

Magazin

erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 5, 2008

Mehr als Deutschkurse

Migration und Interkulturalität in der
Erwachsenenbildung

Migration in Frankreich: das
republikanische Integrationsmodell
unter Druck

Silke Schreiber-Barsch



Migration in Frankreich: das republikanische Integrationsmodell unter Druck

Silke Schreiber-Barsch

Silke Schreiber-Barsch (2008): Migration in Frankreich: das republikanische Integrationsmodell unter Druck.

In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 5, 2008.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-5/meb08-5.pdf>.

ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. Veröffentlicht Oktober 2008.

Schlagnworte: Migration, Interkulturalität, Frankreich, international-vergleichende Erwachsenenbildungsforschung, Einwanderungspolitik, Integrationspolitik, Migrationssystem

Abstract

Die Schlagwörter „Migration“ und „Interkulturalität“ haben sich europaweit auf den tagespolitischen Agenden etablieren können. Zugleich befinden sich viele der nationalstaatlichen Migrationssysteme in einer tief greifenden Legitimationskrise, konfrontiert mit höchst ambivalenten Realitäten ihrer Zuwanderungsgesellschaften. Diesbezüglich greift der Beitrag aus dem Blickwinkel international-vergleichender Erwachsenenbildungsforschung das Beispiel des republikanischen Integrationsmodell Frankreichs auf. Diskutiert werden seine besondere Charakteristik und die Positionierung innerhalb des europäischen Referenzrahmens, was die länderübergreifende Frage nach der Funktion von Erwachsenenbildung im Kontext von Migration und Interkulturalität in den Vordergrund rücken lässt.

Migration in Frankreich: das republikanische Integrationsmodell unter Druck

Silke Schreiber-Barsch

Die Forderung nach interkulturellem Dialog bei gemeinsam gelebter Vielfalt in Europa, aktuell beworben mit dem Europäischen Jahr des interkulturellen Dialogs (2008) durch die Europäische Union, trifft auf eine komplexe Migrationsrealität auf mitgliedstaatlicher wie europapolitischer Ebene.

Viele der Staaten Europas sehen sich mit einer überfälligen Neupositionierung ihrer nationalstaatlichen Identitäten und Zuwanderungsmodelle angesichts jahrzehnte- bzw. jahrhundertelanger Migrationsrealität konfrontiert - so auch Frankreich und dessen republikanisches Integrationsmodell, das im vorliegenden Beitrag aus dem Blickwinkel international-vergleichender Erwachsenenbildungsforschung aufgegriffen wird. Frankreich repräsentiert einen kontrastierenden Typus im Feld europäischer Migrationssysteme. Zugleich, und dies ist die hier zugrunde liegende Hypothese, lassen sich bei allen nationalspezifischen Charakteristika europäische Schnittflächen bei zentralen Fragestellungen und Entwicklungstrends im Kontext von Migration ausmachen. Es sind:

1. der Begriff der Migration und Typen von Migrationssystemen in Europa zu differenzieren, die sich in unterschiedlichen staatlichen Programmatiken wie pädagogischen Leitkonzepten äußern. Dies bildet den Referenzrahmen für die
2. Diskussion des französischen Modells. Darauf aufbauend ist abschließend auf
3. europäische Schnittflächen zu verweisen, die die länderübergreifende Dimension der Fragestellungen und Herausforderungen markieren.

Migration in Europa

Begrifflichkeit und Dimensionen

Migration wird im Folgenden als Metabegriff für das Phänomen grenzüberschreitender Wanderungsbewegungen verwendet, d.h. für geografische Mobilität in Form eines dauerhaften Wechsels des Wohnsitzes von einem Nationalstaat in einen anderen; Aspekte wie z.B. Binnenmigration bleiben ergo außen vor. Der technische Vorgang von Ein- bzw. Auswanderungsbewegungen steht in Interdependenz mit politischen, sozial-gesellschaftlichen und ökonomischen Dimensionen, mit persönlich-individuellen Konstellationen wie auch globalen Dynamiken. Es ist insofern ein hoch differenzierter Prozess, der sich weder auf das Moment einer rein individuellen Entscheidung (vgl. Sprung 2002, S. 45) noch auf eindimensionale Kategorien oder ein temporäres Phänomen reduzieren lässt.

Der nationalspezifische Umgang mit Migration konstituiert sich entlang dreier Dimensionen.

Politische Dimension: Gemäß ihrer Souveränität und territorialen Verfügungsmacht bestimmen die Nationalstaaten den rechtlichen Status von MigrantInnen. Es werden bürgerliche Rechte und Pflichten erteilt bzw. verweigert, was an die

jeweiligen Konstrukte von Staatsangehörigkeit und an die hiermit eng verflochtenen Konzepte von Staatsbürgerschaft geknüpft ist. Letztere sind historisch verwurzelte Programmatiken, wie z.B. die „Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte“ der Französischen Revolution, die die für das jeweilige Staats- und Demokratieverständnis konstitutiven Werte und Normen benennen. Ordnungspolitische Kategorien differenzieren Migration in Arbeitsmigration, Familiennachzug, Asyl, Flucht und Vertreibung, Elitewanderung, EU-Binnenmigration usw. (Vgl. Birsl et al. 2003, S. 29f.)

Sozial-gesellschaftliche Dimension: Die ordnungspolitischen Regelwerke sind Ausdruck dominanter Macht- und Herrschaftsdiskurse darüber, wer als nicht-zugehörig, als „fremd“, als „anders“ gilt, wer die so genannte „Minderheit“ gegenüber der so genannten „Mehrheit“ als vermeintliche Reinform des letztlich nur konstruierten Gebildes des Nationalstaates, der „imagined political community“ (siehe Anderson 2003), repräsentiert. Wem wird entlang welcher Kategorien Zugehörigkeit zugesprochen? Dies kann anhand territorialer Prinzipien (*ius soli*) oder anhand kultureller Codes einer Abstammungsgemeinschaft (*ius sanguinis*) geschehen.

Ökonomische Dimension: Diese ist seit jeher in Gestalt von beispielsweise nationalen Anwerbeabkommen von Relevanz. Momentan erhält die Anwerbung von hoch qualifizierten MigrantInnen (Elite- und ExpertInneneinwanderung) und von SaisonarbeiterInnen Priorität.

Migration ist demnach tief mit gesellschaftlichen Strukturen verflochten und geprägt von Spannungsfeldern, die sich in einer Hierarchisierung zwischen erwünschten/weniger erwünschten MigrantInnen, in politischen Kontroversen um nationale Identität und den (negierten) Status einer Zuwanderungsgesellschaft oder in der Reduktion von Migration allein auf Fragen von Asyl und Innerer Sicherheit äußern.

Strukturelle Angleichungsprozesse und Systemtypen

Entlang der Dimensionen haben sich in Europa unterschiedliche Migrationssysteme herausgebildet - und dies seit Jahrhunderten. Größere Migrationsströme wurden ausgelöst durch Kriege, glaubensdefinierte

Vertreibungen und Pogrome oder auch Naturkatastrophen und Pandemien; ebenso kam es zu ersten Formen der Arbeitsmigration in Richtung der wirtschaftlich erstarkten Zentren Europas (vgl. Sprung 2002, S. 47). Westeuropa galt, mit Ausnahme der Schweiz und Frankreichs, bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges primär als eine Auswanderungsregion (vgl. ebd; Birsl et al. 2003, S. 17). Erst in der Nachkriegszeit und mit dem ökonomischen Aufschwung ist ein Wandel zu Einwanderungsländern zu beobachten, vorrangig im Kontext von Arbeitsmigration. So wurden in den 1950er und 1960er Jahren, z.B. in Deutschland, Frankreich und Österreich, zahlreiche bilaterale Anwerbeabkommen verabschiedet, um dem heimischen Arbeitsmarkt gezielt Arbeitskräfte zuzuführen. Die Abkommen waren maßgeblich geprägt durch historische Bezüge zwischen Herkunfts- und Zielländern, beispielsweise im Rahmen von ehemals kolonialen Verbindungen.

Laut Birsl et al. (vgl. 2003, S. 17ff.) zeigten sich in den letzten Jahrzehnten nunmehr strukturelle Angleichungsprozesse zwischen den Ländern Westeuropas:

- Seit Mitte der 1980er Jahre hätten die historischen Bezüge sukzessive an Relevanz für die Migrationsströme verloren.
- Europaweit wurden zu Beginn der 1970er Jahre aufgrund ökonomischer Rezession Anwerbestopps verhängt. Seitdem setzte sich eine restriktive Migrationspolitik durch, die die Abschottung heimischer Arbeitsmärkte und Sozialsysteme in Kombination mit der Anwerbung hoch qualifizierter Arbeitskräfte bzw. von Saisonarbeitern intendiert.
- Derart hätten sich die Einwanderungsoptionen auf zumeist nur noch zwei so genannte „gates of entry“ reduziert: Familiennachzug und Asyl.
- Schließlich bricht der EU-Integrationsprozess migrationspolitische Regelungen aus ihrer ehemals exklusiv nationalstaatlichen Verankerung auf in Richtung einer koordinierten, supranationalen Migrations- und Asylpolitik. Erst jüngst wurde eine europäische Rückführungsrichtlinie für gemeinsame Standards im Umgang mit Flüchtlingen verabschiedet.

Trotz der Angleichungsprozesse bleiben bestimmte Typen von Migrationssystemen dennoch markant. Hier sind in Kombination zweier Kategorien – der historischen Bezüge der Länder (vgl. ebd., S. 19) und der Charakteristik der MigrantInnenpopulationen (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 171f.) – vier Typen zu unterscheiden:

1. post-koloniale Mächte wie Großbritannien oder Frankreich
2. Staaten mit ausgeprägter Arbeitsmigration in der Nachkriegszeit wie Deutschland und Österreich
3. vergleichsweise neue Einwanderungsländer mit starker Binnenmigration in der Vergangenheit (Beispiel Spanien) sowie
4. über den europäischen Rahmen hinaus, klassische Einwanderungsländer wie die Vereinigten Staaten, Kanada und Australien, bei denen Migration zu den nationalen Gründungsmythen gehört.

Letztere, dies sei angemerkt, verfolgen eine stark interessengeleitete Einwanderungspolitik anhand präventiver Selektion gemäß Qualifikation, Sprachkenntnissen usw. (vgl. ebd.), so dass für ihre MigrantInnenpopulationen prekäre Sozial- und Arbeitsverhältnisse weit weniger typisch sind; in Kanada betreffe dies eher die indigenen Bevölkerungsgruppen (vgl. Hormel/Scherr 2005, S. 82).

Staatliche Programmatiken und pädagogische Leitkonzepte

In diesen Kontexten haben sich unterschiedliche staatliche Programmatiken und pädagogische Leitkonzepte etablieren können.

Beispielsweise ist für Kanada, ein klassisches Einwanderungsland, der Multikulturalismus für das Nationen- und Staatsverständnis sowie seit Beginn der 1970er Jahre als staatliche Programmatik prägend (siehe Zeuner 2006; Hormel/Scherr 2005). Propagiert wird im pädagogischen Geschehen die Anerkennung und Förderung kultureller Differenz, d.h. kulturelle und ethnische Zugehörigkeiten gilt es nicht in ein gemeinsames Universelles aufzulösen oder zu überwinden, sondern sie erfahren Aufwertung und einen gleichberechtigten Status. An diesen kulturellen und

letztlich identitären Zuschreibungen entzündet sich zugleich Kritik, wonach just auf diese Weise „*stereotypisierende und essentialisierende Zuschreibungen gruppenbezogener Eigenheiten und Eigenschaften vorgenommen und SchülerInnen die Vorstellung vermeintlich klar unterscheidbarer und voneinander abgrenzbarer Kulturen nahe gelegt*“ (Hormel/Scherr 2005, S. 49) werde.

Der republikanische Universalismus Frankreichs, einer post-kolonialen Macht mit langer Einwanderungstradition, steht hierzu in Kontrast. Das staatliche, zentralisierte Bildungssystem gründet sich auf den universalen republikanischen Werten mit dem Grundsatz des Laizismus und dem Postulat der „*égalité*“ als Gleichheit und Gleichbehandlung aller BürgerInnen, was eine strukturelle Ausklammerung ethnisch und kulturell definierter Differenzen meint (vgl. ebd.). Der Schule als einer religiös neutralen Institution ist die Vermittlung dieser Werte und Verpflichtung auf diese Werte zugewiesen, sie forme den „*homme*“ zum „*citoyen*“. Dies erlaube dem Individuum nicht nur den Zugang zum Universellen, indem es ihn von der Zuschreibung auf seine kulturelle/ethnische Herkunftsidentität befreie (vgl. INRP 2007, S. 16), sondern gewährleiste ebenso soziale Integration. Darin verwurzelt ist die meritokratische Idee, dass sich eine allein auf schulische Leistungen gründende republikanische Elite herausbilde, doch: „*L'égalité des chances n'est pas l'égalité des résultats*“ (Gleichheit der Chancen impliziert keine Gleichheit bei deren Verwirklichung; sinngemäße Übers.d.Verfas.) (Schnapper 2000, S. 210). Schule soll einen objektiven Verteilungsmechanismus sozialer Positionen garantieren, indes zeigt sich das Bildungssystem als letztlich hoch selektiv.

Zwischen diesen beiden Polen sind Länder wie Deutschland und Österreich mit einer ausgeprägten Arbeitsmigration in der Nachkriegszeit einzuordnen (vgl. Sprung 2002, S. 52f.; siehe Bade 2007; Lebhart/Marik-Lebeck 2007). Während für Österreich das Fehlen eines bildungspolitischen Leitkonzeptes (vgl. Sprung 2002, S. 94) und einer zukunftsorientierten Integrationspolitik im Bildungsbereich (vgl. Weiss/Unterwurzacher 2007, S. 228) konstatiert wird, ist auch für Deutschland das Fehlen eines klar konturierten Leitkonzeptes kennzeichnend (vgl. Bizeul 2004, S. 139). In der Nachkriegszeit wurde das staatsbürgerlich integrative Moment im schulischen

Bildungsalltag trotz der vielen Gastarbeiter und deren Familien seit den 1950er Jahren erst lange ignoriert, dann mit einer defizitorientierten Ausländerpädagogik in den 1970er Jahren aufzufangen versucht, bis sich seit Ende der 1980er Jahre kritisch orientiertere Ansätze Interkulturellen Lernens und ein ganzes Spektrum an politischer Bildung, Menschenrechts- und Demokratieerziehung usw. formiert haben. Prägend ist die lange Dominanz einer Zuschreibung von Zugehörigkeit anhand kultureller Codes, die beispielsweise (Spät-)AussiedlerInnen aus Osteuropa aufgrund ihrer kulturellen Herkunft, also ihrer deutschen Volkszugehörigkeit, eine privilegierte Einwanderung zusichert. Erst seit Ende der 1990er Jahre zeichnet sich eine Trendwende ab

- mit der erstmals offiziellen Titulierung als Zu- bzw. Einwanderungsland
- mit der Reform des Staatsangehörigkeitsgesetzes (2000), das das bislang dominierende Abstammungsprinzip (*ius sanguinis*) durch Elemente des Territorialprinzips (*ius soli*) ergänzt
- mit dem Zuwanderungsgesetz (2005) und neuen Erfassungskategorien der MigrantInnenpopulationen im Mikrozensus 2005, die ein allein an der Kategorie der Staatsangehörigkeit orientiertes Ausländerkonzept ersetzen (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 139)
- oder auch mit der Verabschiedung eines Nationalen Integrationsplanes im Jahr 2007.

Wie positioniert sich in diesem Referenzrahmen das Integrationsmodell Frankreichs?

Das republikanische Integrationsmodell

In den letzten Jahren ist das Integrationsmodell Frankreichs verstärkt unter Druck geraten, sei dies durch die Unruhen in den Vorstädten Ende 2005 bzw. Ende 2007, die die Marginalisierung und Diskriminierung der MigrantInnen und die Ambivalenz von „*égalité*“ und meritokratischer Idee manifestieren, oder durch die sich seit 2003 polarisierende „Kopftuchdebatte“ als Kontroverse zwischen den laizistischen Werten der Republik und dem Recht auf freie Religionsausübung. Ebenso markant ist der jüngste Streik der „*sans-papiers*“, der bis zu

400.000 Personen ohne legalen Aufenthaltsstatus auf französischem Territorium (siehe HWWI 2007), die in einem Spannungsfeld aus rechtlichem Niemandsland, prekären Arbeitsverhältnissen und zugleich Schulpflicht ihrer Kinder lavieren und deren Chancen auf Legalisierung mit dem Einwanderungsgesetz von 2006 (*loi relative à l'immigration et à l'intégration*) erheblich reduziert wurden. Das Gesetz steht für eine restriktive Zuwanderungspolitik, eine „ausgesuchte Einwanderung“ (*immigration choisie*), die vom damaligen Innenminister und heutigen Staatspräsidenten Nicolas Sarkozy mit auf den Weg gebracht wurde – es kündigt sich ein „Paradigmenwechsel der französischen Einwanderungs- und Integrationspolitik“ (Riedel 2007, S. 40) an.

Grundzüge des Migrationssystems

Geprägt ist das Migrationssystem durch seine Kolonialgeschichte und durch Anwerbeabkommen seit Anfang des 20. Jahrhunderts. Daraus folgte eine stete Zuwanderung über Jahrhunderte, wenngleich Migration nicht als Gründungsmythos fungierte (siehe HWWI 2007; vgl. Tribalat 2008, S. 42).

Für die Nachkriegsjahre zeichneten sich die genannten strukturellen Angleichungsprozesse ab, während in den 1990er Jahren der politische Kurs zwischen weiteren Restriktionen bzw. einer Abschwächung derselben schwankte; doch spätestens seit 2002 sind deutlich restriktive Tendenzen zu vermerken (vgl. ebd.).

Das vor diesem Hintergrund formierte republikanische Integrationskonzept lässt sich anhand von acht Merkmalen umreißen (vgl. Bizeul 2004, S. 148ff.):

1. Nation als eine politisch (nicht kulturell) definierte Staatsnation.
2. Die abstrakte Rechtsfigur des freien, gleichberechtigten Bürgers/der freien, gleichberechtigten Bürgerin (*citoyen/ne*) als Garant der politischen Einheit, dessen/deren Anspruch auf Partizipation unabhängig von der kulturellen Herkunft besteht.
3. In dem gemeinsamen Handeln der BürgerInnen entstehe eine aktiv gestaltete „*Schicksalsgemeinschaft*“, ein „*öffentlicher Raum*“ (ebd.).

4. Der Staat verhandele „*nicht mit den als Teil des ‚privaten‘ bzw. ‚kollektiven‘ Raumes gesehenen kulturellen Gemeinschaften, sondern nur mit den einzelnen Staatsbürgern*“ (ebd.). Die (legitime) Zugehörigkeit zu solchen Gemeinschaften bleibt also Privatsphäre, denn die republikanische Idee entspreche nicht einer Orientierung an Partikularinteressen, an einer „représentation-miroir“ (vgl. Schnapper 2000, S. 38f.) der sozialen Strukturen in ihren politischen Institutionen.
5. Das Prinzip des Laizismus als Verfassungsgrundsatz.
6. Die Überordnung der universellen Grundwerte in Form der republikanischen Wertegemeinschaft, in die sich der/die citoyen/ne einzugliedern habe.
7. Das Territorialprinzip (ius soli); republikanische Sozialisation erhält Priorität gegenüber Abstammung.
8. Integration und Erziehung zu „guten Staatsbürgern“ (vgl. Bizeul 2004, S. 148ff.) über die Institutionen der Republik wie z.B. der Schule (vgl. Schnapper 2000, S. 154; Tribalat 2008, S. 42).

Diese Merkmale finden sich in vielfältigsten Ausformungen in der französischen Zuwanderungsgesellschaft wieder. So z.B. in der „Kopftuchdebatte“ oder in der Ablehnung sowohl statistischer Datenerhebungen entlang ethnischer/religiöser Kategorien als auch institutionalisierter Maßnahmen einer „positiven Diskriminierung“ im Sinne der Privilegierung sozialer Gruppen. Ebenso entspricht dem Konzept traditionell das Ziel der Assimilation der MigrantInnen zu „guten“ französischen BürgerInnen, indem die herkunftsspezifischen Bezüge über die individuelle Unterordnung unter die universalen republikanischen Werte als Bedingung der politischen Einheit – und Voraussetzung sozialer Integration – aufzulösen sind (vgl. Hormel/Scherr 2005, S. 104; Tribalat 2008, S. 43). Zugleich zeichnen sich gegenwärtig markante Brüche mit diesem Konzept ab, u.a. mit der Einrichtung eines ersten nationalen Islamrates (2003) und damit der Anerkennung religiöser Partikularinteressen.

Schlüsselbegriff „Interkulturalität“

Wie viel Diversität lässt solch ein Integrationskonzept zu?

Grundsätzlich konnte sich seit Mitte der 1970er Jahre in Wechselwirkung zwischen dem republikanischen Fundament, der Zuwanderungsrealität und der theoretischen Bildungsdiskussion ein Diskurs unter dem Schlüsselbegriff „Interkulturalität“ (l’interculturalité) etablieren (vgl. INRP 2007, S. 6; Abdallah-Pretceille 2005a, S. 44 u. S. 82ff.; Rafoni 2005, S. 24). Ausgangspunkt sei der Schulbereich gewesen, wo angesichts der Anwerbestopps und des fehlenden Rückkehrwillens bei den meisten ArbeitsmigrantInnen deutlich wurde, dass Migration und ergo SchülerInnen mit Migrationshintergrund weniger ein temporäres als vielmehr strukturelles Phänomen bildeten (vgl. ebd.). Daraus entstanden punktuelle, auf Kompensation gerichtete Maßnahmenkataloge, die sich z.B. auf Sprachförderung richteten oder, generalisierter, auf die Einrichtung von so genannten „zones d’éducation prioritaire“ seit Anfang der 1980er Jahre zur Bekämpfung sozialer Ungleichheit benachteiligter Individuen (vgl. INRP 2007, S. 51). Zugleich seien diese Aktivitäten und theoretischen Diskurse getragen gewesen von einer Defizitperspektive auf Integration und schulischen Erfolg von SchülerInnen mit Migrationshintergrund und von einer reduzierten Sicht auf Interkulturalität im Sinne einer Folklorisierung von Kultur – eine „pédagogie couscous“ (siehe Abdallah-Pretceille 2005a). Dennoch öffneten sich die bildungspolitischen Strategien in den 1980er Jahren langsam in Richtung Diversität (vgl. INRP 2007, S. 50), ab 1985 wurde beispielsweise das Schulfach „éducation civique“ in den weiterführenden Schulen mit einem neuen Curriculum eingeführt (vgl. Hormel/Scherr 2005, S. 110) und es konnte sich die antirassistische Bildungsarbeit etablieren (vgl. ebd., S. 115ff.).

Mit der Legitimationskrise des republikanischen Modells ist gegenwärtig insgesamt eine Öffnung in Richtung kultureller Diversität zu beobachten und damit ein Abschied von der traditionellen Politik der Chancengleichheit (vgl. Riedel 2007, S. 42). Doch noch ist fraglich, welche Richtung dies weiter nehmen wird und ob eine Überwindung der migrationspezifischen

Ungleichheitsstrukturen im Bildungs- wie Gesellschaftssystem erreicht werden kann bzw. soll. Mit Blick auf den theoretischen Diskurs plädiert Abdallah-Preteceille (vgl. 2005a, S. 49; siehe Abdallah-Preteceille 2005b) dafür, die Dimension der Interkulturalität nicht als Zustandsbeschreibung einer scheinbar objektiven Realität zu verorten, vielmehr als ein Konstrukt für ein intersubjektives Verhältnis. Interkulturalität stehe weder für eine spezifische Disziplin noch für eine bestimmte Zielgruppe, sondern müsse als eine Metaperspektive für die selbst-/kritische Analyse und die Auseinandersetzung mit Gesellschaft und Bildung (und den ihnen inhärenten Selbstverständnissen, kategorialen Bezügen und Zuschreibungsmechanismen) begriffen werden, die entlang der Prinzipien von Heterogenität und kultureller Pluralität verlaufe (siehe Rafoni 2005).

In der Praxis zeigt sich ein breites Feld von Strategien wie Angebotsstrukturen. Genannt sei die Antirassismus-Arbeit (vgl. Hormel/Scherr 2005, S. 115ff.), genauso wird die Thematik der Interkulturalität zunehmend in der LehrerInnenaus- und -fortbildung aufgegriffen (vgl. ebd., S. 121). In der beruflichen Weiterbildung dominieren Themen wie „compétence interculturelle“ oder „management interculturel“ (siehe Chevrier 2003), die die effiziente, konstruktive Gestaltung transnationaler Kooperation und Kommunikation im Wirtschaftsbereich fokussieren. Schließlich ist auf die 2002 verabschiedete Regelung zur „Validation des acquis de l'expérience“ (VAE) zu verweisen, die dem non-formalen und informellen Lernen eine zentrale Bedeutung bei der Bewertung und formalen Anerkennung von Kompetenzen zuspricht (siehe Schreiber-Barsch im Erscheinen). Frankreich hat bei solchen systematischen Transferregelungen von auch non-formal und informell erworbenen Kompetenzen auf die Anerkennungsebene der Bildungs- und Qualifikationssysteme zusammen mit den skandinavischen Ländern eine Vorreiterrolle übernommen. Sie bieten für Menschen mit Migrationshintergrund, denen eine direkte Übertragung ihrer im Heimatland erworbenen Qualifikationen verwehrt ist, insofern eine neue Option, da sich auf Basis ihrer Arbeitstätigkeit mit der VAE-Regelung eine eigentlich vielversprechende Hintertür zu qualifizierten, adäquat entlohnten Tätigkeiten geöffnet hat. Gleichwohl sind die Regelungen mit essenziellen Barrieren behaftet (siehe ebd.), so dass noch fraglich ist, ob eine bessere Arbeitsmarktintegration von MigrantInnen erreicht werden kann.

Schlussfolgerungen

Das französische Integrationsmodell illustriert exemplarisch die Krise traditioneller Migrationssysteme, die, konfrontiert mit den höchst ambivalenten Realitäten einer Zuwanderungsgesellschaft, endgültig nicht mehr vereinbar scheinen mit der Reduktion von Migration auf temporäre Kompensation, auf Fragen von Asyl und Innerer Sicherheit oder auf assimilatorische Konzepte und die Polarisierung zwischen so genannter „Minderheit“ und so genannter „Mehrheit“.

Darüber hinaus sind europäische Schnittflächen bei zentralen Fragestellungen und Entwicklungstrends der Migrationssysteme sichtbar geworden. International ist für die OECD-Staaten ein Anstieg der Zuwanderung v.a. in den Kategorien Familiennachzug und Arbeitsmigration sowie eine nach wie vor überproportional vorherrschende Arbeitslosigkeit unter MigrantInnen festzustellen (siehe OECD/SOPEMI 2007). Weithin belegt ist ebenso die erhebliche Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bildungs-/Ausbildungssystem und im Übergang zum Beschäftigungssystem (siehe Konsortium Bildungsberichterstattung 2006; Weiss/Unterwurzacher 2007; INSEE 2008; Renaut 2008). Dem Bildungsbereich wird wiederum im Zuge der neuen Aktualität von Schlagwörtern wie Interkulturalität - Integration - Inklusion auf den tagespolitischen Agenden und bei der Verabschiedung nationaler bildungspolitischer Initiativen eine Schlüsselfunktion für gesellschaftliche Teilhabe und Teilnahme, für Beschäftigungsfähigkeit, demokratische Bildung und soziale Inklusion der MigrantInnen zugesprochen. Erwachsenenbildung findet sich dort allerdings primär in der Funktion der Durchführung von Sprach- und Integrationskursen oder von Einbürgerungstests wieder.

Dies wirft gravierende Fragen auf. Es finde, wie Schöll und Robak (2008) im deutschen Kontext be- anstanden, über eine derart reduzierte öffentliche Funktionszuweisung an die Erwachsenenbildung eine „Marginalisierung“ (vgl. Schöll/Robak 2008, S. 10) derselben statt, mit der ihre eigenständige Rolle, ihre übergreifende Kompetenz im Sinne lebenslangen Lernens sowie ihr Spektrum an politischer Bildung, beruflicher Weiterbildung, Grundbildung und Diversity Management, an Interkulturellem Lernen usw. seitens der Bildungspolitik erheblich

beschnitten und ignoriert werde. Es droht die Degeneration zu einem auf Sprach- und Wissensvermittlung ausgerichteten Lernservice, der für eine reibungslose „Einordnung“ der MigrantInnen in die Strukturen von Gesellschaft und Arbeitsmarkt und ergo in die ihnen öffentlich zugewiesenen sozialen Positionen und Identitäten sorgen soll. Hier ist die Erwachsenenbildung aufgefordert, ihre existente Praxisvielfalt zu demonstrieren sowie Selbstverständnis und externe Positionierung im Kontext von Migration zu hinterfragen.

Inwieweit übernimmt sie bildungspolitische bzw. gesellschaftliche Kategorisierungen und (defizitorientierte) Zuschreibungen – und verstärkt und multipliziert sie? Inwieweit verbleiben Sprachkurse und Einbürgerungstests als reine Wissensvermittlung – oder werden als Bildungschance, als optionaler Raum für kritische Auseinandersetzung begriffen? Im Spannungsfeld von Migration gilt es nicht a priori

definierten Kategorien unbesehen zu folgen, sondern Möglichkeitsräume für gesamtgesellschaftliche Aushandlungsprozesse zu eröffnen, indem Erwachsenenbildung, wie Messerschmidt (2006) ausführt, „*Differenz nicht auf das Problem gegenseitiger Verständigung reduziert, sondern den Raum der Differenzen als ein gesellschaftliches Terrain erkennt, in dem Bewegungen entstehen, die sich gegen ihre Vereinnahmung wie gegen ihre Festschreibung, gegen ihre Integration wie gegen ihre Ausgrenzung zur Wehr setzen*“ (Messerschmidt 2006, S. 56).

Derart ließen sich Eigenständigkeit und Eigenwert ihrer Rolle und ihrer Kompetenz untermauern und die Entfaltung ihres gesamten Funktions- und Inhaltsspektrums entlang der politischen, sozialgesellschaftlichen und ökonomischen Dimension sowie der persönlich-individuellen Konstellationen von Migration, wie es der Facettenreichtum gegenwärtiger Praxis de facto aufscheinen lässt, voranbringen.

Literatur

Verwendete Literatur

- Abdallah-Pretceille, Martine (2005a):** L'éducation interculturelle. 2. Aufl. Presses Univers. de France.
- Birsl, Ursula et al. (2003):** Migration und Interkulturalität in Großbritannien, Deutschland und Spanien. Leske+Budrich.
- Bizeul, Yves (2004):** Kulturalistische, republikanische und zivilgesellschaftliche Konzepte für die Integration von Immigranten. In: Bizeul, Yves (Hrsg.): Integration von Migranten. Dt. Univers.-Verlag, S. 137-175.
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2005):** Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. BpB.
- INRP (2007):** Approches interculturelles en éducation. INRP.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006):** Bildung in Deutschland. Bertelsmann.
- Messerschmidt, Astrid (2006):** Transformationen des Interkulturellen. In: Forneck, Hermann J./Wiesner, Gisela/Zeuner, Christine (Hrsg.): Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Schneider Verlag, S. 51-64.
- Rafoni, Béatrice (2005):** Panorama de la recherche interculturelle en France. In: Fischer, Carolin/Harth, Helene/Viallon, Philippe & Virginie (Hrsg.): Identität und Diversität. Avinus Verlag, S. 23-32.
- Riedel, Sabine (2007):** Einwanderung: das Ende der Politik der Chancengleichheit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 38, Bundeszentrale für politische Bildung, S. 40-46.
- Schnapper, Dominique (2000):** Qu'est-ce que la citoyenneté? Editions Gallimard.
- Schöll, Ingrid/Robak, Steffi (2008):** Der Nationale Integrationsplan. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 1, S. 6-12.
- Sprung, Annette (2002):** Interkulturalität – eine pädagogische Irritation? Peter Lang.

Tribalat, Michèle (2008): Immigration et identité nationale. In: Cahiers français, Heft 342, La Documentation Française, S. 42-46.

Weiss, Hilde/Unterwurzacher, Anne (2007): Soziale Mobilität durch Bildung? In: Fassmann, Heinz (Hrsg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Drava Verlag, S. 227-241.

Weiterführende Literatur

Abdallah-Pretceille, Martine (2005b): L'interculturel comme paradigme du divers. In: Fischer, Carolin/Harth, Helene/Viallon, Philippe & Virginie (Hrsg.): Identität und Diversität. Avinus Verlag, S. 221-230.

Anderson, Benedict (2003): Imagined Communities. 12. Aufl. Verso.

Bade, Klaus J. (2007): Versäumte Integrationschancen und nachholende Integrationspolitik. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 22-23, Bundeszentrale für politische Bildung, S. 32-38.

Chevrier, Sylvie (2003): Le management interculturel. Presses Univers. de France.

HWWI (2007): focus Migration. Frankreich. Online im Internet: http://www.focus-migration.de/typo3_upload/groups/3/focus_Migration_Publikationen/Laenderprofile/LP02_Frankreich_v2.pdf [Stand: 2008-07-09].

INSEE (2008): Répartition des immigrés et des non-immigrés selon le diplôme en 2006. Online im Internet: http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?ref_id=NATSOS07236®_id=0 [Stand: 2008-07-09].

Lebhart, Gustav/Marik-Lebeck, Stephan (2007): Zuwanderung nach Österreich: aktuelle Trends. In: Fassmann, Heinz (Hrsg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Drava Verlag, S. 145-164.

OECD/SOPEMI (2007): Internationaler Migrationsausblick. OECD.

Renaut, Alain (2008): Enseignement et élitisme républicain. In: Cahiers français, Heft 342, La Documentation Française, S. 63-67.

Schreiber-Barsch, Silke (im Erscheinen): Bildungspolitische Strategien zur Dokumentation und Validierung Lebenslangen Lernens in Norwegen und Frankreich – richtungweisende Ansätze im europäischen Raum? In: Hof, Christiane/Ludwig, Joachim/Zeuner, Christine (Hrsg.): Strukturen Lebenslangen Lernens. Schneider-Verlag.

Zeuner, Christine (2006): Citizenship Education in Kanada. In: Forneck, Hermann J./Wiesner, Gisela/Zeuner, Christine (Hrsg.): Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Schneider Verlag, S. 65-82.



Foto: K. K.

Dr.ⁱⁿ Silke Schreiber-Barsch

s.schreiber@uni-flensburg.de
<http://www.schreiber-barsch.de>

Silke Schreiber-Barsch hat am Institut für Allgemeine Pädagogik und Erwachsenenbildung/ Weiterbildung der Universität Flensburg zum Thema „Learning Communities als Infrastruktur lebenslangen Lernens“ promoviert und hierzu vergleichende Fallstudien europäischer Praxis (Norwegen, Großbritannien, Deutschland) durchgeführt. Die Schwerpunkte ihrer Forschungs- und Publikationstätigkeiten im Bereich der Erwachsenen-/Weiterbildung sind: bildungspolitische Strategien zur Bilanzierung und Validierung von Kompetenzen in Europa, lebenslanges Lernen, Interkulturalität und Migration sowie politische Bildung/citizenship education. Silke Schreiber-Barsch ist in der international-vergleichenden Erwachsenenbildungsforschung tätig und lebt derzeit in St. Etienne/Frankreich.

Impressum/Offenlegung

MAGAZIN erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

ISSN: 1993-6818

Gefördert aus Mitteln des ESF und des bm:ukk

Projekträger: Bundesinstitut für Erwachsenenbildung

Koordination: Institut EDUCON – Mag. Hackl

Herausgeberinnen

Mag.^a Regina Rosc (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)

Dr.ⁱⁿ Margarete Wallmann (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

Medieninhaber und Herausgeber



Bundesministerium für Unterricht,
Kunst und Kultur
Minoritenplatz 5
A - 1014 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A - 5350 Strobl

Fachredaktion

Mag.^a Barbara Daser (ORF Radio Ö1, Wissenschaft/Bildung)

Univ.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Alpen-Adria-Universität Klagenfurt)

Mag. Wilfried Hackl (Institut EDUCON)

Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

Dr. Lorenz Lassnig (Institut für höhere Studien)

Dr. Arthur Schneeberger (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)

Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der Redaktion

Online-Redaktion

Mag. Wilfried Hackl (Institut EDUCON)

Mag.^a Bianca Friesenbichler (Institut EDUCON)

Lektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Design

tür 3))) DESIGN

Medienlinie

Das Magazin enthält Fachbeiträge von AutorInnen aus Wissenschaft und Praxis und wird redaktionell betrieben. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind sowie an BildungsforscherInnen und Studierende. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema. Ziele des Magazins sind die Widerspiegelung und Förderung der Auseinandersetzung über Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik. Weiters soll der Wissenstransfer aus Forschung und innovativer Projektlandschaft unterstützt werden.

Copyright

Wenn nicht anders angegeben, erscheinen die Artikel des „Magazin erwachsenenbildung.at“ unter der „Creative Commons Lizenz“. BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich aufführen:

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Keine kommerzielle Nutzung. Dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
- Keine Bearbeitung. Der Inhalt darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.
- Nennung der Lizenzbedingungen. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie an den die Lizenzbedingungen, unter die dieser Inhalt fällt, mitteilen.
- Aufhebung. Jede dieser Bedingungen kann nach schriftlicher Einwilligung des Rechtsinhabers aufgehoben werden.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar an redaktion@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die Online-Redaktion des Magazin erwachsenenbildung.at, c/o Institut EDUCON, Bürgergasse 8-10, A-8010 Graz, Österreich.