf die Migrantenfamilie

Deutschland ist „de jure“ kein Einwanderungsland, auch wenn es das „de facto“ längst geworden ist. Türkische Arbeitnehmer leben seit etlichen Jahren in der Bundesrepublik. Seit dem Jahr 1973 gibt es die Möglichkeit des Familiennachzugs. Es wurde schrittweise festgelegt, wer einreisen darf und wann eine Arbeit aufgenommen werden kann. Gemäß den zurzeit geltenden Bestimmungen dürfen, wo für die Industrie nur noch wenige gering qualifizierte Arbeiter angeworben werden, im Zuge der Familienzusammenführung nur Ehegatten und Kinder unter 16 Jahren, wenn bestimmte Auflagen erfüllt sind, einreisen. Der Nachzug ist an ein ungekündigtes Arbeitsverhältnis des Ehemannes bzw. an ausreichende Einzahlungen in die Kassen der Sozialversicherungen gebunden.
Von einreisewilligen Jugendlichen, die das 16. Lebensjahr vollendet haben, werden Kenntnisse der deutschen Sprache verlangt.
Die Erteilung der Arbeitserlaubnis, es gilt allerdings das „Inländerprimat“, für die nachreisende Ehefrau hängt von der rechtlichen Situation ihres Mannes ab. Besitzt er die Niederlassungserlaubnis, ist sie berechtigt, ad hoc eine Erwerbtätigkeit aufzunehmen. Die Schwierigkeiten, mit denen gering Qualifizierte auf dem Arbeitsmarkt konfrontiert werden, haben in besonderer Weise türkische Frauen. Sie finden, wenn überhaupt, nur schlecht bezahlte Arbeit (vielfach auf 400,- Euro-Basis) und sind ständig von Arbeitslosigkeit bedroht. Dauernde Erwerbslosigkeit der Ehefrau gefährdet jedoch die Existenz der Familie, denn vom Einkommen werden nicht selten in der Türkei lebende Verwandte unterstützt.

3.2. Gesellschaftliche Integration und Separation

Türken stellen in der Bundesrepublik derzeit die größte und die fremdartigste ausländische Gruppe dar. Sie gehören einer anderen Religion an, verhalten sich anders, und besonders die Frauen fallen durch ihre Kleidung im Straßenbild auf. Von deutscher Seite wird vielfach behauptet, Türken seien nicht integrationswillig. Dies mag in einigen Fällen zutreffen, besonders bei nationalistisch Gesinnten.
Demgegenüber ist festzustellen, dass seitens der einheimischen Bevölkerung wenig getan wird, um türkischen Familien die Integration zu erleichtern.

Türkische Familien wohnen häufig in besonderen Wohnbereichen, Kontakte zur deutschen Bevölkerung finden kaum statt. Hauptsächlich betroffen ist die nichterwerbstätige türkische Frau. Sie hat keine Möglichkeit, nähere Kontakte zu Deutschen zu knüpfen, wie diese durch räumliche Distanz, mangelnde Sprachkenntnisse, fehlenden Kontakt am Arbeitsplatz, Konzentration auf den Haushalt und anderes mehr erschwert werden.

3.3. Die Türkin als Trägerin islamischer Kultur und Religion in der deutschen Industriegesellschaft

Unzureichende Integrationsmöglichkeiten, Diskriminierung seitens der einheimischen Bevölkerung, das Festhalten des Mannes an tradierten Verhaltensweisen und zunehmende Entfremdung zwischen Eltern und Kindern haben zur Folge, dass besonders die nichterwerbstätige Frau an islamischen Riten verstärkt festhält. Sie beachtet genau die Vorschriften des Korans und möchte ihre Kinder, besonders die Mädchen, so erziehen wie sie selbst erzogen worden ist. Sie vermittelt Werte und Normen, die derzeit schwindende Relevanz für das Leben in der Türkei und kaum Bedeutung für das Leben in der Bundesrepublik haben.

3.4. Berufliche Orientierung und Absonderung; berufliche Qualifikation, schulische Grundlagen

Die Ehefrauen, die ihren Männern in der Bundesrepublik nachgereist sind – in seltenen Fällen sind die Frauen vor ihren Männern im Aufnahmeland gewesen – haben in der Türkei häufig keinen Beruf ausgeübt und verfügen, von wenigen Ausnahmen abgesehen, über keine berufliche Qualifikation. Demzufolge führen sie im Ausland einfache Arbeiten aus, sind in niedrigen Lohngruppen eingeteilt und gehören, auch bei längerer Betriebszugehörigkeit nicht zur Stammbelegschaft. Die häufig ungewohnte Tätigkeit, die feste Arbeitszeitregelung, hohe Arbeitsintensität, verbunden mit einer normierten Zeitfolge erfordern eine wesentliche Umstellung. Hinzu kommt noch die Mehrbelastung durch den familiären Haushalt. Da gemäß der traditionellen Erziehung und aus ökonomischen Gründen eine qualifizierte Schulbildung (seit 1997 beträgt die Mindestschulzeit in der Türkei acht Jahre, davor lag sie bei fünf) und Berufsausbildung nicht üblich waren, kann die türkische Frau auf keine persönliche Bildungsgrundlage zurückgreifen: In einigen Fällen hat sie die Schule nur sporadisch besucht, manchmal ist sie Analphabetin. Wir beobachten aber auch, dass sich zunehmend auch in der Türkei die Notwendigkeit einer qualifizierten Schul- und Berufsausbildung für Mädchen durchsetzt.

4. Multikulturelle Pädagogik und Aufgaben der Erwachsenenbildung

4.1. Aufgaben und Ziele einer multikulturellen Pädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Frau

Türkische Frauen in der Bundesrepublik sind zum Teil lernungewohnt. Zunächst müssten sie also mit der Bildungsarbeit vertraut gemacht werden.
Aufgabe der Pädagogen wäre es vordringlich, ihnen ein Grundwissen der deutschen Sprache zu vermitteln, sie der Kultur des Aufnahmelandes näher zu bringen und somit kommunikative Barrieren, die sich als soziale, sprachliche und religiöse Barrieren herausstellen, aufzuheben.
Seit dem 1.1.2005 gibt es öffentlich geförderte Integrationskurse. Sie richten sich an alle Ausländer, die sich rechtmäßig auf Dauer im Bundesgebiet aufhalten. Der Integrationskurs umfasst Angebote, die Ausländer an die Sprache, die Rechtsordnung, die Kultur und an die Geschichte Deutschlands heranführen.
Der Integrationskurs – er umfasst 620 Stunden – ist aufgeteilt in einen Basis- und einen Aufbaukurs. Die erfolgreiche Teilnahme wird durch einen bestandenen Abschlusstest nachgewiesen. Das Unterrichtsangebot ist flexibel gestaltet, Kinderbetreuung gewährleistet.

4.2. Aufgaben der allgemeinen Weiterbildung und Rolle der Volkshochschulen

Der allgemeinen Weiterbildung fällt dabei eine besondere Aufgabe zu. Schon in der Vergangenheit haben sich umfangreiche Angebote der Volkshochschulen bewährt. Der Deutsche Volkshochschul-Verband hat sich auf seiner 49. Mitgliederversammlung 2001 zur Integration bekannt und eine Erklärung „Die Volkshochschule als Partner der Integration“ verabschiedet. Angesichts der

gegenwärtigen Entwicklung sind Migration und Integration eine „Herausforderung für die Demokratie und Gesellschaft.“

Diskussion:
Matilde Grünhage-Monetti fühlte sich durch das Referat an die Position der Frau in Sizilien erinnert. Der Vergleich zeigt, dass die Benachteiligung der Frauen nicht auf religiöse Strukturen zurückgeführt werden kann. Religion(en) verstärken herrschende patriarchale Strukturen. Daher ist eine zu enge Verknüpfung mit Islam oder Christentum in diesem Zusammenhang gefährlich. Es muss vielleicht auch daran erinnert werden, dass in Deutschland bis in die 70er Jahre Frauen nicht ohne das Einverständnis des Mannes arbeiten durften. Auch *Hannes D. Galter* weist in seinem Diskussionsbeitrag die Religion als alleiniges Erklärungsmodell für patriarchale Dominanz zurück. Religion hat hier eine Ersatzfunktion, weil in unserer Gesellschaft diese soziale Struktur der Benachteiligung nicht mehr erklärbar scheint. Deutlich wird die Beschränktheit des religiösen Erklärungsmodells anhand des Beispiels der 3. und 4. Generation. Es ist ein Problem vorwiegend von jungen arbeitslosen Männern, die nicht mehr in der Lage sind ihre traditionelle soziale Rolle auszufüllen, aber auch keinen Anschluss an westliche Rollenbilder finden. Ein weiterer Aspekt ist die Herkunft von MigrantInnen aus vorwiegend ländlichen Gebieten mit schlechter Bildungssituation und aus bäuerlichem Milieu. *Bass* weist dabei auch darauf hin, dass viele MigrantInnen bereits eine innertürkische Migrationgeschichte in Richtung der urbanen Zentren kennen. Das Phänomen, dass die Rückbesinnung auf traditionelle (Familien-)Werte oft erst in der Diasporasituation passiert, wurde von *Mechthild Tillmann* und *Galter* angesprochen. Ähnliches ist nicht nur unter türkischen MigrantInnen zu beobachten, sondern scheint im Gegenteil ein häufig anzutreffender Teil einer Strategie der Identitätsfindung durch Abgrenzung (etwa auch bei österreichischen Auswanderern) zu sein.
Eine weitere Diskussionsrunde widmet sich der Frage nach Emanzipationsbewegungen türkischer Frauen in Deutschland und in der Türkei. Es wurde bemerkt, dass im Gegensatz zur Türkei sich diese Emanzipationsbewegung in Deutschland nicht öffentlich artikuliert.

Amos Avny

Einheitlichkeit versus Einzigartigkeit

Eine der Kernfragen dieses Beitrags lautete: Was ist wichtiger, das Individuum oder die Gesellschaft? Die großen Doktrinen des 20. Jahrhunderts, der Faschismus und der Kommunismus, haben die Individuen indoktriniert, wobei besonders wichtig ist zu betonen, dass auch alle "großen Personen" der Geschichte nur Individuen sind.
Die Migrationsströme im 20. Jahrhundert und auch am Beginn des 21. Jahrhunderts laufen von Osten nach Westen. MigrantInnen suchen nach den großen Versprechen des Westens: Wohlstand, Frieden und Freiheit.

Eine Frage in diesem Zusammenhang wird oft gestellt: "Wie weit müssen sich die Menschen an die Situation der Zielgesellschaft anpassen?
Für die Einwanderungsländer stellen sich folgende Fragen:

- Welche Bedingungen sind notwendig, damit die Bevölkerung Migration als Bereicherung erlebt?
- Wie kann eine Gesellschaft von Einwanderung profitieren?
- Welche interkulturellen Kompetenzen brauchen wir?

Allgemeine Problemlösungsaspekte:

- Problem identifizieren und dessen Aspekte definieren
- Anpassung der Politik, Einrichtung relevanter Institutionen
- Feststellen, wo MigrantInnen benötigt werden. "What´s good for us?"

- Erlernen/Erforschung der Charakteristika der Kultur und Gebräuche (customs) der MigrantInnen
- Herstellen eines unterstützenden Rahmens (guiding framework)
- Richtlinien zur Aufnahme in die Gesellschaft

Avny beschreibt seinen Ansatz als sehr "target-orientated" (zielorientiert) und dadurch klar fokussiert. Grundlegend sind folgende Prinzipien, deren Einhaltung überprüft werden muss:

- Erhalt von Redefreiheit, Freiheit des Ausdrucks und der Religion
- Chancengleichheit und gleiche Möglichkeiten für alle
- Respektierung nationaler Werte (auch die der ethnischen Minderheiten)
- Respekt vor den individuellen Rechten

Diskussion:
In der Diskussion wurde darauf hingewiesen, dass die Hauptstossrichtung der Migration von Ost nach West nur unter einem bestimmten Fokus richtig ist.
Der Fokus "Schauen, wo Flüchtlinge gebraucht werden" verengt die Perspektive für Flüchtlinge. Die Frage "What´s good for us?" spiegelt eine Einheitlichkeit der Interessen vor, die so nicht existiert.

Norbert Bichl, Sonja Sari

Förderung der beruflichen Chancen von Migrant/innen

Die Bildungsstruktur der zugewanderten Bevölkerung hat sich in den letzten Jahren stark verändert, im Gegensatz zu den 60er und 70er Jahren gibt es keinen Mangel an gebildeten Arbeitskräften unter den Zuwanderern. Das berufliche Potential von Migrant/innen bleibt in Österreich weitgehend ungenutzt, sozialer Aufstieg der Zuwander/innen kann kaum stattfinden. Auch eine höhere Bildung der Zuwander/innen stellt keinen Schutz vor Arbeitslosigkeit dar.

In Österreich lebten im Jahr 2001 über 8 Mio. Menschen. Ca. 711.000 (8,9 %) hatten keine österreichische Staatsbürgerschaft. 45 % von ihnen kommen aus dem ex-jugoslawischen Raum (in erster Linie aus Serbien-Montenegro und aus Bosnien-Herzogowina), 18 % aus der Türkei.

Zieht man das Geburtsland heran (unabhängig von der Staatsbürgerschaft) sind ca. 1 Mio., ein Achtel der Bevölkerung in Österreich, nicht in diesem Land geboren. In Wien ist fast ein Viertel der Bevölkerung nicht in Österreich geboren.

Bevölkerung in Österreich und in Wien

	Österreich		Wien	
Gesamtbevölkerung	8.032.926	100 %	1.550.123	100 %
Österreicher/innen	7.322.000	91,1 %	1.301.859	84,0 %
Ausländer/innen	710.926	8,9 %	248.264	16,0 %
im Ausland geboren	1.003.399	12,5 %	366.289	23,6 %

Quelle: Statistik Austria, Volkszählung 2001

Diese Zusammensetzung der Bevölkerung spiegelt sich auch in den Erwerbspersonen wieder: cirka. 4 Mio. Menschen sind in Österreich erwerbstätig, 10,3 % haben keine österreichische Staatsbürgerschaft. 14,6 % sind nicht in Österreich geboren.

Die Beschäftigung ausländischer Arbeitskräfte erfolgt vor allem in Bereichen, die saisonalen Schwankungen unterworfen sind – z. B. Fremdenverkehr, Landwirtschaft und Baubereich – und in Branchen, die eher gering entlohnt sind und wo erschwerende Arbeitsbedingungen vorliegen (z. B. Reinigung, Sachgütererzeugung, Handel, Gesundheits- und Pflegebereich). Ausländer/innen sind meist in Klein- und Mittelbetrieben beschäftigt.

Aus diesem Grund sind Ausländer/innen auch öfters von struktureller und saisonaler Arbeitslosigkeit betroffen als Inländer/innen. 2005 waren 10,6 % aller ausländischen Erwerbstätigen arbeitslos (Inländer/innen: 6,8 %). Gleichzeitig kam es in den letzten Jahren zu einem höheren Anstieg der Arbeitslosigkeit der Ausländer/innen (Quelle: AMS Österreich).

Gleichzeitig ist zusehen, je niedriger die höchste abgeschlossene Schulbildung, desto höher der Anteil der Arbeitslosigkeit. Mehr als die Hälfte aller Ausländer/innen haben nur einen Pflichtschulabschluss. Interessant ist jedoch auch, dass Ausländer/innen im Vergleich zu Österreicher/innen einen höheren Anteil an Hochschulabsolvent/innen haben. Vor allem im letzten Jahrzehnt kam es zu einer Zuwanderung von Personen mit einer tendenziell höheren Bildung.

Dequalifikation von Migrant/innen

Bei Dequalifizierung wird eine Berufstätigkeit angenommen, die geringere formale Bildungsabschlüsse erfordert, als erworben wurden.

In Österreich gab es im Mai 2001 rund 586.000 Berufstätige, die für ihre Arbeit nicht so viel Bildung oder Ausbildung benötigten, wie sie tatsächlich besaßen. Das waren 19 % aller Berufstätigen, die mehr als die Pflichtschule abgeschlossen haben.
Den höchsten Anteil an dequalifiziert Berufstätigen findet man mit 44 % bei denjenigen, die weder in Österreich geboren wurden noch die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen. Den geringsten Anteil mit 17 % bei denjenigen, die Österreicher/innen und auch in Österreich geboren sind.

Anzahl und Anteil dequalifiziert Berufstätiger in Österreich mit einem höheren Abschluss als Pflichtschule nach Geburtsort und Staatsbürgerschaft

Geburtsort	Staatsbürgerschaft	Anzahl	Anteil in %
Österreich	Österreich	463.186	17,0 %
Ausland	Österreich	37.384	29,1%
Ausland	Ausland	81.709	44,1 %
Österreich	Ausland	3.681	29,9 %
Gesamt		585.960	19,2 %

Quelle: August Gächter, 2005 (auf Grundlage der Volkszählung 2001)

Der politische Hintergrund für diese Entwicklung war der jahrzehntelange Glaube an das Konzept „Rotation statt Integration“, d. h. es war geplant, das Arbeitsmigrant/innen wieder zurückkehren, wenn deren Arbeitskraft nicht mehr benötigt wird. Österreich hat sich daher jahrelang nicht als Einwanderungsland gesehen und keine politischen Konsequenzen daraus gezogen.

Trotz guter Ausbildungen müssen Migrant/innen, um ihren weiteren Aufenthalt in Österreich zu sichern, oft Arbeitsverhältnisse eingehen, welche weit unter ihrer Qualifikation liegen. Dies gilt vor allem für die ersten Jahre in Österreich, in denen primär die Erlangung der „Arbeitspapiere“ und die Sicherung des Aufenthaltsrechtes Bedeutung haben.

Migrant/innen fehlen häufig das Wissen

- um „Spielregeln“ am österreichischen Arbeitsmarkt,
- über Berufsfelder und –bilder vom Herkunftsland abweichende Qualifikationsprofile und
- über (Weiter-)Bildungsmöglichkeiten, deren Förderbarkeit und Zugangsvoraussetzungen.

Erfolgreiche Modelle entwickeln

Mit der Gemeinschaftsinitiative Equal fördert die Europäische Union Maßnahmen, die neue Wege zur Bekämpfung von Diskriminierungen und Ungleichbehandlung am Arbeitsmarkt suchen. Der Europäische Sozialfonds (ESF) stellt in den Jahren 2000 – 2007 € 104 Mio. für die Förderung von Menschen mit Problemen im Zusammenhang mit dem Arbeitsmarkt bereit. Der gleiche Betrag wird von den Bundesministerien für Wirtschaft und Arbeit, für soziale Sicherheit und Generationen sowie für Bildung, Wissenschaft und Kultur als nationale Kofinanzierung zur Verfügung gestellt.

Für die Umsetzung von Equal wurden in Österreich 'EntwicklungspartnerInnenschaften' gegründet, in denen alle relevanten Akteur/innen wie beispielsweise die Sozialpartner/innen oder Ländervertreter/innen eingebunden sind. Ziel ist es, gemeinsam mit Betroffenen und regionalen Initiativen neue Strategien und Konzepte zu entwickeln.

Die Partnerschaft „InterCulturExpress“ stellt neue Weichen

Die Wiener Entwicklungspartnerschaft **InterCulturExpress** hat sich zum Ziel gesetzt Migrant/innen mit guter Qualifikation rasch ausbildungsadäquat in den Arbeitsmarkt zu (re-) integrieren. Je unmittelbarer integrierende Maßnahmen nach der Einwanderung greifen, umso nachhaltiger der Erfolg. Die Angebote der Partnerschaft richteten sich daher verstärkt an Personen, welche erst kurze Zeit in Österreich niedergelassen sind. Ziel der Partnerschaft war und ist es, die hohen Qualifikationen als wertvolle Ressourcen der Menschen zu nutzen, und durch die geplanten Maßnahmen in den Modulen die Spirale der Dequalifizierung zu stoppen.

Da es sich dabei vorwiegend um Menschen im Haupterwerbsalter handelt, ist es beschäftigungspolitisch sinnvoll, entsprechende Unterstützungsangebote zur Aus- und Weiterbildung rechtzeitig anzubieten.

Ziel der Wiener EQUAL-Entwicklungspartnerschaft „**InterCulturExpress**“ ist daher die Förderung der beruflichen Mobilität am Arbeitsmarkt und das Sichtbarmachen von Qualifikationen von Migrantinnen und Migranten. In besonderem Maße wird dabei auf die Mehrsprachigkeit und den Migrationshintergrund Rücksicht genommen.

Der InterCulturExpress versucht sich diesem Ziel in Form mehrerer Projekte anzunähern.

- Im Leuchtturm konnten 16 großteils im pädagogisch-sozialen Bereich vorqualifizierte Teilnehmer/innen aus 14 Herkunftsländern aufgenommen werden. Neben allgemeinen und grundlegenden Kenntnissen und Fähigkeiten der Beratung und Kenntnissen des Arbeitsmarktes bekommen die Teilnehmer/innen Inhalte vermittelt, die sie speziell für die Arbeit mit Migrant/innen und Flüchtlingen befähigen.

- In der Antenne wurden Selbstlernmaterialien aus dem Gebiet Fachsprache Deutsch: Metall/Elektro- entwickelt und in zwei Durchgängen mit je 13 Teilnehmer/innen erprobt. In die Maßnahme aufgenommen wurden Personen, welche berufliche Vorerfahrungen oder Ausbildungen im Fachbereich Metall/Elektro mitbringen, deren Deutschkenntnisse aber für eine Aufnahme in das Primärtraining zur Berufsausbildung nicht ausreichend waren. Zusätzlich wird InfoSens angeboten. Ziel von InfoSens ist, den Teilnehmer/innen rechtliche Orientierung und Unterstützung in Österreich zu ermöglichen

- Die BIMM nahm zweimal 12 Frauen auf, welche zum Teil erst wenige Monate in Österreich lebten, aber gute Qualifikationen mitbrachten und konkrete Vorstellungen hatten, welchen Berufsweg sie in Österreich einschlagen möchten. Das Qualifizierungsangebot verfolgte einen ganzheitlichen und auf die Ressourcen der Teilnehmerinnen zugeschnittenen didaktischer Ansatz. Parallel wurde ein Mentoringnetzwerk aufgebaut. Die Mentorinnen unterstützen die Teilnehmerinnen auf vielfältige Weise.

- Die Ampel verfolgte das Ziel, Weiterbildungsangebote für Multiplikator/innen zu entwickeln. Im Sinne eines Schneeballeffektes soll so mitgebrachtes berufliches Wissen und

im Heimatland erworbene Bildung rasch wieder verwertbar gemacht werden. In bisher 26 Workshops konnten 325 Personen erreicht werden. In der ersten Weiterbildungsveranstaltungsreihe der Ampel waren die Hauptthemen Anerkennung von Bildungsabschlüssen auf unterschiedlichen Bildungsniveaus sowie finanzielle Förderungen für Aus- und Weiterbildung. Die zweite Weiterbildungsveranstaltungsreihe widmete sich dem Bereich „Strategien gegen Ungleichheit am Arbeitsmarkt“.

- Ein Projekt zum Thema Migration und Gender-Mainstreaming will bestehende strukturelle Defizite und akute Benachteiligungen filmisch verarbeiten und verringern. Am Beispiel von Einzel-Biographien werden unterschiedliche Problematiken, Hürden aber auch Chancen veranschaulicht. Das Drehbuch wurde bereits fertig gestellt, die Protagonist/innen ausgewählt. Zurzeit laufen die Dreharbeiten. Als zusätzliches Service wurde eine Gender Map erstellt, welche auf der Homepage der Partnerschaft - www.interculturexpress.at - zu finden ist.

- Ziel von Ponte war es, eine bildungsferne Gruppe zu befähigen, sich mit dem Medium PC und EDV Informationen selbst zu organisieren und eine Weiterbildung und Qualifizierung via EDV zu machen. Zusätzlich sollte der Kurs ein Stück Stabilität für die Teilnehmer/innen bieten und das Selbstwertgefühl stärken. Im ersten Durchgang wurden 12 Personen mit hohem Ausbildungsniveau darunter drei anerkannte Konventionsflüchtlinge in die e-learning Maßnahme aufgenommen, deren Anerkennung erst kurz zurücklag und für die diese Maßnahme der erste Kontakt mit dem österreichischen Arbeitsmarkt darstellte.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass eine rasche Erstberatung für neu eingewanderte Personen in den Bereichen Bildung und Arbeitsmarkt sinnvoll wäre, um Integration und berufliche Eingliederung zu fördern. Durch maßgeschneiderte Bildungsangebote wäre gewährleistet, dass Personen, die nutzbare Qualifikationen mitbringen, den Anschluss an den ausbildungsadäquaten Arbeitsmarkt schaffen.

Weitere Informationen: www.interculturexpress.at

Alexandra Haas

Teaching Culture! – A Teacher Training in Intercultural Awareness

In einem zunehmend multikulturellen Europa ist auch in der Erwachsenenbildung die Arbeit mit national und kulturell gemischten Gruppen zur alltäglichen Realität geworden. Nicht nur in Sprachkursen, sondern auch in anderen Fachbereichen - vom Yoga-Kurs in der Gesundheitsbildung bis PowerPoint im IT-Bereich - sind Teilnehmergruppen mit homogenem kulturellem Hintergrund eher die Ausnahme als die Regel. Dadurch ergibt sich für Kursleitende in der Erwachsenenbildung eine neue Anforderung: Lehrerinnen und Lehrer müssen ihr methodisches Repertoire um den Bereich der interkulturellen Kompetenz erweitern.

“Teaching Culture! – A Teacher Training in Intercultural Awareness” ist ein dreijähriges Projekt, gefördert über das Grundtvig 1 Programm der EU. Im Rahmen dieses Projekts haben 13 Partnerinstitutionen aus neun europäischen Ländern ein zehnmonatiges interkulturelles Training für Kursleitende entwickelt, das besonderen Wert auf die Möglichkeiten der Selbsterfahrung und Reflexion von interkulturellen Erfahrungen legt. Die Partner kommen aus Schweden, Dänemark, Irland, Großbritannien, Deutschland, Österreich, Spanien, Litauen und Dänemark und vertreten

Hochschulen und Universitäten, Volkshochschulen und kommerzielle Erwachsenenbildungseinrichtungen sowie Schulen für kulturelle Bildung und Institute für das Lernen mit neuen Medien. Dieses geographisch und institutionell breit angelegte Spektrum hat in entscheidendem Maße zu Charakter und Schwerpunkten der Fortbildungsreihe beigetragen.

Zunächst begreifen alle Projektpartner den zunehmend multinationalen Charakter der Kurse als Realität, nicht als Problem, und entwickeln daher interkulturelle Ansätze basierend auf der Diversität der Teilnehmenden, nicht auf den Defiziten, die Migranten in der Gastkultur haben. Kursleitende sollen im Rahmen des Trainings durch selbst-reflexive interkulturelle Erfahrungen Kompetenzen entwickeln, die sie dann in ihrer eigenen Kurspraxis in interkulturellem Dialog umsetzen können.

Die Inhalte des Trainings sind ‘culture general’, nicht ‘culture specific’. Dies bedeutet, es werden Kultur übergreifende, nicht Kultur spezifische Themen behandelt. Kursleitende lernen Deutungs- und Verhaltensmuster im Umgang mit immer wieder neuen Gruppen und in wechselnden kulturellen Settings. Die Vorbereitung auf den spezifischen kulturellen Hintergrund eines Landes und einer Kultur würde nicht den Bedürfnissen entsprechen, die in der täglichen Kurspraxis mit immer wechselnden Nationalitäten und Kulturen entstehen.

Folgende Grundsätze haben die Projektpartner für die Kursplanung festgelegt:
1. Zunächst ist die **Erfahrung des Lernens und Arbeitens in interkulturellen Gruppen** essentiell für den Kurs. Daher nahmen je Pilotkurs maximal zwei Kursleitende aus einem Land teil. In den Gruppen von 10 bis 12 Teilnehmenden waren damit immer mindestens sechs Länder vertreten. Die Moderatoren stammten aus insgesamt neun Ländern und wechselten mit jedem Modul. Um aber auch den spezifischen Lern- und Lehrerfahrungen in den Herkunftsländern gerecht zu werden, hatten die Teilnehmenden zusätzlich persönliche Tutoren, die in ihrer Nähe leben und somit auch direkt kontaktiert werden konnten.

2. Aufgrund der großen geographischen Verteilung quer durch Europa werden die Kurse in **‚cooperative blended learning’** durchgeführt. ‚Kooperativ’ bedeutet, dass die Teilnehmenden hauptsächlich in der Interaktion und erst in in der Reflexions- und Auswertungsphase aus theoretischen Quellen lernen. Die Synergie-Effekte in Kleingruppenarbeit werden von Moderatoren und Tutoren begleitet und nach Bedarf gesteuert. ‚Blended’ bezeichnet die Mischform des Kurses aus online- und Präsenzphasen, aber auch aus Einzel- und Gruppenarbeit und aus einem Wechsel von Feldstudien und theoretischer Lektüre. Das ‚Lernen’ im Kurs hat das Verständnis von interkulturellen Konzepten, die Entwicklung von interkulturellen Kompetenzen und den Erwerb von Medien- und Methodenkompetenzen zum Ziel.

3. **‚Walk as you talk’**. Das Team der Projektpartner legt besonderen Wert darauf, dass die gleichen Methoden und Erfahrungen interkultureller Kommunikation auf allen Ebenen des Projekts – Koordinatoren, Kursleitende und Unterricht in den Kursen – gelten. Dies wurde unter anderem durch interkulturelle Erfahrungen und Training auch für die Projektpartner sicher gestellt.

Aus diesen Leitideen ergibt sich der Aufbau des Trainings in drei Module. Der Kurs beginnt mit einer sechsmonatigen Online-Lernphase, die den Schwerpunkt auf die Reflexion der eigenen kulturellen Werte legt. In Recherchearbeiten, Teamdiskussionen und Simulationen analysieren die Teilnehmenden ihre eigenen kulturellen Grundlagen und vergleichen diese in der gesamten Gruppe.

Das zweite Modul ist eine einwöchige Präsenzphase in einem Land, aus dem keiner der Teilnehmenden stammt. Hier finden Methodentrainings statt, der größere Teil der Woche ist aber den praktischen interkulturellen Erfahrungen vorbehalten. So erhalten die Teilnehmenden Rechercheaufgaben, bei denen sie auf sich allein gestellt die Stadt kennen lernen oder bestimmte Informationen recherchieren müssen. Zu den interkulturellen Erfahrungen gehören auch landesspezifische Erfahrungen, vom Training in Volkstänzen mit anschließender Aufführung in Litauen bis zum ‚Job shadowing’ in Spanien, um den für viele Europäer sehr ungewohnten Tagesablauf kennen zu lernen.

Im dritten Modul werden die erworbenen Erfahrungen und Kompetenzen in den eignen Unterricht umgesetzt. Die Teilnehmenden entwickeln jeweils drei Unterrichtseinheiten für ihre spezifischen Kurse und Fachbereiche, die sie im Unterricht erproben. Die Unterrichtsversuche werden in Kleingruppen diskutiert und reflektiert.

Nähere Informationen und den Kursen und zum Gesamtprojekt sind auf der Homepage www.teaching-culture.de zusammengestellt. Hier findet sich auch ein Film über die Intensivwoche in Vilnius.

Filip Dedeurwarder-Haas, Mechthild Tillmann

Integrationskurse nach dem Zuwanderungsgesetz der Bundesrepublik Deutschland vom 1.1.2005

In der Bundesrepublik Deutschland lebten nach offiziellen Angaben Ende 2004 7,23 Mill. Ausländer, das sind 8,83% der Gesamtbevölkerung von 82,5 Millionen. Schätzungsweise 15 Mill. Menschen mit Migrationshintergrund haben insgesamt in der BRD eine neue Heimat gefunden.
Im bevölkerungsreichsten deutschen Bundesland Nordrhein-Westfalen mit seinen 2 Mill. Einwohnern liegt der offizielle Ausländeranteil sogar bei 10,8%.
Zur besseren Integration hat die Bundesregierung nach zähen Verhandlungen das Zuwanderungsgesetz erlassen, das Neuzugereiste und so genannte Bestandsausländer verpflichtet bzw. berechtigt, an (höchstens) 600 Stunden Deutschunterricht sowie an einem 30stündigen Orientierungskurs zur Vermittlung von Grundkenntnissen von Demokratie und Kultur, Rechtsverständnis und Geschichte des Landes teilzunehmen. Bundesweit sind 2005 etwa 215.000 Berechtigungen bzw. Verpflichtungen erteilt worden, etwas mehr als die Hälfte der betroffenen Personen haben im vergangenen Jahr die so genannten Integrationskurse besucht. Mehr als ein Fünftel der Kursteilnehmenden wohnt in Nordrhein-Westfalen. Etwa ein Drittel aller Integrationskurse wird von Volkshochschulen organisiert.
In den neun Städten und Gemeinden des VHS-Zweckverbands Rhein-Sieg leben ca. 25.000 Ausländer, wobei die bereits Eingebürgerten oder länger im Land Lebenden noch einmal fast die gleiche Zahl erreichen. Dabei variiert der prozentuale Anteil von gut 4% in ländlichen Gemeinden bis zu 12% und mehr in den Städten.
Die meisten Migranten erscheinen zum ersten Mal in der Beratungsstunde am Dienstagnachmittag, machen dort einen Einstufungstest zu den vorhandenen Sprachkenntnissen und nutzen das Angebot zur Hilfe beim Ausfüllen der mehrseitigen Antragsformulare. Dazu stellt die Volkshochschule Rhein-Sieg speziell ausgebildetes Personal zur Verfügung.
Die Zulassung von Kursleitenden in den Integrationskursen unterliegt vom BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlingswesen) streng gehandhabten Qualitätsanforderungen. Wer eine Lehrerausbildung in Deutsch oder ein Germanistikstudium absolviert hat, erhält eine vorläufige Zulassung. Bis spätestens 2010 müssen alle Unterrichtenden die DaZ-Qualifikation erlangen, für deren Durchführung sich der Landesverband NRW in der Pilotphase beworben hat. In NRW hat der Landesverband den Weiterbildungsbedarf für Kursleitende erhoben: etwa 400 Sprachlehrerinnen und -lehrer brauchen eine verkürzte (70 UE), nochmals 100 brauchen die vollständige Qualifizierung (140 UE). Dies stellt ein gesamtes, bis Ende 200 zu absolvierdenes Seminarvolumen von 294.000 UE dar. Zur Zeit der Salzburger Gespräche lag eine Akkreditierung des Antrags noch nicht vor.
Aufwändig ist neben dem Kursgeschehen, das sich durch ein stringentes Curriculum auszeichnet (Ziel ist ein Sprachniveau B1 nach dem Europäischen Referenzrahmen), die gesamte Verwaltungsarbeit. Die Volkshochschule stellt die komplette Infrastruktur zur Verfügung. Räume inklusive der sanitären Anlagen, korrekte Durchführung des Unterrichts mit Kontrolle der Anwesenden werden bei unangekündigten Besuchen durch die Regionalkoordinatoren in Köln als Außenstelle des BAMF in Nürnberg in Augenschein genommen.

Die Meldung der Teilnehmenden zu den einzelnen Modulen und zu den Prüfungen, die Cent genaue Abrechung auch der Fehlzeiten, die Übermittlung der exakt geführten Anwesenheitslisten, das Durchführen von Zwischenprüfungen und der beiden Abschlussprüfungen, die Konferenzen der Kursleitenden und deren kontinuierliche Weiterbildung erfordern die perfekt koordinierte Zusammenarbeit der verantwortlichen Pädagogin mit ihrer Assistentin, einem Beratungsteam und ca. 25 Kursleitenden. 150 Arbeitsstunden veranschlagt das BAMF für den Gesamtaufwand pro Modul. Bei der VHS Rhein-Sieg fallen damit für die elf Module 1.650 Stunden p.a. an, was ziemlich genau einer Vollzeitbeschäftigung entspricht. Der Kostendeckungsgrad, der aus den Erstattungen des BAMF (75% der Einnahmen) und den Teilnehmerentgelten der so genannten Selbstzahler (25% der Einnahmen) entsteht, erwirtschaftet die Personal- und Infrastrukturkosten bei weitem nicht. Das kommunale Weiterbildungszentrum nimmt hier wesentliche vom Bund verordnete Aufgaben für die Städte und Gemeinden wahr. Nachdem kommerzielle und kleinere gemeinnützige Träger ihr Angebot nicht aufrecht erhalten konnten, ist die VHS Rhein-Sieg in ihrem Verbandsgebiet mittlerweile der einzige Anbieter von Integrationskursen.

Im „Netzwerk Integration“, einem informellen Zusammenschluss aller Deutschkursanbieter im Rhein-Sieg-Kreis, hatten die Einrichtungen und Träger schon vor Inkrafttreten des neuen Gesetzes eine regionale Zusammenarbeit mit einer lückenlosen Übersicht über ihre Angebotsschwerpunkte koordiniert. Ziel ist es, den Teilnehmenden wohnortnah und exakt ihren Vorkenntnissen entsprechend Deutschkurse anzubieten.

Darüber hinaus sieht die VHS Rhein-Sieg ihre kommunale Aufgabe „Integration“ auch in ihrem Engagement bei mehreren Projekten. Von „Mama lernt Deutsch“ – finanziert über kommunale Zuschüsse – über Qualifizierungsmaßnahmen eines privaten Vereins – finanziert durch ESF-Mittel - bis hin zu Zusatzunterricht für junge Migranten ein Jahr vor dem Schulabschluss – finanziert durch private Mittel aus einer Industriellenstiftung – reichen die zielgruppenspezifisch entwickelten Maßnahmen, die Integration durch ausreichende Sprachkenntnisse unterstützen und bessere Erfolgsaussichten ermöglichen.

Solche vernetzten Aktionen auf kommunaler Ebene werden vom Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration in NRW, das als einziges föderales Ministerium in der BRD die Aufgabe „Integration“ im Titel trägt, nachhaltig gefordert. Das Landesprojekt „Komm-In“ strebt einen strategischen Ansatz unter Beteiligung aller Betroffenen (Politik, Bildungsträger, Verwaltungen, Ausländerbeiräte, Migrantenvereine, etc.) an.

Zsuzsa Koltai

New tendencies in museum education nowadays: Museums as tools for developing intercultural competences and the role of lifelong learning in preserving the migrants’ own cultural heritage

I.) Connection between museum education and migration- New tendencies in the expansion of the functions of museums

At the beginning of the XXI. century the museums’ traditional task-system, which included 3 items before (collecting, conserving, exhibiting) has widened with new functions. Nowadays museums have to take part in building local communities, in the preservation of local traditions, in the strengthening of local identity. This role of the museum is particularly important nowadays, in our globalized world. Beyond that museums play an important role in the preservation of the identity of national and ethnic minorities. In Western Europe, where in the last century ethnically very heterogeneous societies evolved, museums (particularly the ethnographical museums, according to their character)

consciously took this task on themselves. For example the Ethnographical Museum in Munich assists immigrants from all over the world get help to preserve their national identity. The museum is an ideal place for this aim, because both human resources (museologist, museum educator, who knows and understands the traditions and habits of the actual ethnic group) and material conditions are given. Beyond that, museums can offer space for active programs where immigrants who want to preserve their original identity can learn or recall their own traditions, habits, folk art activities bond to their feasts.

According to the expression of „managed migration” declared by the Hague Programme, which follows the aims of the Tampere Programme between 2004 and 2009, the legal migration may have a positive influence on the realization of the European knowledge-based society. In the European Union the largest numbers of foreign citizens reside in Germany, France, Spain, the United Kingdom and Italy. The data of the non-national population is diverse in the different European countries, but in the majority of countries the proportion is between 2 and 8 percent. A non-national proportion above 8 percent live in Latvia, Estonia, Austria, Cyprus, Germany, Belgium and Greece and below 2 percent in Lithuania, Hungary and Poland.[53]

In the European Union not merely the acceptance of the culture, habits and national traditions of other countries and tolerance towards them are important, but also the acquisition of this knowledge which makes effective cooperation possible. This is also the base of successful cooperation. We should highlight recently appearing programs like language-learning projects or projects in the service of family reintegration- defining families as target groups- among new tendencies in relation with public education and adult education performed in museums. During hands-on classes the children have the opportunity to learn the functional, economic, aesthetic, historical and vocational values of crafts that are part of the living heritage of the country their parents came from. (e.g.: basic skills of clay processing, glazing, designing and firing techniques, pottery.) It’s significance is obvious if we examine the largest non-national groups in the EU countries: Turkish citizens in Germany, Denmark and the Netherlands; citizens of former colonies in Portugal and in Spain, migrants from Albania in Greece; citizens from other parts of the former Yugoslavia in Slovenia; Czech citizens in Slovakia; and citizens from other former Soviet Union countries in Estonia, Latvia and Lithuania.

In 2006 the ICOM focuses on the topic of raising public awareness about the vital role museums play in celebrating differences. On one level, museums create a new sense of community by attaching values to a common cultural heritage. On another, museums can also highlight the role of individuals and groups whose singularities and differences are the cornerstone of the diversity inherent to that common heritage.[54] The topic of the International Museum Day this year was the „Museums and young people”, where professionals made an attempt to define the possibilities and opportunities museums provide to increase the level of tolerance and respect of different cultures among the youth. They focused on museums which follow this aim, for example the International Museum of Muslim Cultures in Jackson, Mississippi, which developed a program for elementary, secondary and university teachers, who are responsible for the education of America’s young people, to expose the beauty of Islamic Art, Architecture and Music.[55]

In Hungary the gipsy population appears as a potential target group in this respect. One of the largest problem of the gipsy society is that gipsy people often aren’t aware of their own cultural values, traditions. The Ethnographical Museum in Budapest possesses a considerable gipsy collection. The Museum of Ethnography in Budapest illustrates the ethnic and religious diversity of the peoples of the Carpatian Basin, the forms of community typical of the region, the variety of objects were used by the Carpathian peoples for labour and festivals from the end of the 18th century until the First World War. Although the Museum of Ethnography has collected and preserved objects of Romany origin in the past, the special Romany collection was established only in 1995. Public institutions (ministries and cultural organizations, foundations) have contributed to the improvement of the collection.[56] The Romany collection includes very wide range of objects in connection with the Romany cultural heritage, for example: material collection, fine arts collection, archives and manuscripts collection,

[53] Non-national populations in the EU Member States. Statistics in focus. Population and social conditions. Eurostat 8/2006.

[54] www.icom.museums/release.young

[55] www.muslimmuseum.org

[56] www.neprajz.hu/english/gyujtemenyek/roma

collection of films, photo collection, audio collection, etc. However, it would be desirable to increase the frequency of exhibitions displaying artifacts by gipsy artists or gipsy traditions and that of programs connected to these topics. Along with this process museums also appear as institutions helping to increase tolerance and acceptance of differences. This is made possible by displaying exhibitions about the cultural values, products, colourful folk culture of different nations, nationalities, or ethnic groups.
In our region the highest proportion of international migration occurs in Slovenia, the Czech Republic and Croatia, followed by Hungary. Natural decrease of the population in our region - with the exception of Slovakia - is general. In this region, net gain of population on behalf of migration is biggest in Slovenia, the Czech Republic and Croatia, followed by Hungary, in other countries emmigration is typical. In Hungary, the natural decrease of population is significantly influenced by the account of domestic and international migration. After the nadir of the middle-90-ies, the number of domestic migrations slowly increased. A main determinative of domestic migration in Hungary is migration from Budapest to the commuter belt. Another result of this process is a rapid increase of the population of the central region. The domestic migratitory gain of this county (14300 individuals) is many times larger than the migratory loss of Budapest. The biggest migratory loss was recorded in the North-Eastern part of the country in 2005.

International migration modifies the profile of the population in Hungary as well. It’s orientation is not as contentrated as the internal migration’s. In 2005 the balance of the international migration is positive in the entire country, especially in the central region and in Budapest. The number of the foreign citizens who permanently stay in Hungary and own valid permit of residence was 155 000 on 1th of January in 2006, which is 9% more than it had been in the previous year. Most of them came from Europe, especially from Romania, Ukraine, Germany and from the countries of the formar Yugoslavia. The most significant proportion of the migrants are between the age of 25-49. The proportion of the foreign citizens who settled down in cities decreased, but in villages it increased. The most popular area among them was the central region of country, the most unpopular was the Southern-Transdanubian Region and the North-Eastern part of the country.[57]
In the last couple of decades the relationship between the museums and society have transformed. All over the world relations between museums and the public became much more direct and expansive than before. Museums’ role in life long learning is a strategical question for cultural policies, too. Museums fulfil important social functions in the recognition, acceptance and appreciation of the traditions and habits of other cultures and nations.[58]
The methodology of the museum education is still shaping. (e.g. What kind of knowledge the museum as an educational, training and informing institution can mediate with what kind of methods? What kind of competences can be developed through museum education?) The methods which create the possibility to experience a close relationship with the museums and which make people receptive have already spread in numerous small and large museums all over the world.

II.) Intercultural comptences and museum education

However, the connections between museum and adult education are not only examinable in the dimension of visitors and museums, but also as the further education of museum education professionals, museologists, museum pedagogists and mediators of the museum. The museum mediators/educators should have skills at the following competence fields: project management, communication skills, language competences (e.g: professional terminology of the cultural sphere, museum professional teminology), culture and education (cultural policy of the Europen countries, comparative examination of the institutions, Europen cultural history) self- development (teamworks, training, intercultural training).[59] Acquisition of marketable competences that accomodate to the changed social and cultural environment is an essentially important aim for museum professionals. Museum is an institution which supplies cultural services, thus scientific, researching activity is just one part of its tasks. The other, with the previous task equivalent part is cultural mediation and

[57] Dr. Pukli Péter (felelős kiadó): Magyarország 2005. Központi Statisztikai Hivatal jelentése, Budapest, 2006. p.12.
[58] Fejős Zoltán: Tárgy-fordítások, Gondolat Kiadó, Budapest, 2003, p.24-25.
[59] www.euroedult.feefi.hu

introducing knowledge about object preserving for the widest publicity. Enlarging the competences of museum professionals in the field of communication, pedagogy, adult education and psychology is essential to meet new necessities and expectations. The personality of the cultural mediator and his interpretation greatly determines the evaluation of the museum programs. Museums are unbelievably rich treasuries of the knowledge about our past, our culture, thus about ourselves

III.) The advantages of museum education

From the middle of the XXth century the requirement for the entertaining function of the museums appeared. In the last couple of years a new expression got around, expressing the new current tasks of the museums correctly. That expression is „edutainment”, a contraction of the words entertainment and education. Teach by entertainment or entertain by teaching, the order is interchangeable, the meaning of the expression turns out to be the same. The biggest advantages of museum education compared to school education lies in the museum space itself, where there is a chance to create an unwinded atmosphere. Museums have to enhance this originally existent advantage by organizing programs and activities that make a more effective learning possible through their entertaining, active or interactive character. It has been known for a long time that learning processes where the learner exerts any kind of activity are much more effective than learning-teaching processes only based on verbal communication, using the frontal method. The diversity of museumpedagogy methods offers many possibilities to create activity in museums.

Digital technologies and the internet provide new possibilities for mediating cultural values, thus changing the traditional functions of the museums. The internet provides new forms and dimensions of access, thus breaking down spatial and temporal limits.[60] This involves new tasks and at the same time provides new possibilities for the museums. Nowadays an excellent, informative and aesthetic home-page is essential from the point of view of PR and suitable communication, and beyond mere popularization, appears as a novel channel for mediating culture. Nowdays mediation became the primary function of the museum. The museums produce cultural products with their real and virtual exhibitions and programs. If museum mediation works successfully, through its public education activities the museum will facilitate a critical examination of changes, it will become a place of presenting and testing alternative theories, cultural and intercultural approaches.

Out of the three different fields of learning - cognitive, affective and motoral learning, affective and motoral learning have distinguished importance in museums. Museum education, and especially museum pedagogy are much more than simple transmission of knowledge, considering that developing values, value-systems and their transformation into an internal, character-shaping power form part of them.[61] Learning through objects interiorisates much more effectively then learning with texts, and results in more profound knowledge. The greatest worth of museums is to activate imagination, to stimulate curiosity and to kindle interest so that the visitor (either child or adult) begins to examine the topic that enraptured him in the exhibition.[62]

Adaptation of the drama-pedagogical methods in museum education is a great possibility for the museums. They require a connection between presenter and visitors that is different from the traditional one, because the visitors have to create an active relationship not only with the presenter but with each other and the matter of the exhibition as well. The visitors have to make a survey of the exhibiton through their sense organs, by touching the objects. The relation between the visitors and the objects is much more significant in the process of recognition than the mere viewing of the objects. [63]

The most current question of museum mediation is about the methods of mediation. Will the museum carry on to declare and use the traditional authoritarian way of mediating knowledge or will it teach to doubt and to watch, to perceive fine differences, i.e. will it offer the possibility of dialogue?

---

[60] Fejős Zoltán: Tárgy-fordítások, Gondolat Kiadó, Budapest, 2003, p.28.

[61] Dr. Kálmán András: Közgyűjtemény és az oktatás, in: A közgyűjtemények és az oktatás, az 1994. évi Közgyűjteményi nap előadásai, Megyei és Városi Könyvtár, Kaposvár, 1994, p.8.

[62] Vásárhelyi Tamás: A múzeumpedagógia lehetőségei a Magyar Természettudományi Múzeumban, in.: Új pedagógiai Szemle, 1993/10. szám, p. 71.

[63] Móka János: Pedagógia- drámapedagógia- Néhány pontosító gondolat a drámapedagógia fogalmáról. In: Múzeumok a „ köz művelődéséért”. Nemzetközi Múzeumpedagógiai Konferencia. Budapest, 1999. október 25-27. p. 97.

Adaptation of the latter method provides possibilities for the museums to re-define their role in taking part in organizing local communities. Dialogue is required not only during museum-organized programs but also during continuously cultivated contact-networks as museum-friend clubs that in certain cases have an influence on the program offer of the museum, and the members of which volunteer in the public education activities of the museum. This kind of mediation makes it possible for museums to appear as scenes of life long learning and community life that provide a possibility of self-development and learning while enriching community life.

References:

1.) ICOM Code of Professional Ethics. ICOM Magyar Nemzeti Bizottsága, Budapest, 1998.
2.) Dr. Cseri Miklós: A múzeumpedagógia helye és szerepe a magyar múzeumokban. In: Múzeumok a „ köz művelődéséért”. Nemzetközi Múzeumpedagógiai Konferencia. Budapest, 1999. október 25-27.
3.) Endrényi Ferenc- Korek József: Levéltári és múzeumi alapismeretek. Országos Széchenyi Könyvtár, 1992.
4.) Fejős Zoltán: Tárgy-fordítások, Gondolat Kiadó, Budapest, 2003.
5.) Hunyadi Zsuzsa: A budapestiek kulturálódási szokásai. Találkozások a kultúrával c. sorozat, Magyar Művelődési Intézet, MTA Szociológiai Kutató Intézet, 2004. november
6.) Dr. Kálmán András: Közgyűjtemény és az oktatás, in: A közgyűjtemények és az oktatás, az 1994. évi Közgyűjteményi nap előadásai, Megyei és Városi Könyvtár, Kaposvár, 1994.
Magyar múzeumi arcképcsarnok, Pulszky Társaság, 2002.
7.) Móka János: Pedagógia- drámapedagógia- Néhány pontosító gondolat a drámapedagógia fogalmáról. In: Múzeumok a „ köz művelődéséért”. Nemzetközi Múzeumpedagógiai Konferencia. Budapest, 1999. október 25-27.
8.) Non-national populations in the EU Member States. Statistics in focus. Population and social conditions. Eurostat 8/2006
9.) Pallos Lajos: Magyar Nemzeti Múzeum. In: Múzsák kertje- A magyar múzeumok születése, Pulszky Társaság- Magyar Múzeumi Egyesület, Budapest, 2002.
10.) Dr. Pukli Péter (felelős kiadó): Magyarország 2005. Központi Statisztikai Hivatal jelentése, Budapest, 2006. p.12.
11.) Dr. Vásárhelyi Tamás- Sinkó István: Múzeum az iskolatáskában. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2004.
12.) Wim van der Weiden: Hogyan teremtsünk egyensúlyt a pihenés, oktatás és a tudományok között? In: Múzeumok a „ köz művelődéséért”. Nemzetközi Múzeumpedagógiai Konferencia. Budapest, 1999. október 25-27.

Internet sites:

www.icom.museums/release.young
www.ksh.hu
www.muslimmuseum.org
www.neprajz.hu/english/gyujtemenyek/roma

Beate Blüggel

„Sprachenweltmeister“. Die Kampagne der deutschen Volkshochschulen zur Fußball-WM 2006

„Die Welt zu Gast bei Freunden“ - unter diesem Motto hat sich Deutschland im Sommer 2006 als Gastgeber der Fußball-Weltmeisterschaft präsentiert. Die Volkshochschulen haben dieses Motto mit Leben gefüllt. Deutschlands größter Sprachkursanbieter hat die deutschen Fußballfans und natürlich auch die Dienstleister in den Austragungsorten mit Sprachkursangeboten und Informationen über Kultur und Geschichte der Gastländer schon vor der WM auf das Ereignis eingestimmt. Während der WM begrüßten sprachlich kompetente VHS-Vertreter/innen die Gäste, und eine „Fibel“ mit fußballrelevanten Ausdrücken in allen „gespielten“ Sprachen brachte die Fans miteinander ins Gespräch.

Durch die Kampagne „Sprachenweltmeister“ haben die Volkshochschulen dazu beigetragen, dass sich Deutschland aufgeschlossen, weltoffen, gastfreundlich und hilfsbereit präsentiert. Das sollte besagen: „Deutschland heißt die Welt willkommen – in ihrer Muttersprache!“

Die Kampagne bestand aus vier Elementen:

Sprachlich fit und interkulturell kompetent

In den Volkshochschulen lernen Menschen gern Fremdsprachen, die VHS-Statistik 2004 weist im Sprachenbereich mehr als 1.800.000 Belegungen aus. In Vorbereitung auf die WM wurden auch Kurz-Sprachkurse in den Sprachen der jeweiligen Gastmannschaften angeboten. Genug für eine herzliche Begrüßung in der Gastsprache und vielleicht sogar für ein kleines Fachgespräch. Für bestimmte Zielgruppen wie Stadtführer/innen, Mitarbeiter/innen von Stadtverwaltungen, Verkehrsbetrieben, Hotel- und Gaststättengewerbe, Sicherheitskräfte oder Stadionpersonal fanden speziell auf sie zugeschnittene Kurse statt.

Der „Sprachenweltmeister“ - Pate

Rudi Völler, internationaler Fußballstar, ist der Pate der Kampagne „Sprachenweltmeister“. Rudi Völler steht dabei glaubwürdig und überzeugend für die Botschaft: Sprachen beherrschen erweitert den Horizont und eröffnet neue Perspektive. Der mit einer Römerin verheiratete Fußball-Manager spricht zuhause Italienisch. Erstmals trat auch seine Frau, Sabrina Adducci-Völler, in die Öffentlichkeit; sie hat Deutsch als Fremdsprache gelernt und beherrscht außerdem vier weitere Sprachen. Die Kampagne mit Anzeigen und Plakaten sprach auf humorvolle Weise („Es gibt nur einen Rudi Völler, uns gibt es in jeder Stadt: Ihre Volkshochschule“) die breite Öffentlichkeit an und motivierte zum Erlernen einer Fremdsprache („Fußball-Weltmeister kann nur eine Mannschaft werden, Sprachen-Weltmeister jeder! Sie auch!“).

„Willkommen! Bienvenue! Welcome!“

Die Gäste aus aller Welt sollten in ihrer Muttersprache begrüßt werden – direkt bei ihrer Ankunft. Die Volkshochschulen der zwölf Austragungsorte (Berlin, Dortmund, Frankfurt, Gelsenkirchen, Hamburg, Hannover, Kaiserslautern, Köln, Leipzig, München, Nürnberg und Stuttgart) waren an den Bahnhöfen dieser Orte vertreten mit Menschen, die perfekt die Sprache der jeweils spielenden Mannschaften beherrschten, von Arabisch bis Ukrainisch. Sie gaben den Gästen die nötigen Informationen zur Orientierung in der Stadt. Diese Aktion wird in Kooperation mit der „Bahn AG“ durchgeführt. In mehreren Städten wurde von den Bahnhofsmanagern nach der WM der Wunsch geäußert, die Kooperation bei passender Gelegenheit fortzusetzen. Einige haben Mitarbeiterschulungen für die Zeit nach der WM gebucht.

Alles über Fußball – die Fibel

Natürlich stand während der WM der Fußball im Mittelpunkt der Kommunikation. Wichtiger Aspekt der Kampagne war daher die Fußballfibel, die die wichtigsten Fußballbegriffe und Anfeuerungsrufe

in allen an der WM teilnehmenden Sprachen enthält (Arabisch, Deutsch, Englisch, Farsi, Französisch, Italienisch, Japanisch, Koreanisch, Kroatisch/Serbisch, Niederländisch, Polnisch, Portugiesisch, Schwedisch, Spanisch, Tschechisch, Ukrainisch). So konnte man vorbereitend im Fremdsprachenunterricht die Fachbegriffe üben. Die Mitnahme der Fußballfibel, die in den Volkshochschulen und anderen Einrichtungen vor Ort auslag, war natürlich ein „Muss“ für jeden Stadionbesucher. Vielleicht hat sie auch den einen oder die andere dazu motiviert, sich mit einer neuen Fremdsprache weiter zu beschäftigen.

Weitere Informationen zum Thema unter:
http://de.farenet.org (football against racism)

Länderberichte

Elisabeth Bogenreiter-Feigl

Sprachenportfolio

Das EUROPÄISCHE SPRACHENPORTFOLIO ist ein Lernbegleiter und Informationsinstrument, mit dem Sie Ihre persönliche Lernlaufbahn selbst planen, einschätzen und dokumentieren können. Diese Sammlung von Dokumenten kann immer wieder ergänzt und aktualisiert werden.
Das Portfolio orientiert sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen des Europarates. Alle erworbenen Sprachkenntnisse und -fertigkeiten werden so überschaubar und europaweit gut vergleichbar.

Wobei hilft das Sprachenportfolio dem/der Lernenden?

- Lernen kann effizienter und zielorientierter gestaltet werden,
- Sprachenkenntnisse können selber eingeschätzt und beschrieben werden,
- Lernende können sich Lernziele zu setzen, die auf Ihre Bedürfnisse abgestimmt sind und das Erreichen dieser Lernziele überprüfen,
- in und außerhalb der Schule erworbene Abschlüsse, Sprachdiplome und/oder Zertifikate können gesammelt werden,
- Erfahrungen beim Erlernen von Sprachen sowie interkulturellen Erfahrungen können transparent dokumentiert werden.

Was kann das Sprachenportfolio?

- Das Portfolio ermöglicht es den Unterrichtenden und Bildungsinstitutionen, die Bedürfnisse und Motivationen für Sie als KursteilnehmerIn noch besser zu verstehen und die Kursplanung darauf abzustimmen.
- Es macht die Beurteilung der erreichten Lernziele objektiver und ist so ein wichtiges Instrument zur Qualitätssicherung des Unterrichts.
- Es ermöglicht die Zuordnung erworbener Abschlüsse, Sprachdiplome und/oder Zertifikate zu den Niveaus des Referenzrahmens.
- Teile des Portfolios (etwa das Präsentationsdossier) können auch bei Vorstellungsgesprächen, Bewerbungen und bei der Kurseinstiegsberatung verwendet werden.

Teile des Sprachenportfolios:

I. DER SPRACHENPASS

bietet Lernenden einen Überblick über ihre Sprachkenntnisse und -kompetenzen, sowie über ihre interkulturellen Erfahrungen. Er enthält auch erworbene Diplome und Zertifikate.

II. DIE SPRACHENBIOGRAFIE

dient dazu, die eigenen Sprachlerngeschichte zu dokumentieren, Lernerfolge zu reflektieren und Lernziele zu planen.
Hier können Informationen zu folgenden Bereichen gesammelt werden:

- Daten und Fakten
- Sprachlernaktivitäten (besuchte Kurse, Auslandsaufenthalte etc.)
- Erfahrungen im Kontakt mit anderen Kulturen
- Lernstile und –erfahrungen
- Checklisten zur Selbsteinschätzung Ihrer Sprachkenntnisse und zum Festlegen Ihrer Ziele
- Ziele und Pläne beim Erlernen der gewählten Zielsprache

III. DAS DOSSIER

unterstützt Lernende dabei, ihre Fortschritte beim Sprachenlernen zu dokumentieren. Es ist ein persönliches Lernarchiv. Hier werden Texte, Ton- und Bildträger etc. aufbewahrt, die die Lernenden

produziert, gelesen und gehört haben, um so ihr Sprachenlernen dokumentieren zu können und um zu zeigen, welche Fortschritte sie gemacht haben.
Das Dossier besteht aus dem persönlichen Dossier und dem Präsentationsdossier.

Das Sprachenportfolio der österreichischen Volkshochschulen:
Derzeit arbeitet ein Team, bestehend aus Vertreter/innen der diversen Landesverbände, an der Erstellung und Umsetzung eines Sprachenportfolios der österreichischen Volkshochschulen. Dieses ist speziell auf die Bedürfnisse erwachsener VHS-Kursteilnehmer/innen zugeschnitten und wird voraussichtlich ab Herbstsemester 2007 über die VHS zu beziehen sein. Ab dem Frühjahr 2008 wird das Portfolio in verschiedenen Volkshochschulen in ganz Österreich pilotiert, um zu sehen, wie die Kursteilnehmer/innen damit zufrieden sind bzw. welche Änderungen und Verbesserungen noch vorgenommen werden müssen.

Weitere Infos zum Sprachenportfolio finden Sie auf der Homepage des Council of Europe: http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=E&M=$t/208-1-0-1/main_pages/welcome.html
Nähere Informationen im Sprachenreferat: e.bogenreiter-feigl@vhs.or.at

Kari Kinnunen

Von der “Klassenerziehung” zur „Konsenserziehung“: Care Arbeiterakademie und ihre StudentInnen 1960-2000

Kari Kinnunen skizzierte in seinem Beitrag die Veränderung der Finnischen Arbeiterakademie seit den 60er Jahren und unternimmt den Versuch diese Entwicklungen vor dem Hintergrund des allgemeinen sozialen und kulturellen Wandels zu erklären. Mit den Begriffen Klassenerziehung und Konsenserziehung wird die Hauptentwicklung auf den Punkt gebracht.
Die politische Landschaft der 60er Jahre in Finnland ist durch einen der höchsten Organisationsgrade der Arbeiterbewegung im westeuropäischen Vergleich gekennzeichnet. Der politische Ausgleich erfolgte zwischen der Kommunistischen Partei und der an der bäuerlichen Bevölkerung orientierten Zentrumspartei. Der Schulreform, mit der Einführung der Gesamtschule, war einer der größten politischen Streiks vorangegangen. Auch die Arbeiterakademie war durch diese gesellschaftlichen Konflikte der traditionellen Klassengesellschaft geprägt. Mit der wirtschaftlichen Entwicklung, die durch eine fortschreitende Industrialisierung in den 70er Jahren, und später durch die Öffnung hin zu den globalen Märkten gekennzeichnet war, veränderte sich auch die Rolle der Arbeiteruniversitäten. Die soziale Bindung an politische Lager löste sich zunehmend auf, was die Stellung der Arbeiterakademien in der Gesellschaft veränderte.
Der Begriff der Konsenserziehung bezieht sich auf die inhaltliche und soziale Klassenbindung innerhalb der Akademien. Der Wandel von der Klassen- zur Konsenserziehung war dabei zum Teil auch den Erfolgen der Bildungsreformen geschuldet. Die Rolle der Arbeiterakademien als Bildungseinrichtung eines politischen Lagers verschwand zunehmend mit der Öffnung der Bildungslandschaft für alle Bevölkerungsgruppen.
Der instrumentelle Pragmatismus und die individuellen Ziele der StudentInnen sind heute die leitenden Faktoren in der Anpassungsstrategie der Schule. Um zu überleben muss sich die Arbeiterakademie den gesellschaftlichen Veränderungen anpassen. „Die Gefahr sich mit den Traditionen der Schule zu begraben wird immer größer.“

Anhang

Liste der TeilnehmerInnen

Dr. Amos Avny, Direktor und Lektor von Omnidev International – ISRAEL

Dipl. Päd. Petra Bass, Pädagogische Mitarbeiterin des Kolping-Bildungswerk – DEUTSCHLAND

Norbert Bichl, Beratungszentrum für Migranten und Migrantinnen „Inter Culture Express“ – ÖSTERREICH

Dr. Beate Blüggel, Referentin für Sprachenmarketing, Deutscher Volkshochschul Verband e.V. - DEUTSCHLAND

Mag. Elisabeth Bogenreiter-Feigl, Sprachenreferentin des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen – ÖSTERREICH

Dr. Elisabeth Brugger; Leiterin des Päadagogischen Referats des Verbandes Wiener Volksbildung - ÖSTERREICH

Tibor Csobod, Direktor des TIT Pannon Egyesülete – UNGARN

Filip Dedeurwaerder-Haas, Landessprachenreferent des Landesverbandes der Volkshochschulen Nordrhein-Westfalen – DEUTSCHLAND

Monika Engel, Bildungsreferentin des Landesverbandes der Volkshochschulen Nordrhein-Westfalen – DEUTSCHLAND

Univ.-Doz. Dr. Wilhelm Filla, Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, ÖSTERREICH

Univ.-Doz. Dr. Hannes D. Galter, Direktor der Urania für Steiermark, Vorstandsmitglied des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen – ÖSTERREICH

Prof. Krzysztof Grysa, Professor an der TU und Handelsakademie Kielc, The Universal Education Society, Regional Branch Kielce – POLEN

OSR Dir. Martin Gspandl, Leiter der Volkshochschule Bezirk Feldbach/Steiermark – ÖSTERREICH

Alexandra Haas, Fachbereichsleiterin, Volkshochschule Rhein-Sieg, DEUTSCHLAND

Prof. Dr. Arne Haselbach, Koordinator, Wiener Denk-Werkstatt – ÖSTERREICH

Kim Hjerrild, Generalsekretär des Dänischen Volkshochschulverbandes – DÄNEMARK

Mag. Gudrun Hutegger, Leiterin der Zweigstelle Volkshochschule Hallein/Salzburg – ÖSTERREICH

Pol. Mag. Kari Kinnunen M. A, Leiter der Työväen Akatemia - Worker´s Academy – FINNLAND

Soz.Wiss. Helga Klier, Selbständig-freiberufliche Dozentin und Trainerin in der Erwachsenenbildung – DEUTSCHLAND

Dipl. Volkswirt Wolfgang Klier, Freiberufliche Tätigkeit in der Ausbildung und Fortbildung von DozentInnen in der Erwachsenenbildung – DEUTSCHLAND

Dr. Ursula Knittler-Lux, Pensionierte Volkshochschulleiterin – ÖSTERREICH

Zsuzsa Koltai, Assistentin an der Universität Pécs, Faculty of Adult Education and Human Resources Development, Institute of Cultural Studies – UNGARN

Wolfgang Mannsberger, Leiter der Volkshochschule Wiener Neustadt – ÖSTERREICH

Mónika Marosvölgyi, Organisatorin für Erwachsenenbildung im TIT Pannon Verein – UNGARN

Prof. Dr. Detlef Oppermann, Direktor des Verbandes der Volkshochschulen des Saarlandes, Vorsitzender des Landesausschusses für Weiterbildung im Saarland und Arbeit und Leben im Saarland – DEUTSCHLAND

Prof. Dr. Volker Otto, Honorarprofessor für Erwachsenenpädagogik an der Universität Leipzig, Verbandsdirektor des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) a. D. – DEUTSCHLAND

Günter Pfeiffer, Geschäftsführer des Landesverbandes der steirischen Volkshochschulen; Geschäftsführer des Instiuts für Strukturforschung und Erwachsenenbildung der Kammer für Arbeiter und Angestellte (ISSAK) – ÖSTERREICH

Dr. Rivka Pinnes, Israel Adult Education Association – ISRAEL

Mag. Dietmar Plakolm, Pädagogischer Leiter der Volkshochschule Salzburg – ÖSTERREICH

Dipl. Päd. Horst Quante, Direktor der Volkshochschule Schaumburg – DEUTSCHLAND

Mag.a Elisabeth Ramoser, Verwaltungsinspektorin im kulturellen Bereich, Amt für Weiterbildung - Abteilung Deutsche Kultur & Familie, Autonome Provinz Bozen-Südtirol – ITALIEN

Veikko Räntilä M. A., Leiter der Volkshochschule Raseborg opisto – FINNLAND

Dipl. Soz. *Undine Rosenwald-Metz*, Direktorin der Volkshochschule Schaumburg – DEUTSCHLAND

Maire Salundi, Secretary General Estonian non-formal Adult Education Association – ESTLAND

Mag. Sonja Sari, Koordination InterCulturExpress, Beratungszentrum für Migranten und Migrantinnen – ÖSTERREICH

Dr. Annette Sprung, Universität Graz, Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Weiterbildung – ÖSTERREICH

Bettina Strobl, Sachbearbeiterin für Deutsch-Integrations-Kurse (DIK) an der Volkshochschule Bregenz – ÖSTERREICH

Mechthild Tillmann, Direktorin der Volkshochschule Rhein-Sieg – DEUTSCHLAND

Christine Zumstein, Landesbeauftragte für Integration, Volkshochschule Bern – SCHWEIZ

Eröffnungsreferate:

LAbg. Dr. Michael Ludwig, Vizepräsident des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen – ÖSTERREICH

Univ. - Doz. Dr. Wilhelm Filla, Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, ÖSTERREICH

ReferentInnen:

Univ.-Prof. Dr. Klaus Ahlheim, Professor am Fachbereich Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen – DEUTSCHLAND

Dott. Matilde Grünhage-Monetti, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Deutschen Institut für Erwachsenenbildung e. V. – DEUTSCHLAND

Leitungsteam:

Dr. Anneliese Heilinger, Pädagogisch-wissenschaftliche Mitarbeiterin, Leiterin des Projekts „Weiterbildungsakademie“, Verband Österreichischer Volkshochschulen – ÖSTERREICH

Dir. Mag. Hubert Hummer, Direktor der Volkshochschule Linz, Pädagogischer Referent des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen – ÖSTERREICH

Dr. Ewald Presker, Direktor des Bundesgymnasiums für Berufstätige, Graz – ÖSTERREICH

Dr. Stefan Vater, Pädagogisch-wissenschaftlicher Mitarbeiter, Leiter des Projekts „Knowledgebase Erwachsenenbildung“, Verband Österreichischer Volkshochschulen – ÖSTERREICH

Dolmetscherinnen:

Dipl. Dolm. Gerhild Heissel

Dipl.-Dolm. Silvia Stöcklöcker

Berichterstattung:

Peter Zwielehner, Mitarbeiter im Projekt „Knowledgebase Erwachsenenbildung“ - ÖSTERREICH

Technik:

Ivo Stoynov, Kongresstechnik GmbH, Wien - ÖSTERREICH

Tagungssekretariat:

Rita Landauer, Seminaradministration, Verband Österreichischer Volkshochschulen - ÖSTERREICH