Magazin

erwachsenenbildung.at

Meb

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 31, 2017

Erwachsenenbildung und Migration

Ankommen. Weiterkommen? Flucht, Asyl und Bildung

ISSN 1993-6818
Ein Produkt von www.erwachsenenbildung.at
Erscheint 3x jährlich

BMB Bundesministerium für Bildung

bifeb

CONEDU

Magazin
erwachsenenbildung.at

Meb

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 31, 2017

Erwachsenenbildung und Migration

Ankommen. Weiterkommen?
Flucht, Asyl und Bildung

Herausgeberinnen der Ausgabe:
Julia Schindler und Christa Sieder

Wien

Online verfügbar unter:
www.erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

Inhaltsverzeichnis

Aus der Redaktion

01 **Editorial**
Julia Schindler und Christa Sieder

Thema

02 **Vom Flüchtlingsstrom bis hin zum Flüchtlingstsunami? Metaphern als Meinungsbildner**
Constanze Spieß

03 **Daten und Fakten zur Flüchtlingszuwanderung: Herausforderungen für das Erwachsenen-Bildungssystem und Erwerbssystem**
Gudrun Biffl

04 **Wertekurse im Kräftespiel von Nationalisierung und Globalisierung. Ein Plädoyer für eine interkulturelle, politische Bildung im Migrationskontext**
Thomas Fritz

05 **Politische Bildungsprozesse in der Unterstützung Geflüchteter: Lernort „freiwilliges Engagement"**
Annette Sprung und Brigitte Kukovetz

06 **Ressourcen auf dem Abstellgleis? Die Anerkennung von Kompetenzen, Lebens- und Arbeitserfahrungen im Migrationskontext**
Claudia Lintner

07 **Migration in weltgesellschaftlicher Perspektive. Erwachsenenpädagogisches Denken jenseits des „methodologischen Nationalismus"**
Malte Ebner von Eschenbach

08 **Häufig gestellte Fragen zu Flucht, Asyl & Bildung in Österreich**
Domenica Klinge

Praxis

09 **Mittels sozialarbeiterischer Beratung die Möglichkeit für konzentriertes Lernen schaffen. PROSA – Projekt Schule für Alle!**
Marlene Panzenböck

10 **Sprachorientierte Maßnahmen für AsylwerberInnen im universitären Kontext**
Daniela Unger-Ullmann

11 **Flucht und Asyl: Transdisziplinäre Lernerfahrungen von Studierenden, Geflüchteten und Freiwilligen**
Petra Wlasak

Kurz vorgestellt

12 **KAMA Linz – Orte der Begegnung und des gegenseitigen (Kennen-)Lernens**
Katja Kloimstein und Anita Pichler

13 **Bildungsarbeit heißt, „Normalitäten" in Frage zu stellen. Fünf Fragen an „das kollektiv"**
Christa Sieder

Rezension

14 **Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion. Înci Dirim, Ingrid Gogolin, Dagmar Knorr, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel, Hans H. Reich, Wolfram Weiße (Hrsg.)**
Angelika Atzinger

Da alle Artikel sowohl einzeln als auch in der Gesamtausgabe erhältlich sind, wurde jeder Beitrag mit laufender Nummer (01, 02 ...) versehen. Die Seitennummerierung beginnt jeweils bei 1.

Englischsprachige bzw. bei englischsprachigen Artikeln deutschsprachige Abstracts finden sich im Anschluss an die Artikel (ausgenommen Rezension).

Editorial

Julia Schindler und Christa Sieder

Schindler, Julia/Sieder, Christa (2017): Editorial.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 31, 2017. Wien.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-31/meb17-31.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: Migrationsgesellschaft, Flucht, Asyl, Erwachsenenbildung, Kompetenzen, Bildungssystem, Arbeitsmarkt, Deutsch als Zweitsprache, Berufsqualifikation, Freiwilligenkultur, Erwachsenenbildungslandschaft

Kurzzusammenfassung

Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft ist vielfältiger als Flucht und Asyl und doch beherrscht dieses Thema den aktuellen Diskurs im Feld. Alles beherrschend scheinen dabei auch die Fragen: Welche Kompetenzen bringen Geflüchtete mit, welche Ausbildungen können wie anerkannt werden, welche Bildungsmaßnahmen sind passend für Menschen aus anderen Bildungssystemen oder dem, was wir in Österreich unter formaler Bildung verstehen? Und wie geht die Erwachsenenbildung, die mitten in einem Professionalisierungsdiskurs steckt, mit den freiwilligen oder nicht fachspezifisch ausgebildeten MitarbeiterInnen freiwilliger Initiativen um? Die vorliegende Ausgabe des Magazin erwachsenenbildung.at stellt sich diesen aktuell brisanten Themen und Fragen zur Anerkennung, Wertevermittlung und Freiwilligenarbeit. Diskutiert werden zudem valide Daten und Fakten zum Aus- und Weiterbildungsbedarf der Flüchtlinge und Praxisbeispiele der Unterstützung (minderjähriger) Geflüchteter und AsylwerberInnen, die vom gemeinsamen Lernen im universitären Raum bis hin zur sozialarbeiterischen Begleitung in Basisbildungskursen reichen. Ergänzt wird die Ausgabe durch Themenbeiträge zur Anerkennungspraxis und zu Metaphern des öffentlich-politischen Diskurses um Zuwanderung und Migration. Gemeinsamer Tenor aller Beiträge ist: Es ist Zeit, dass die Erwachsenenbildung in der Migrationsrealität ankommt und diese mitgestaltet. (Red.)

Editorial

Julia Schindler und Christa Sieder

Als wir den Call for Papers „Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft" formulierten, fragten wir nach Beiträgen, die das aktuelle Spektrum der Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft abbilden – wir dachten an Bildung von, für, über und mit MigrantInnen und Angehörige/n der Mehrheitsgesellschaft und an eine Reflexion politischer und gesellschaftlicher Verhältnisse. Dass Flucht und Asyl als Teil des Themenkomplexes Migration mitberücksichtigt sind, bedurfte aus unserer Sicht keiner expliziten Erwähnung.

Die absolute thematische Einigkeit, die sich aber in allen eingereichten und dadurch auch in den letztendlich veröffentlichten Beiträgen widerspiegelte, überraschte uns dann aber doch: Der beherrschende Diskurs im Feld Erwachsenenbildung und Migration dreht sich um das Thema Flucht und Asyl.

Wer heute die Zeitungen aufschlägt oder sich in sozialen Medien bewegt, kommt um mehr oder weniger emotionalisierende Wortmeldungen zur sogenannten Flüchtlingswelle, zu MigrantInnen, Asylverfahren, über Geflüchtete, „Integration", Wertekurse und Anerkennungsverfahren auch nicht herum, und sie beschäftigen zu Recht die Erwachsenenbildungsszene: Welche Kompetenzen bringen Geflüchtete mit, welche Ausbildungen können wie anerkannt werden, welche Bildungsmaßnahmen sind passend für Menschen aus anderen Bildungssystemen oder dem, was wir in Österreich unter formaler Bildung verstehen? In dieser Ausgabe des Magazin erwachsenenbildung.at (Meb), das ja explizit Plattform für aktuelle Themen des Feldes sein will, finden sich viele dieser Fragen in den Beiträgen repräsentiert. Und dennoch: Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft ist vielfältiger als Flucht und Asyl – in jedem Fall ist sie (so wichtig diese Aufgabe auch ist) mehr als „Deutschkurse für Flüchtlinge"[1]. Um diesen Zwiespalt zwischen Aktuell-sein-Wollen und Unabhängig-Bleiben abzubilden, war es notwendig, abweichend vom Call einen neuen Titel für die Ausgabe zu wählen: „Erwachsenenbildung und Migration. Ankommen. Weiterkommen? Flucht, Asyl und Bildung".

Obwohl einig über den Kontext „Flucht und Asyl", teilen sich die Beiträge dieser Ausgabe in zwei sehr gegensätzliche Zugänge: Einerseits werden vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Strukturen und Normen Konstrukte wie „Nationalstaat" und „nationale Werte" hinterfragt, andererseits dreht sich der Diskurs sehr konkret um die Frage, wie Menschen, die nach Österreich kommen, best- und schnellstmöglich dem Arbeitsmarkt verfügbar gemacht werden können. Eine ähnliche Dichotomie wird auch bei den Praxisbeiträgen der Ausgabe sichtbar: Deutschunterricht und Berufsqualifikation

1 „Mehr als Deutschkurse" war schon 2008 der Titel einer Ausgabe des Magazin erwachsenenbildung.at über Migration und Interkulturalität. Nachzulesen unter: http://erwachsenenbildung.at/magazin/archiv.php?mid=412; Anm.d.Red.

Über die Bezeichnung Emigranten

Immer fand ich den Namen falsch, den man uns gab:
Emigranten.
Das heißt doch Auswandrer. Aber wir
Wanderten doch nicht aus, nach freiem Entschluss
Wählend ein andres Land. Wanderten wir doch auch nicht
Ein in ein Land, dort zu bleiben, womöglich für immer
Sondern wir flohen. Vertriebene sind wir, Verbannte.
Und kein Heim, ein Exil soll das Land sein, das uns da
aufnahm

Unruhig sitzen wir so, möglichst nahe den Grenzen
Wartend des Tags der Rückkehr, jede kleinste Veränderung
Jenseits der Grenze beobachtend, jeden Ankömmling
Eifrig befragend, nichts vergessend und nichts aufgebend
Und auch verzeihend nichts, was geschah, nichts verzeihend.
Ach, die Stille der Stunde täuscht uns nicht! Wir hören die
Schreie

Aus ihren Lagern bis hierher. Sind wir doch selber
Fast wie Gerüchte von Untaten, die da entkamen
Über die Grenzen. Jeder von uns
Der mit zerrissenen Schuhn durch die Menge geht
Zeugt von der Schande, die jetzt unser Land befleckt.
Aber keiner von uns
Wird hier bleiben. Das letzte Wort
Ist noch nicht gesprochen.

Bertolt Brecht (1937), entstanden im Exil

sind zentrale Themen der vorgestellten Projekte und Initiativen. Diskutiert werden aber auch vom Arbeitsmarkt unabhängige Möglichkeiten gesellschaftlicher Partizipation für AsylwerberInnen und anerkannte Flüchtlinge.

Alle Praxisbeiträge sind Berichte von Menschen, die sich großteils ehrenamtlich in der Arbeit von und mit geflüchteten Menschen engagieren: Initiativen wie KAMA etwa, eine Plattform, bei der Menschen mit Migrationshintergrund selbst zu AnbieterInnen von Kursen werden, oder die Initiative MORE der Österreichischen Universitätskonferenz (uniko), in deren Rahmen u.a. an der Universität Graz sich ERASMUS-Studierende und AsylwerberInnen in sogenannten „Mischkursen“ Lernräume und damit Lebenswelt teilen.

Auf die neue Freiwilligenkultur in der österreichischen Erwachsenenbildungslandschaft wird ebenfalls in dieser Ausgabe Bezug genommen – scheinen doch zwischen den etablierten Einrichtungen der Erwachsenenbildung und den neu hinzugekommenen Initiativen erste Trennlinien zu verlaufen, die ein genaueres Hinsehen fordern: Definieren sich diese jungen Initiativen als Teil einer Erwachsenenbildung oder verorten sie sich eher in der Sozialarbeit? Und wie geht der Bereich Erwachsenenbildung, der mitten in einem Professionalisierungsdiskurs steckt, mit den Freiwilligen oder nicht fachspezifisch ausgebildeten MitarbeiterInnen dieser Initiativen um? Wie und ob die alteingesessenen Profis und die „Jungen Wilden“ voneinander profitieren können, ist eine Frage, die die Erwachsenenbildung u.E. auch weiterhin beschäftigen wird.

Eine weitere Frage, die erst beim Zusammenstellen dieser Ausgabe evident wurde, ist nicht neu, im wissenschaftlichen Diskurs allerdings überraschend: Müssen es wirklich immer wieder „Flüchtlingsströme“ oder „Flüchtlingswellen“ sein, die über Österreich „hereinbrechen“? Die Ideologie, die diese Metaphern transportieren, steht im Widerspruch sowohl zur Wissenschaftlichkeit als auch zu dem solidarisch-empathischen Ansatz, den viele der publizierten Texte propagieren. Die semantischen und metalinguistischen Mechanismen solcher sprachlichen Bilder werden im Beitrag von Constanze Spieß illustriert. Tatsächlich könnte sich die Erwachsenenbildung – bei aller Aktualität und Dynamik – durchaus mehr Medien- und Gesellschaftskritik leisten. Ja, wir von der Erwachsenenbildung lieben eine gute professionelle Herausforderung. Und ja, die „Flüchtlingskrise“ ist so eine Herausforderung. Aber befeuert von einer Politik, die stets ein „Mehr“ an Leistung und Integration fordert, hat eine kritische Erwachsenenbildung – gerade in einer Migrationsgesellschaft – die Aufgabe, sich Regulierungswünschen zu entziehen, eigene Diskurse zu gestalten und die Themenführerschaft in ihrem Professionsbereich zu beanspruchen.

Zu den Beiträgen

Constanze Spieß geht für die Redaktion des Magazin erwachsenenbildung.at auf die Suche nach der Funktion und Macht von Metaphern im öffentlich-politischen Sprachgebrauch und untersucht konkret unser Reden über Zuwanderung und Migration.

Gudrun Biffl gibt in ihrem Beitrag einen kompakten Überblick über die jüngsten Fluchtbewegungen und skizziert die Herausforderungen, die auf die Erwachsenenbildung in dieser Hinsicht zukommen werden. Diese sieht die Autorin in einer Schlüsselrolle für die Integration („durch Leistung") und entwirft Vorschläge zur Weiterentwicklung unter anderem der Produktionsschulen.

„Wertekurse im Kräftespiel von Nationalisierung und Globalisierung" betitelt **Thomas Fritz** seinen Beitrag und weist darauf hin, dass die Konzentration auf Werte mit einer stärker werdenden Rückbesinnung auf den Nationalstaat in Zusammenhang steht. Einer Analyse der Prinzipien des „Othering" folgt eine Analyse einiger Materialien, die KursleiterInnen für die Abhaltung von Wertekursen aktuell zur Verfügung stehen.

Annette Sprung und **Brigitte Kukovetz** diskutieren den Wandel des freiwilligen Engagements in der Unterstützung Geflüchteter, die damit einhergehende Frage einer möglichen (De-)Professionalisierung und skizzieren abschließend Herausforderungen für die Erwachsenenbildung, die unter anderem darin bestehen, freiwilliges Engagement als Ort der kritischen politischen Bildung zu deuten.

Claudia Lintner warnt in ihrem Beitrag davor, mitgebrachte Kompetenzen im Migrationskontext „auf dem Abstellgleis" zu parken und plädiert dafür, diese sinnvoll und nachvollziehbar anzuerkennen. Sie entwirft Migration als einen transnationalen Prozess und einen damit einhergehenden neuen Blick auf Anerkennungsmöglichkeiten.

Wie schon Thomas Fritz widmet sich auch **Malte Ebner von Eschenbach** dem Konzept Nationalstaat bzw. der Kritik daran. Er beschäftigt sich mit einer weltgesellschaftlichen Perspektive auf Migration, in der Mobilität als etwas Selbstverständliches angesehen wird, und sieht für die Erwachsenenbildung die Chance, in einer mobilen, bewegten Gesellschaft neue Funktionen einnehmen zu können.

Domenica Klinge beantwortet in ihrem Beitrag die häufigsten Fragen zu Flucht, Asyl und Bildung in Österreich.

Aus der Praxis berichten Marlene Panzenböck, Petra Wlasak und Daniela Unger-Ullmann. PROSA – Projekt Schule für alle!" bietet nicht „nur" Bildung für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge, sondern auch sozialarbeiterische Begleitung, wie **Marlene Panzenböck** aufzeigt. Sie unterstreicht die Wichtigkeit beider Teilbereiche und zeigt, wie sich die beiden Angebote sinnvoll ergänzen.

Daniela Unger-Ullmann stellt im Rahmen der MORE-Initiative das Angebot der Universität Graz vor, Deutschkurse für gemischte Gruppen aus AsylwerberInnen und ERASMUS-Studierenden abzuhalten. Illustriert werden die Probleme und Herausforderungen der Studierenden, die Aufgaben, das Selbstverständnis und das methodische Vorgehen der Lehrenden.

Petra Wlasak beschäftigt sich mit Bildung für eine nachhaltige Entwicklung und beschreibt zwei Projekte an der Universität Graz, die zum Ziel hatten, die Lebens- und Lernwelten von Studierenden, Geflüchteten und Ehrenamtlichen in einer Kleinstadt in der Steiermark und an Alltagsorten der Geflüchteten miteinander in Berührung kommen zu lassen.

„Kurz vorgestellt" wird der ehrenamtlich geführte Verein KAMA Linz von **Katja Kloimstein** und **Anita Pichler**. KAMA steht für „Kursangebote von Asylsuchenden, MigrantInnen und Asylberechtigten" und bietet Menschen aus den genannten Personengruppen die Gelegenheit, selbst zu Tätigen in der Erwachsenenbildung zu werden und Begegnungs- und Lernräume zu besetzen. Mitglieder von ***das kollektiv*** erklären die Problematik des „Othering", was Wertekurse mit hegemonialer Zurichtung zu tun haben und warum pädagogische Reflexivität eine wichtige Voraussetzung für Tätige in der Erwachsenenbildung ist und wie sie dies erreichen können.

Abschließend stellt **Angelika Atzinger** den Sammelband „Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion" vor, dessen Beiträge,

wie Atzinger ausführt, deutlich machen, wie sehr Arbeit und Wirken in bildungspolitischen Kontexten vom Engagement und der Hingabe zum Thema geprägt sind, aber auch, welche Widerstände, Problemstellungen und Grenzen in der Bildungsarbeit begegnen.

Aus der Redaktion

Mit dieser Ausgabe erweitern wir das Redaktionskonzept des Magazin erwachsenenbildung.at (Meb). Das Meb versteht sich seit seiner Gründung 2007 als Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgehend von einem Call for papers reichen Autorinnen und Autoren Beiträge zum Review durch einen Fachbeirat ein, der über eine Veröffentlichung entscheidet. So bestanden die bislang 30 Ausgaben des Meb überwiegend aus Einreichungen, ergänzt um einzelne Beiträge der HerausgeberInnen oder des Fachbeirats.

Um weitere Möglichkeiten zu schaffen, einzelne Ausgaben inhaltlich zu gestalten, gibt es ab sofort zusätzlich – neben den vom Fachbeirat freigegebenen Artikeln – redaktionelle Beiträge wie z.B. Interviews, Infoboxen, Hintergrundinformationen, Essays und Porträts. Mit den neuen Formaten soll das aktuelle Thema je nach Bedarf ergänzt, vertieft oder erweitert werden.

Neben diesen redaktionellen Erneuerungen stehen die Themen weiterer Ausgaben auf dem Plan. Die Ausgabe 32 des Meb widmet sich dem Verhältnis von „Öffentlichkeit und Markt“. Marktwirtschaftliche Mechanismen beeinflussen zunehmend das Bildungs-, und Erziehungswesen. Die Herausgeber Lorenz Lassnigg und Kurt Schmid möchten einen kritischen Fachdiskurs darüber anstoßen, wozu es ein öffentliches Bildungswesen braucht. Diese Ausgabe erscheint im Oktober 2017.

Mit der darauffolgenden Ausgabe 33, die im Februar 2018 erscheint, sollen Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung der Basisbildung als Teil der Erwachsenenbildung beleuchtet werden. Die beiden Herausgeberinnen Sonja Muckenhuber und Julia Schindler suchen Beiträge, die das Verständnis von „Basisbildung“ in ihrer Vielfalt fördern und kritisch darstellen. Redaktionsschluss ist der 20. September 2017.

Ausgabe 34 erscheint im Juni 2018 und thematisiert Bildungszugänge. Den Call zur Ausgabe sowie weitere Informationen dazu finden Sie ab Juli 2017 unter: http://erwachsenenbildung.at/magazin/calls.php.

Foto: K.K.

Julia Schindler

julia.schindler@frauenausallenlaendern.org
http://www.frauenausallenlaendern.org
+43 (0) 512 564778

Julia Schindler ist seit ihrem Studienabschluss in Angewandter Linguistik (Innsbruck und Jyväskylä) bei „Frauen aus allen Ländern” tätig: Anfangs als Trainerin, seit 2010 auch als Leiterin des Bildungsbereichs. In ihrer Arbeit beschäftigt sie sich mit dem Themenkomplex Bildung in der Migrationsgesellschaft und mit den Möglichkeiten, die sich durch IKT in der Basisbildung eröffnen. Weiters ist sie als Vortragende in der Aus- und Weiterbildung für BasisbildnerInnen (IKT) sowie als Lehrende an der Universität Innsbruck (DaZ) tätig. Im Zweitberuf ist sie Informatikerin und wird – laut eigener Aussage – auch ihr Informatikstudium irgendwann abschließen.

Foto: Barbara Grabenbauer

Christa Sieder

c.sieder@bhw-n.eu
http://www.bhw-n.eu
+43 (0)699 16112624

Christa Sieder studierte Deutsche Philologie und Anglistik in Wien und absolvierte den Lehrgang Basisbildung und Alphabetisierung sowie den Lehrgang Bildungs- und Berufsberatung am bifeb (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung). Ihre Themen und Arbeitsschwerpunkte sind: Basisbildung und Alphabetisierung für Menschen aus Österreich und anderen Ländern, Lernendenautonomie, Englisch in der Basisbildung, Onlineberatung. Aktuell ist sie als Lernbegleiterin und stv. Leiterin der Basisbildung Niederösterreich sowie als Bildungsberaterin bei der Bildungsberatung Niederösterreich (persönliche und Online-Beratung) tätig.

Editorial

Abstract

Adult education in the migration society is more diverse than flight and asylum and yet this topic dominates current discourse in the field. Everything also seems to be dominated by the questions: what competences do refugees bring with them, what education and training can be recognized and how, what educational measures are appropriate for people from other educational systems or what we in Austria understand to be formal education? And how does adult education, which is stuck in the middle of a professionalization debate, handle volunteers or employees of volunteer initiatives who are not trained in the area they work in? This issue of The Austrian Open Access Journal on Adult Education (Magazin erwachsenenbildung.at, Meb) takes on these controversial topics and questions of recognition, transmission of values and volunteer work. Valid data and facts on the need for training and continuing education of refugees are discussed and examples are provided of support for (minor) refugees and asylum seekers that reach from joint learning in the university system to accompaniment by social workers in basic education courses. The issue is complemented by interviews as well as articles on the topic of recognition in practice and metaphors of public-political discourse on immigration and migration. The common thread in all the articles: it is time that adult education accepts the reality of migration and plays a role in shaping it. (Ed.)

Vom Flüchtlingsstrom bis hin zum Flüchtlingstsunami? Metaphern als Meinungsbildner

Constanze Spieß

Spieß, Constanze (2017): Vom Flüchtlingsstrom bis hin zum Flüchtlingstsunami? Metaphern als Meinungsbildner.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 31, 2017. Wien.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-31/meb17-31.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: Metaphern, Sprachhandeln, Migration, Zuwanderung, Kommunikation

Kurzzusammenfassung

In der öffentlichen Debatte um Zuwanderung und Migration werden vor allem in den Massenmedien Metaphern wie „Flüchtlingsstrom“, „Flüchtlingswelle“, „Flüchtlingslawine“ oder gar „Flüchtlingstsunami“ verwendet. Diese Sprachbilder beeinflussen unser Denken, Handeln und Sprechen und lösen oftmals Ängste aus. Die Autorin des vorliegenden Beitrags geht für die Redaktion des Magazin erwachsenenbildung.at auf die Suche nach der Funktion und Macht von Metaphern im öffentlich-politischen Sprachgebrauch und untersucht konkret unser Reden über Zuwanderung und Migration. Ihre Schlussfolgerung: Die Verwendung von Metaphern zum Thema Zuwanderung und Migration, die Bedeutungsaspekte wie „große Gefahr“ (Naturkatastrophe) oder eine „nicht endende, große Bewegung“ (Wasserlauf) fokussieren, engt die Sicht auf den Sachverhalt ein. Und mehr noch: Metaphern wie Strom, Welle, Lawine und Tsunami tragen dazu bei, dass die Personengruppe der Migrant_innen sprachlich negativ kontextualisiert und bewertet wird. (Red.)

Vom Flüchtlingsstrom bis hin zum Flüchtlingstsunami? Metaphern als Meinungsbildner

Constanze Spieß

Metaphern sind kognitive und sprachliche Phänomene unserer Alltagskommunikation. Sie prägen und strukturieren unser Denken, Handeln und Sprechen. Dementsprechend spielen Metaphern auch im öffentlich-politischen Kommunikationsbereich, der sowohl die veröffentlichte Meinung präsentiert als auch Plattform für die Meinungsbildung ist (siehe hierzu Girnth 2015), eine wichtige Rolle, wenn es darum geht, Meinungen zu etablieren, zu stabilisieren und zu vermitteln.

Öffentlicher Sprachgebrauch und Metaphern

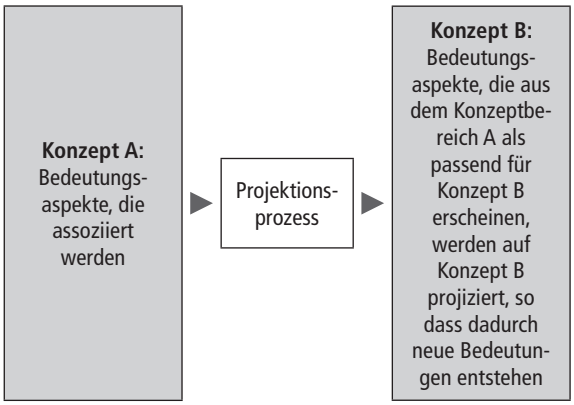
Öffentlich-politisches Sprachhandeln ist zwar nicht nur, aber in erster Linie als persuasives (wertend-überredendes bzw. wertend-überzeugendes) Sprachhandeln zu beschreiben. Es setzt sich zum Ziel, möglichst viele Personen von der je eigenen Position zu überzeugen. Metaphern spielen in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle, weil sie sich aufgrund ihrer Struktur für persuasives sprachliches Handeln in besonderer Weise eignen.

Entsprechend kognitionswissenschaftlicher Definitionen (siehe Lakoff/Johnson 1980) handelt es sich bei Metaphern um mentale Projektionsprozesse, bei denen zwei Vorstellungsbereiche bzw. Konzepte, die normalerweise in semantisch-thematischer Hinsicht nicht in Relation zueinander stehen, zueinander in Verbindung gebracht werden. Bezüglich der zwei Konzepte unterscheidet man in Herkunftskonzept und Zielkonzept.

Durch die Verbindung dieser beiden Konzept- bzw. Vorstellungsbereiche werden ausgewählte Bedeutungsaspekte des Herkunftskonzepts auf das Zielkonzept projiziert. Es werden dabei aber nicht alle Bedeutungsaspekte übertragen, sondern nur diejenigen Bedeutungsaspekte projiziert, die in irgendeiner Art und Weise zum Zielkonzept passen bzw. dieses in seinen Eigenschaften näher beschreiben, etwa dadurch, dass Analogien zwischen dem Herkunfts- und dem Zielbereich hergestellt werden oder Eigenschaften vom Herkunftsbereich auf den Zielbereich projiziert werden. Die anderen Bedeutungsaspekte des Herkunftsbereiches verbleiben beim Projektionsprozess im Hintergrund bzw. kommen nicht zur Geltung. Metaphern haben damit immer schon eine Filter-, Fokussierungs- oder Perspektivierungsfunktion (siehe ebd.).

Im Kommunikationszusammenhang erfüllen Metaphern verschiedene Aufgaben. Die jeweilige Realisierung der Aufgabe bzw. Funktion hängt zu einem Großteil von der kommunikativen Situierung

Abb. 1: Projektionsprozess bei Metaphorisierungen



Quelle: Eigene Darstellung

und vom Kontext ab. Hierzu gehören neben dem Kommunikationsbereich, der Redekonstellation, der sozialen Rolle, dem Adressat_innenkreis auch die Art und Weise der medialen Kommunikation. Typische Funktionen bzw. Aufgaben, die Metaphern erfüllen, können die Funktion der Sachverhaltsbezeichnung und Sachverhaltsdarstellung, der Wissensvermittlung oder der Erschließung von Sachverhalten, aber auch die Deutung und die Bewertung von Sachverhalten sein. Letztere sind vor allem darauf zurückzuführen, dass beim Metaphorisierungsprozess mit der verwendeten Metapher immer schon bestimmte Bedeutungsaspekte fokussiert werden und damit aber gleichzeitig auch andere Bedeutungsaspekte in der entsprechenden Kommunikationssituation nicht zur Geltung kommen, so dass eine Perspektivierung des Sachverhaltes mit der Metaphernverwendung erfolgt.

Metaphernkonzepte sind hierarchisch strukturiert, d.h. die realisierten Metaphern gehören immer schon einem abstrakteren Konzeptbereich an, z.B. ist die Metapher vom Flüchtlingsstrom der Wasserlauf-Metaphorik zuzuordnen, die Metapher von der Flüchtlingslawine dem Konzeptbereich der Naturkatastrophe.

Metaphern im Diskurs über Zuwanderung und Migration

Zur Bezeichnung von Zuwanderungsbewegungen haben sich im Kontext von Migrationsdiskursen verschiedene Metaphern etabliert, die den Konzeptbereichen der Naturkatastrophe oder des Wasserlaufs zugeordnet werden können. Viele der realisierten Metaphern zählen zu den konventionalisierten Metaphernkonzepten, einige aber sind relativ neu im Kontext des Sprechens und Schreibens über Migration. Gemeinsam ist konventionalisierten wie neuen Metaphernrealisierungen, dass mit ihnen Bewertungen von Migrationsbewegungen und Migrant_innen verbunden sind. Die nachfolgend aufgeführten Sprachbelege aus Printmedientexten geben einen Einblick, wie die Metaphern aus den Konzeptbereichen Wasserlauf und Naturkatastrophe realisiert werden.

Sprachbelege

(1) *„Zusatzfragen konzentrierten sich diesmal auf die **anschwellende Flüchtlingswelle**: Chance oder eher Bedrohung? Und: Was muss getan werden, um den Zuzug zu beschränken oder um Zuwanderer in Wirtschaft und Gesellschaft zu integrieren?"* (Alt-Neuöttinger Anzeiger, 5.9.2015; Hervorh.d.Verfas.)

(2) *„Im Vorfeld wurde angekündigt, dass Österreich zur Bewältigung der **Flüchtlingsflut** auch mit finanzieller Hilfe aus dem EU-Haushalt rechnen kann. Wie der Leiter der Vertretung der EU-Kommission in Österreich, Johann Sollgruber, diese Woche in einer Aussendung bestätigte, hält Brüssel Unterstützung bereit."* (Die Presse, 27.8.2015; Hervorh.d.Verfas.)

(3) *„Doch diese Hilfsbereitschaft könnte durch das Versagen der EU gefährdet werden. Von Solidarität keine Spur. Europa zerbröselt im Kern und an den Rändern – und das in einem Moment, wo aus dem Flüchtlingsstrom eine Völkerwanderung ungeahnten Ausmaßes zu werden droht. Wo bitte ist in dieser heiklen Situation der EU-Ratspräsident, der Pole Donald Tusk? Nichts hört man von ihm. Ist er Gefangener seines Landes? Schweigt er, weil Polen noch eine weitere Flüchtlingswelle befürchtet – eine **Flüchtlingswelle** aus der Ukraine nämlich, falls das Minsker Abkommen am Ende doch noch scheitert und Putin sein Ziel erreicht?"* (Berliner Morgenpost, 4.9.2015; Hervorh.d.Verfas.)

(4) *„Für mich hat unsere Regierung beim aktuellen sog. **Flüchtlingstsunami** völlig versagt. Innenministerin Mikl-Leitner ist heillos*

überfordert und der Bundeskanzler meist auf Tauchstation bzw. jettet regelmäßig nach Brüssel, um dort Small Talk zu betreiben. Ich stelle mir unter entscheidungsfreudigen Führungskräften etwas anderes vor. Ist Österreich noch ein Rechtsstaat, in dem Gesetze eingehalten und Grenzen, Staatsbürger sowie Eigentum von Polizei und Bundesheer geschützt werden?" (Presse, Debatte, 27.10.2015, Leserbrief von Karl Ettinger vom 23.10 auf den Artikel „Österreichs Asylpolitik per Zuruf"; Hervorh.d.Verfas.)

(5) *„Die* ***anhaltende Flüchtlingsbewegung*** *nach Deutschland und in andere europäische Staaten kann sich nach Einschätzung des Bundesfinanzministers Wolfgang Schäuble (CDU) zu einer ‚Lawine' ausweiten. ‚Lawinen kann man auslösen, wenn irgendein etwas unvorsichtiger Skifahrer an den Hang geht und ein bisschen Schnee bewegt', sagte Schäuble am Mittwochabend in Berlin. Ob die Lawine schon im Tal angekommen sei oder im oberen Drittel des Hanges, wisse er nicht, so der Minister weiter."* (FAZ, 12.11.2015; Hervorh.d.Verfas.)

Mit den hier vorliegenden sprachlichen Realisierungen „Flüchtlingsflut", „Flüchtlingswelle", „Flüchtlingsstrom", „Flüchtlingstsunami" sowie der hier verwendeten Phrase „anhaltende Flüchtlingsbewegung kann sich zu einer Lawine ausweiten" aus den Konzeptbereichen Wasserlauf und Naturkatastrophe werden spezifische Bedeutungen hervorgebracht, die sich einerseits aus den sprachlichen Kontexten rekonstruieren lassen, andererseits aber aus unserem Alltagswissen um Wasserläufe und Naturkatastrophen resultieren. Aspekte, die mit Naturkatastrophen in Verbindung stehen, wie z.B. „Naturgewalt", „zerstörerisch", „unabwendbar", „unvorhersehbar", „gefahrvoll", „Chaos verursachend", „große Mengen", „kraftvoll", „Tod bringend", oder die einen Wasserlauf kennzeichnen wie „große Menge an Wasser", „Wassermassen", „in Bewegung", „nicht endend" werden mit dem Zielbereich Migrationsbewegungen in Verbindung gebracht. Die Verknüpfung der Bedeutungsaspekte aus dem Herkunftsbereich mit dem Zielbereich führt wiederum zu Schlussprozessen (siehe Pielenz 1993), die Migrations- und Zuwanderungsbewegungen sprachlich und vor dem Hintergrund der assoziierten Bedeutungsaspekte als große Gefahr (Naturkatastrophe) oder als nicht endende, große Bewegung (Wasserlauf) konzeptualisieren. Die semantische Fixierung der realisierten Metaphern auf bestimmte Bedeutungsaspekte hängt zudem häufig mit ihrer argumentativen Einbettung zusammen. So werden sie nicht selten in wertenden Argumentationskontexten (Pro oder Contra Migration) verwendet, wodurch sie letztlich semantisch spezifiziert werden. Dadurch dass Migrationsbewegungen mit dem Bedeutungsaspekt der „Gefahr" in Verbindung gebracht werden, erfahren zudem diejenigen, die sich vor Krieg, Terror und Gewalt auf der Flucht befinden, die Migrant_innen, eine sprachliche Negativkontextualisierung und -bewertung.

Ausblick

Sich den Wertungen, die mit Sprachgebrauch verbunden sind, zu entziehen, ist nicht möglich, denn jeglicher Sprachgebrauch ist perspektivisch. Man kann aber den eigenen Sprachgebrauch zumindest dahingehend reflektieren und sich fragen, ob die gewählten Formulierungen und Ausdrucksformen soziale Gruppen oder einzelne Menschen stigmatisieren oder diskriminieren. Für den Migrationsdiskurs haben sich zahlreiche Metaphern etabliert, deren Bedeutung aufgrund ihrer Konventionalisierung nicht mehr so augenfällig ist, mit denen aber dennoch je nach Kontext negative Bewertungen verbunden sein können. Statt von Flüchtlingsströmen, Flüchtlingstsunamis oder Flüchtlingslawinen zu sprechen, wäre als Bezeichnungsalternative sicher die Rede von Migrations- oder Zuwanderungsbewegungen angemessener.

Dieser Beitrag wurde von der Redaktion des Magazin erwachsenenbildung.at beauftragt, um den LeserInnen relevante Aspekte und Hintergründe zum aktuellen Magazin zu geben.

Literatur

Girnth, Heiko (2015): Sprache und Sprachverwendung in der Politik. Eine Einführung in die linguistische Analyse öffentlich-politischer Kommunikation. Berlin/Boston: de Gruyter.

Lakoff, George/Johnson, Mark (1980): Metaphors we live by. Chicago: Chicago University Press.

Pielenz, Michael (1993): Argumentation und Metapher. Tübingen: Narr Verlag.

Foto: K.K.

Univ.-Prof.in Dr.in Constanze Spieß

constanze.spiess@univie.ac.at
https://germanistik.univie.ac.at
+43 (1) 4277 42153

Constanze Spieß ist z. Zt. als Gastprofessorin am Germanistischen Institut der Universität Wien tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen u.a. im Bereich der soziolinguistischen Diskursanalyse, der Politolinguistik, der Textlinguistik und der Genderlinguistik.

From a Flood of Refugees to a Tsunami of Refugees? Metaphors as opinion makers

Abstract

In the public debate on immigration and migration, metaphors such as „flood of refugees“, „wave of refugees“, „avalanche of refugees“ and even „tsunami of refugees“ are used primarily in the mass media. These figures of speech influence our thoughts, actions and speech and often provoke fear. On behalf of the editorial staff of The Austrian Open Access Journal on Adult Education (Magazin erwachsenenbildung.at, Meb), the author of this article goes in search of the function and power of metaphors in public and political speech and specifically investigates how we talk about immigration and migration. Her conclusion: the use of metaphors for immigration and migration that focus on aspects of meaning such as „great danger“ (natural catastrophe) or a „never-ending, large movement“ (stream of water) narrows the perspective on the situation. And what is more: metaphors such as flood, wave, avalanche and tsunami contribute to a negative linguistic contextualization and assessment of the group of people known as migrants. (Ed.)

Daten und Fakten zur Flüchtlingszuwanderung: Herausforderungen für das Erwachsenen-Bildungssystem und Erwerbssystem

Gudrun Biffl

Biffl, Gudrun (2017): Daten und Fakten zur Flüchtlingszuwanderung: Herausforderungen für das Erwachsenen-Bildungssystem und Erwerbssystem.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 31, 2017. Wien.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-31/meb17-31.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: Flüchtlingszuwanderung, Erwachsenenbildung, Bildungssystem, Erwerbssystem, Erwerbseinbindung, Asylpolitik, Integration, Superdiversität, Bildungsprogramm, Anerkennungsquote, Informationslücke

Kurzzusammenfassung

Der Erwachsenenbildung kommt eine Schlüsselrolle in der aktuell äußerst komplexen Aufgabe zu, Flüchtlinge auf ihrem Weg zu einer für alle zufriedenstellenden Erwerbsintegration und Selbsterhaltungsfähigkeit zu unterstützen. Genau das sind, wie die Autorin des vorliegenden Beitrages ausführt, Grundvoraussetzungen, dass Flüchtlinge in unserer Gesellschaft wohlwollend aufgenommen werden und ihr Leben zu ihrer eigenen Zufriedenheit neu gestalten können. Aber wie kann der Aus- und Weiterbildungsbedarf der Flüchtlinge organisiert und finanziert werden, wie eine adäquate Unterstützung gefunden werden, wenn nur wenig über die Zielgruppe gesichert bekannt ist? Nach einem Rekurs auf die Flüchtlingszuwanderung nach dem Zweiten Weltkrieg beleuchtet der Beitrag die „Superdiversität“ und die Charakteristika der jüngsten Zuwanderung. Zusammengetragen, ausgelotet und reflektiert werden valide Daten und Fakten zum Herkunftsland, zur Alters- und Geschlechterverteilung, zum Bildungsgrad und zu den beruflichen Kompetenzen der AsylwerberInnen sowie ihrer Erwerbsintegration, um daraus konkrete Bedarfe abzuleiten. Diskutiert werden auch die Potenziale der Länder-Bund-Initiative Erwachsenenbildung und der Produktionsschulen. (Red.)

Daten und Fakten zur Flüchtlingszuwanderung: Herausforderungen für das Erwachsenen-Bildungssystem und Erwerbssystem

Gudrun Biffl

Die große Anzahl von Flüchtlingen ebenso wie ihre hohe Diversität stellen die österreichischen Organisations- und Verwaltungsstrukturen vor große Herausforderungen. Bildungseinrichtungen sind besonders gefordert, da die Qualifikationen der Flüchtlinge so rasch wie möglich an am österreichischen Arbeitsmarkt verwertbare Kompetenzen herangeführt werden müssen.

Die Länder-Bund-Initiative Erwachsenenbildung[1] ebenso wie das Instrument der Produktionsschule[2] könnten in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle spielen. Die schlechte Datenlage erschwert allerdings die Planbarkeit der Integrationsmaßnahmen und die Entwicklung von Perspektiven – für die Flüchtlinge ebenso wie für die Regionen und die Unterstützungseinrichtungen.

Einleitung

An den Beginn meiner Ausführungen stelle ich das historische Ereignis der jüngsten Zuwanderung von Flüchtlingen, die einen besonderen Charakter besitzt. Der abrupte Anstieg, die Größenordnung und die außergewöhnliche Heterogenität der Geflüchteten stellen große Anforderungen an die öffentliche Verwaltung und die Gesellschaft. Was die jüngste Flüchtlingszuwanderung darüber hinaus so anders macht, ist die mitschwingende Angst – die massive Zuwanderung wird als unkontrolliert und unkontrollierbar wahrgenommen.

Unter Druck kamen wie Dominosteine zuerst die Organisation der Aufnahme, Unterkunft und Registrierung der AsylwerberInnen, in weiterer Folge die Durchführung der Asylverfahren und die ersten Schritte zur „Integration“ (mittels Orientierungskursen, der Vermittlung von Deutschkenntnissen, der Feststellung der mitgebrachten Kompetenzen und erster Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen). Ohne die große Bereitschaft der Zivilgesellschaft und der vielen Freiwilligen zu helfen, wären weder die öffentliche Verwaltung noch die Hilfsorganisationen in der Lage gewesen, die Herausforderungen zu meistern bzw. so zu handeln, dass die Not der Hilfe und Schutz suchenden Menschen gelindert werden hätte können.

1 Näheres zur „Initiative Erwachsenenbildung“, der Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene, kann nachgelesen werden unter: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/initiative-erwachsenenbildung/was-ist-das/; Anm.d.Red.

2 Informationen zum Angebot der Produktionsschule finden sich unter: https://www.sozialministeriumservice.at/site/Arbeitsmarktprojekte/NEBA/Produktionsschule/; Anm.d.Red.

Die Herausforderungen in Bezug auf den Aus- und Weiterbildungsbedarf der Flüchtlinge mit dem Ziel einer für alle zufriedenstellenden Erwerbsintegration und Selbsterhaltungsfähigkeit sind allerdings noch nicht befriedigend angesprochen worden, geschweige denn gelöst. Es gibt keine Anhaltspunkte dafür, dass ein Organisations- und Finanzierungsmodell gefunden wurde, das der Komplexität der Aufgabe gerecht werden könnte. Dies ist aber die Voraussetzung dafür, dass Flüchtlinge in unserer Gesellschaft wohlwollend aufgenommen werden und dafür, dass sie ihren Beitrag zur Neugestaltung ihres Lebens zu ihrer eigenen Zufriedenheit leisten können. Daher soll das Hauptaugenmerk dieses Beitrags der Komplexität der Anforderungen an das Bildungs- und Erwerbssystem gewidmet sein. Dabei kommt der Erwachsenenbildung eine Schlüsselrolle zu.

Superdiversität und Charakteristika der jüngsten Flüchtlingszuwanderung

Gastarbeiterzuwanderung der 1960er bis 1980er Jahre

Nur einmal seit dem Zweiten Weltkrieg ist die Zahl der Bevölkerung in Österreich so abrupt und so stark gestiegen wie im Zusammenwirken mit der Flüchtlingsbewegung im Jahr 2015, nämlich im Jahr 1992 im Gefolge des kriegerischen Zerfalls des damaligen Jugoslawiens. Die Situation damals war allerdings, was die Aufnahmefähigkeit von Flüchtlingen anbelangt, anders, da es infolge der „Gastarbeiterzuwanderung" der 1960er bis 1980er Jahre schon eine große Zahl von Menschen aus diesem Raum in Österreich gab. Sie konnten die Flüchtlinge auf der Suche nach Arbeit und Unterkunft unterstützen, sodass die „de facto"-Flüchtlinge nur für vergleichsweise kurze Zeit im Rahmen der sogenannten „Bund-Länderaktion" eine staatliche Unterstützung benötigten (vgl. Biffl 2016, S. 36). Sie wurden kaum als AsylwerberInnen registriert, da sie einen temporären Aufenthalt bis zum Jahr 1998 gewährt bekommen hatten (siehe Abb. 1). Der Großteil der Geflüchteten blieb danach in Österreich, da sie Arbeit gefunden und sich in Österreich gut eingelebt hatten. Nur ein geringer Prozentsatz der geflüchteten Personen nahm die Rückkehrförderung, die vom damaligen Bundesministerium für Inneres gewährt wurde, in Anspruch und ging zurück nach Bosnien-Herzegowina.

Zuwanderung seit 2015

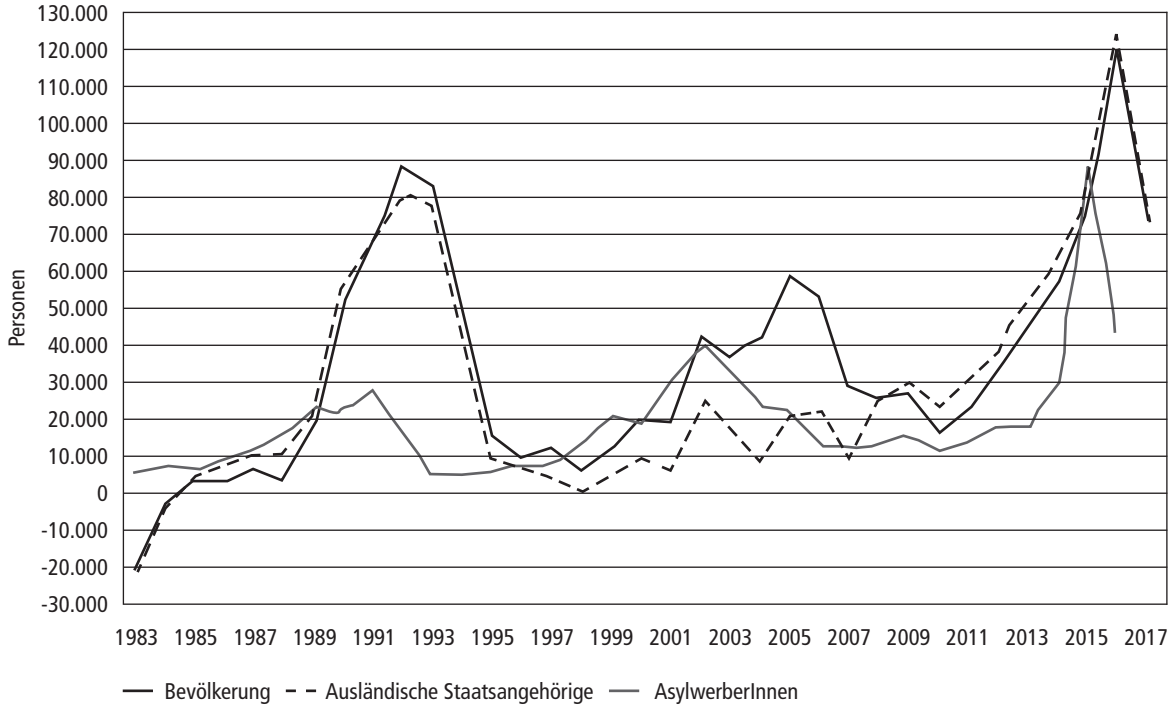
Die Situation im Jahr 2015 war anders. Es gab kaum Personen aus Afghanistan, Syrien, dem Irak und Iran, die sich in Österreich niedergelassen hatten und die für ihre Landsleute unterstützend hätten wirken können. Am 1.1.2014, also vor dem Anstieg der Zuwanderung aus diesen Regionen, gab es gerade mal 29.500 Staatsangehörige aus diesen Ländern in ganz Österreich, etwa die Hälfte aus Afghanistan. Zwar wurden die Flüchtlinge aus dem Nahen und Fernen Osten von der Zivilbevölkerung in einem ersten Willkommensschritt freundlich aufgenommen, allerdings verringerte sich die positive Grundeinstellung mit der Verfestigung ihres Aufenthalts, mit dem ungebrochenen Zustrom und dem politischen Umschwung, der Österreich ebenso wie Deutschland mit der Zeit erfasste. Das kann an der öffentlichen Kritik an Angela Merkels „Wir schaffen das", das an Barack Obamas „Yes we can" erinnert, ebenso festgemacht werden wie an der österreichischen Politik der „Schließung der Balkanroute".

Der Erste, der die unkontrollierte Zuwanderung von Flüchtlingen ablehnte, war der amtierende ungarische Premierminister Viktor Orbán. Nach einem ersten „Durchwinken" der Flüchtlinge wurden in Ungarn Zäune aufgestellt. Je länger der „Ansturm" dauerte, desto schärfer wurde die Gangart gegen Flüchtlinge, nicht zuletzt angesichts der Ohnmacht und Handlungsunfähigkeit der Europäischen Union und der Zwiespältigkeit der Mitgliedsländer bezüglich einer koordinierten gemeinsamen Flüchtlings- und Asylpolitik.

Die jüngsten Maßnahmen Österreichs und Ungarns erinnern an die Spaniens, einem Land, das schon viel früher[3] als Reaktion auf die Bootsflüchtlinge aus Afrika in Melilla und Ceuta, den kleinen spanischen Enklaven in Nordafrika an der Grenze zu Marokko, Zäune aufgerichtet hat. Zusätzlich zu den Zäunen wurden zwischen 2004 und 2006 bilaterale

3 Madrid hat seine nordafrikanischen Enklaven Ceuta und Melilla von 1993 an zu Festungen ausgebaut.

Abb. 1: Zahl der Asylwerberinnen (Summe zu Jahresende),
Gesamtbevölkerung nach Staatsangehörigkeit (Stand zu Jahresbeginn, Veränderung gegenüber dem Vorjahr)



Quelle: Statistik Austria

Abkommen mit Marokko, Senegal, Mauretanien, Guinea und Gambia geschlossen. Um sicherzustellen, dass keine illegalen/irregulären MigrantInnen[4] nach Europa kommen, wurden auch die lokalen Behörden mit spanischer Unterstützung ausgebildet, damit sie die Küsten bewachen.[5] In der Folge wurde die Zahl der AsylwerberInnen innerhalb von 10 Jahren von jährlich rund 40.000 auf knapp 5.000 reduziert. Der Vertrag der Europäischen Union mit der Türkei und die jüngsten Verhandlungen mit Libyen folgen diesem spanischen Vorbild.

Superdiversität

Was die Integration der Flüchtlinge, die in Österreich vorübergehend oder dauerhaft aufgenommen worden sind, anbelangt, so gestaltet sie sich angesichts ihrer „Superdiversität" als besonders schwierig. Der Terminus „Superdiversität" geht auf Steven Vertovec (2007) zurück und soll den Grad der Komplexität der jüngsten Zuwanderung verdeutlichen, der größer ist als der bisheriger Zuwanderungen. Die Diversität resultiert nicht nur aus der Vielfalt der Herkunftsländer – die unterschiedliche Subgruppen bezüglich ethnisch-kultureller Zugehörigkeit und Sprache, religiöser Traditionen, regionaler und lokaler Identitäten sowie kultureller Werte und Praktiken umfassen. Die Diversität resultiert auch aus unterschiedlichen Migrationserfahrungen – als Ergebnis einer Vielfalt von Migrationskanälen, in denen unterschiedliche soziale Netzwerke und berufliche Rekrutierungskanäle genutzt werden und in denen Männer und Frauen zum Teil sehr unterschiedlich stark vertreten sind – sowie aus unterschiedlichen Aufenthaltsrechten, die sich aus der Vielfalt der Zuwanderungsmöglichkeiten und

4 Weiterführende Informationen zu illegalen/irregulären MigrantInnen – Personen, die ohne gültige Aufenthaltspapiere in die EU einreisen oder bleiben, auch wenn ihre Papiere ablaufen – finden sich u.a. im Beitrag von Marianne Haase und Jan C. Jugl (2007) zum Grundlagendossier Migration der Bundeszentrale für politische Bildung unter: http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/56565/irregulaere-migration; Anm.d.Red.

5 Mehr dazu in den Deutschen Wirtschaftsnachrichten vom 10.10.2015 unter: https://deutsche-wirtschafts-nachrichten.de/2015/10/10/abschottung-mit-grenzzaun-in-spanien-gibt-es-keine-fluechtlings-krise/.

den damit verbundenen Zugangsrechten zu Bildung und Arbeit ergeben.

All diese Faktoren haben einen Einfluss auf die „Integrationserfolge“, die sich an der Erwerbseinbindung, der bildungsadäquaten Beschäftigung und der finanziellen Unabhängigkeit ebenso messen lassen wie an der Teilhabe am sozio-kulturellen Leben im Aufnahmeland und der politischen Partizipation.

Herkunftsländer der Geflüchteten und Anerkennungsquote[6]

In Österreich haben im Jahr 2015 88.300 Personen einen Asylantrag gestellt, gegenüber 28.100 im Jahr 2014 und 42.000 im Jahr 2016. Wie aus Abb. 1 ersichtlich ist, baute sich die Flüchtlingszuwanderung im Jahr 2014 auf, erreichte im Jahr 2015 ihren Höhepunkt und verringerte sich 2016 im Gefolge der „Schließung“ der Balkanroute wieder, blieb allerdings höher als im Jahr 2014. Die Zusammensetzung der AsylwerberInnen nach Herkunftsländern hat sich in den drei Jahren nur leicht verschoben: Während Syrien im Jahr 2014 die Rangordnung anführte (28% aller AsylwerberInnen), gefolgt von Afghanistan (18%), rückte Afghanistan im Jahr 2015 an die erste Stelle mit 29%, knapp gefolgt von Syrien mit 27%. Im Jahr 2016 blieb Afghanistan an erster Stelle (28%), während der Anteil der AsylwerberInnen aus Syrien auf 21% zurückfiel (siehe Abb. 2).

Die Erfahrung zeigt, dass es deutliche Unterschiede in der Anerkennungsquote nach Herkunftsländern gibt. So wurde etwa im Jahr 2016 21.600 Asylsuchenden der Asylstatus gewährt, davon 15.200 Syrischen Staatsangehörigen. Die Anerkennungsquote bei Syrischen Flüchtlingen lag bei 90%, gegenüber 24% unter Afghanischen Schutzsuchenden. In Summe wurden in den letzten drei Jahren 50.000 AsylwerberInnen als Flüchtlinge gem. Genfer Konvention anerkannt. Darüber hinaus bleibt eine gewisse Zahl von abgelehnten AsylwerberInnen in Österreich, die einen subsidiären Schutz erhalten, da eine Rückführung ins Herkunftsland aufgrund der realen Gefahr massiver Grundrechtsverletzungen nicht zulässig ist – in Summe waren das in den letzten drei Jahren [Stand: 2017] 9.000 Personen. Davon betroffen sind vor allem Personen aus Afghanistan, aber auch aus dem Irak, aus Syrien und Somalia. Das Aufenthaltsrecht kann auch aus humanitären Gründen gewährt werden – allein im Jahr 2016 betraf das 1.400 Personen. Das bedeutet, dass derzeit mindestens 60.000 anerkannte Flüchtlinge inklusive subsidiär Schutzberechtigte in unterschiedlichem Ausmaß eine Aus- und Weiterbildung brauchen, um eine adäquate Erwerbstätigkeit wahrnehmen zu können.

Alters- und Geschlechtsverteilung der Geflüchteten

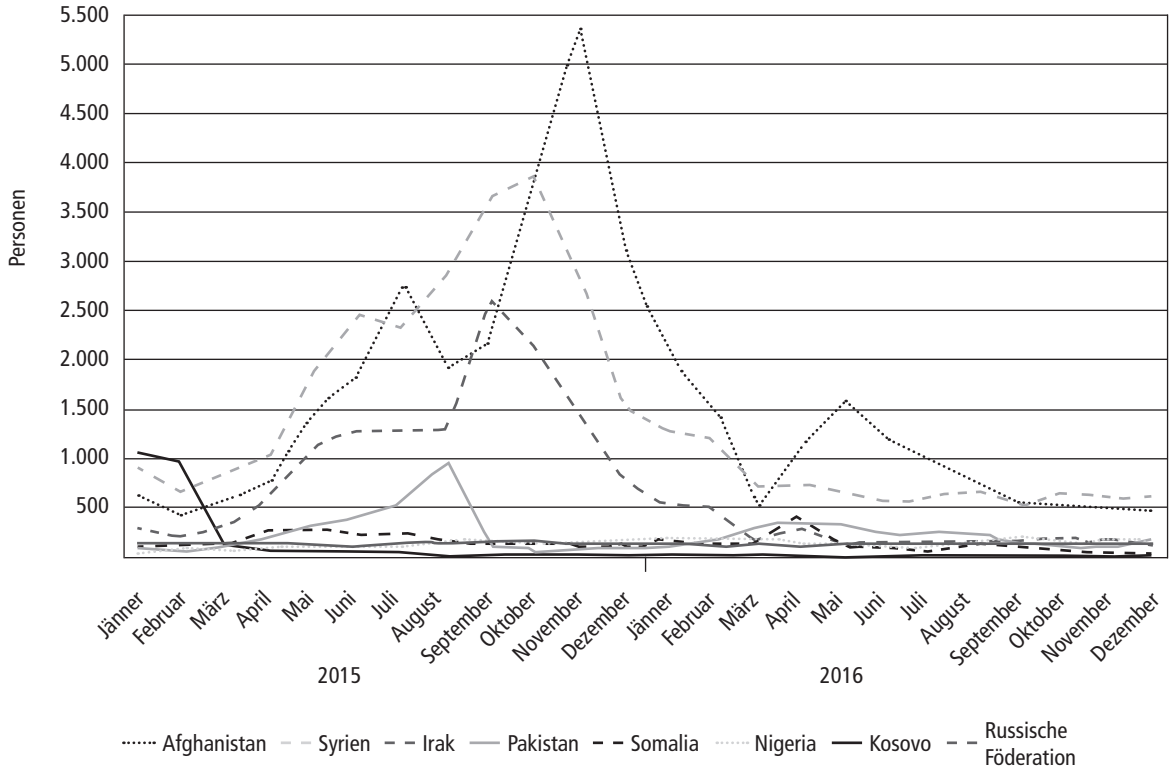
Auffällig ist der hohe Anteil von Männern – im Schnitt der letzten drei Jahre waren es 72%; der Frauenanteil ist allerdings über die Zeit angestiegen, und zwar von 24% im Jahr 2014 auf 33% im Jahr 2016. Eine genaue Information über die Altersverteilung der AsylwerberInnen wird nicht öffentlich verfügbar gemacht. Wir wissen nur, dass die Zahl der unbegleiteten minderjährigen AsylwerberInnen zunimmt. Von 2014 bis 2016 waren es in Summe 15.900 unbegleitete Minderjährige, davon 14.700 im Alter von 14 bis 18 Jahren und 1.200 unter 14. Diese Zahlen allein stellen schon eine gewisse Herausforderung für das Bildungssystem dar. Wenn man jedoch berücksichtigt, dass anerkannte Flüchtlinge ihre Familien nachholen können, nimmt die Herausforderung für das Bildungssystem angesichts der hohen Fertilitätsraten in den Herkunftsländern zu.

Prognosen bezüglich der weiteren Entwicklung der Zuwanderung

Es stellt sich aber auch die Frage, wie lange noch mit einer anhaltenden Zuwanderung von Flüchtlingen aus dem Nahen und Fernen Osten zu rechnen ist, kamen doch in den letzten drei Jahren 64% der

6 Vertiefende Informationen zu diesem und zu den nachfolgenden Abschnitten finden sich auch in der Studie „Ökonomische Analyse der Zuwanderung von Flüchtlingen nach Österreich“ von Johannes Berger, Gudrun Biffl, Nikolaus Graf, Ulrich Schuh und Ludwig Strohner (2016). Nachzulesen unter: http://www.donau-uni.ac.at/imperia/md/content/department/migrationglobalisierung/forschung/schriftenreihe/berger_2016_oekonomische_analyse_flucht.pdf und im Forschungsbericht „Anerkennung von Qualifikationen. Fakten, Erfahrungen, Perspektiven. Eine theoretische und empirische Auseinandersetzung zu im Ausland erworbenen Qualifikationen in Österreich“ (2016) von Sofia Kirilova, Gudrun Biffl, Thomas Pfeffer, Isabella Skrivanek, Andrea Egger-Subotitsch, Monira Kerler und Evelyn Doll. Nachzulesen unter: http://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Fotos/Publikationen/Forschungsbericht/Forschungsbericht_Anerkennung_von_Qualifikationen.pdf; Anm.d.Red.

Abb. 2: Asylanträge in Österreich nach Herkunftsländern, Jänner-Dezember 2015/16



Quelle: Statistik Austria

AsylwerberInnen aus nur drei Herkunftsländern: Afghanistan (42.400, 27%), Syrien (41.100, 26%) und Irak (17.600, 11%). Alle drei Länder sind von kriegerischen Auseinandersetzungen geprägt.

Die Frage, wie lange derartige Situationen anhalten, hat in den vergangenen Jahren eine zunehmende Zahl von ForscherInnen zu beantworten versucht (siehe Collier/Chauvet/Hegre 2008; Gleditsch et al. 2002; Harbom/Wallensteen 2007). Ihnen zufolge weiten sich die Zahl und die Intensität der bewaffneten Auseinandersetzungen seit dem Zweiten Weltkrieg kontinuierlich aus, wobei die überwiegende Mehrzahl der militärischen Konflikte im innerstaatlichen Bereich stattfindet. Die durchschnittliche Dauer eines militärischen Konflikts betrug in den Jahren 1946 bis 2006 sieben Jahre. Im Schnitt benötigten die betroffenen Regionen nach Ende des Konflikts 15 Jahre, um die ursprüngliche wirtschaftliche Leistungsfähigkeit wiederzuerlangen (siehe Dunne 2012).

Diese Forschungserkenntnisse lassen erwarten, dass die Abwanderung aus den obigen drei Herkunftsländern wohl noch ein paar Jahre anhalten wird, auch wenn die bewaffneten Konflikte vorbei sein sollten. Das ist nicht zuletzt auch auf den starken Bevölkerungsanstieg – eine Folge der hohen Fertilität – im Zusammenwirken mit einem schwachen Wirtschaftswachstum zurückzuführen. In Afghanistan steigt etwa die Bevölkerungszahl seit den späten 1980er Jahren jährlich um +2,7% (siehe Byrd 2014).

In Syrien und im Irak ist und war die Jugendarbeitslosigkeit ein ausgeprägtes Problem (siehe Fortuny/Al Husseini 2010, S. 6; ILO 2011; Kraitt 2015) und war und ist hier zum Teil eine Folge der hohen Fertilitätsraten der 1980er Jahre, zum anderen der wirtschaftlichen Umstrukturierung und des niedrigen Ölpreises. Diese Entwicklungen sind für eine gewisse Perspektivenlosigkeit der Jugend in den Herkunftsländern verantwortlich, was ihre Mobilitätsbereitschaft erhöht.

Darüber hinaus bringt die Familienzusammenführung der anerkannten Flüchtlinge in Österreich einen weiteren Zuwachs, der vorwiegend Frauen sowie Kinder und Jugendliche umfassen dürfte.

Aus Abbildung 2 ist aber auch ersichtlich, dass eine Vielzahl von Flüchtlingen aus anderen Teilen der Welt nach Österreich kommen, einerseits aus Afrika – insbesondere Somalia, Nigeria und Marokko, andererseits aus Asien – insbesondere Pakistan und Iran, und weiterhin aus der Russischen Föderation, im Wesentlichen aus Tschetschenien. Diese Vielfalt ist es, die ein differenziertes, zum Teil individualisiertes Erwachsenenbildungssystem für Flüchtlinge erstrebenswert macht, wenn man echte berufliche Perspektiven in Österreich eröffnen will.

Neben Aus-/Weiterbildung ist auch Beitrag zum Wiederaufbau wichtig

Es wird aber auch notwendig sein, neben der Aufnahme sowie der Aus-/Weiterbildung von Flüchtlingen einen Beitrag zum Wiederaufbau bzw. der wirtschaftlichen Stärkung der Abwanderungsländer zu leisten. Der institutionelle Rahmen hierfür könnte die Entwicklungszusammenarbeit sein. Allerdings müssten die MigrantInnen aus den Herkunftsländern, die in Österreich aufgenommen wurden, als wichtige Akteurinnen und Akteure und Bindeglied zwischen Europa und den Herkunftsländern und deren Institutionen wahrgenommen und eingebunden werden.

Derzeit liegt der Schwerpunkt der Entwicklungspolitik auf wirtschafts- und handelspolitischen Partnerschaften sowie auf der Armutsbekämpfung, verbunden mit der Fortentwicklung und Festigung von Demokratie und Rechtsstaatlichkeit und der Wahrung der Menschenrechte (Art. 177 EGV, EU 2014). Gustavo Crespi, Eduardo Fernández-Arias und Ernesto Stein (2014) schlagen allerdings vor, dass die Stabilisierung von Institutionen und die Sicherstellung der politischen Fähigkeit zur Umsetzung von Entwicklungsprogrammen im Vordergrund stehen sollten.

In dem Zusammenhang kommt der Bildung der Flüchtlinge in Österreich eine besondere Rolle zu. Sollte sich nämlich ein gewisser Anteil der Flüchtlinge für eine Rückkehr ins Herkunftsland entscheiden, könnten ihre in Österreich erworbenen Kompetenzen eine wichtige Stütze für den Wiederaufbau ihrer Länder darstellen. Dabei geht es nicht nur um berufliche Fähigkeiten, sondern vor allem auch um das Verständnis für die Funktionsmechanismen einer Demokratie, die Rolle von Institutionen zur Lösung von Konflikten und die Partizipation in politischen Prozessen.

Herausforderungen für die Erwachsenenbildung

Wenige valide Daten

Eine der wesentlichen Herausforderungen für das Erwachsenen-Bildungssystem ist der Mangel an validen Daten zu den Flüchtlingen. Um den Bildungsbedarf der Flüchtlinge abschätzen zu können, wären umfassende Informationen zur Alters- und Geschlechtsstruktur, zum Gesundheitszustand, dem Bildungsgrad und den beruflichen Kompetenzen erforderlich. Darüber hinaus wäre es wichtig, mehr über die zum Teil ethnisch-kulturell geprägten bildungs- und erwerbsorientierten Verhaltensmuster zu erfahren. Diese Daten stehen in Österreich im Gegensatz zu Deutschland[7] den regionalen Behörden nicht zur Verfügung, was eine Planung der schulischen Bildung sowie der Erwachsenenbildung, die im Einklang mit der regional verfügbaren Infrastruktur und den Arbeitsmarktstrukturen stehen sollte, erschwert.
Die wenigen Informationen, die wir haben (siehe Tabelle 1) zeigen, dass im November 2016 34% der AsylwerberInnen, die in der Grundversorgung waren, minderjährig waren. Von den 27.346 Kindern und Jugendlichen kommt der Großteil aus Afghanistan, gefolgt von Tschetschenien, Somalia, Pakistan, Nigeria und Syrien. Weiters war etwa die Hälfte der AsylwerberInnen zum Zeitpunkt des Asylansuchens zwischen 18 und 34 Jahre alt.

7 In Deutschland gibt es das Ausländerzentralregister (AZR), das seit 2004 dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) unterstellt ist. Das AZR ist die zentrale Informationsdrehscheibe im Ausländer- und Asylrecht. Im Gefolge der Flüchtlingsbewegung 2015 wurde der Ankunftsnachweis für Asylsuchende zur Beschleunigung der Asylverfahren und besseren Planbarkeit der Integrationsmaßnahmen eingeführt. Zusammen mit einer Identifikationsnummer werden Personen-, Identitäts- und Kontaktdaten wie Name, Geburtsdatum, Fingerabdrücke und Wohnort auf dem Ankunftsnachweis gespeichert. Dazu kommen Daten zur Schulbildung und beruflichen Qualifikation, was eine schnelle Integration und Arbeitsvermittlung ermöglichen soll. Nachzulesen unter: http://www.bamf.de/DE/Fluechtlingsschutz/AblaufAsylv/ablauf-des-asylverfahrens-node.html;jsessionid=04B9A0F8F5883054AA149B89337A021A.1_cid294

Wie aus Tabelle 1 ersichtlich ist, ist die Verteilung der AsylwerberInnen auf die Bundesländer nicht gleich. Wien nimmt deutlich mehr auf als der Schnitt der Bundesländer, gefolgt von Vorarlberg, während Kärnten, Salzburg und Tirol unter dem Schnitt liegen.

Angesichts des häufigen Wechsels der Unterkunft – eine Wohnortzuweisung von anerkannten Flüchtlingen oder AsylwerberInnen wie in Deutschland (siehe Geis/Orth 2016) oder Schweden (siehe Parusel 2016) gibt es in Österreich nicht – haben nicht nur Bildungseinrichtungen, das Arbeitsmarktservice (AMS) und ArbeitgeberInnen, sondern auch die Flüchtlinge selbst Schwierigkeiten in der Planung und Entwicklung von Perspektiven.

Prinzipiell ist davon auszugehen, dass eine alternde Bevölkerung wie die Österreichs von einem Bevölkerungszuwachs profitieren kann, der einen hohen Anteil von Kindern und Jugendlichen aufweist. Allerdings muss das Erst- und Weiterbildungssystem in der Lage sein, den zusätzlichen Ansprüchen, die mit einer sehr heterogenen und zum Teil traumatisierten Kinder- und Jugendbevölkerung verbunden sind, gerecht zu werden. Auch ist der Bildungsgrad der Kinder und Jugendlichen je nach Herkunftsregion sehr unterschiedlich, was eine Herausforderung für die Kompetenzfeststellung und Einstufung darstellt.

Auch ist bislang das Verständnis für die Rolle der verschiedenen Elemente des österreichischen Ausbildungssystems für die Berufskarriere oft noch nicht gegeben. Das zeigt sich an der geringen Wahrnehmung der Möglichkeit der Lehre durch AsylwerberInnen (bis zu einem Alter von 25 Jahren). Obschon es seit Juli 2012 möglich ist, eine Lehre in Berufen, die zu Mangelberufen zählen, aufzunehmen, gibt es nur eine geringe Zahl von AsylwerberInnen, die eine Lehre machen. Im Jänner 2016 waren es gerade mal 120 AsylwerberInnen.

Bildungshintergrund der Flüchtlinge

In den letzten beiden Jahren sind von unterschiedlichen Einrichtungen in Österreich Befragungen unter Flüchtlingen und AsylwerberInnen vorgenommen worden, um den Bildungshintergrund und die Erwerbskompetenzen zu erfassen. So zeigte eine Befragung von 514 Flüchtlingen in Wiener Flüchtlingsunterkünften im November und Dezember 2015 (siehe Buber-Ennser et al. 2016), dass 52% der befragten Flüchtlinge keinen über einen Grundschulabschluss hinausgehenden Bildungsgrad hatten (gegenüber 19% im Schnitt in Österreich). Ein weiteres Viertel hatte eine mittlere bis höhere Qualifikation. Es waren vor allem Personen aus Syrien, die besser qualifiziert waren, während Personen aus Afghanistan und Somalia im Schnitt den

Tab. 1: AsylwerberInnen in der Grundversorgung nach Bundesländern und Altersgruppen (1. November 2016)

Bundesland	Alle Minderjährigen	in %	Unter 14	14 bis 18	Alle Volljährigen	Insgesamt	In % der Bevölkerung
Burgenland	823	31,1	583	240	1.826	2.649	0,9
Kärnten	1.428	30,8	1.109	319	3.206	4.634	0,8
Niederösterreich	5.499	38,0	3.450	2.049	8.980	14.479	0,9
Oberösterreich	4.966	36,9	3.600	1.366	8.508	13.474	0,9
Salzburg	1.128	26,0	658	470	3.213	4.341	0,8
Steiermark	4.266	38,6	2.889	1.377	6.772	11.038	0,9
Tirol	1.858	29,9	1.350	508	4.347	6.205	0,8
Vorarlberg	1.259	34,6	880	379	2.381	3.640	1,0
Wien	6.119	30,1	4.391	1.728	14.241	20.360	1,1
Insgesamt	**27.346**	**33,8**	**18.910**	**8.436**	**53.474**	**80.820**	**0,9**

Quelle: BMI – Bundesministerium für Inneres

geringsten Bildungsgrad aufwiesen. Obschon die Erhebung keinen Anspruch auf Repräsentativität erhebt, ist doch zu berücksichtigen, dass es sich bei der Gruppe der AsylwerberInnen und Asylberechtigten um eine Gruppe handelt, die einerseits infolge geringer Deutschkenntnisse, andererseits infolge einer vergleichsweise großen Mobilität und einer marginalisierten Position schwierig zu erreichen ist. Insbesondere bildungsferne Personen dürften untererfasst und besser Qualifizierte übererfasst sein. Das legen auch andere Erhebungen nahe. So verweisen Michele Battisti und Gabriel Felbermayr (2015) auf Umfragedaten unter Syrischen Flüchtlingen bei der Ankunft in der Türkei im Jahr 2013. Demnach verfügten 9% über einen Hochschulabschluss, 11% besaßen eine Matura und 80% hatten maximal einen Pflichtschulabschluss. Diese Struktur entspricht in hohem Maße der Bildungsstruktur der SyrerInnen zu Zeiten der Volkszählung 2004 in Syrien. Damals waren rund 78% der Syrischen Bevölkerung gering qualifiziert, knapp 10% verfügten über eine akademische Ausbildung und knapp 13% über eine mittlere Qualifikation. Diese Zahlen korrespondieren auch mit Erhebungen der Flüchtlinge in Deutschland (siehe Brücker/Hauptmann/Vallizadeh 2015). Den Erhebungen des IAB (Institut für Arbeitsmarkt - und Berufsforschung) zufolge hatten 71% der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten und Erwerbslosen aus den Kriegs- und Bürgerkriegsländern keine abgeschlossene Berufsausbildung, 8% hatten mittlere Berufsabschlüsse und 8% akademische Abschlüsse. Für Österreich hat das AMS in der Aussendung „Spezialthema zum Arbeitsmarkt“ vom September 2015 festgehalten, dass von den beim AMS gemeldeten anerkannten Flüchtlingen und subsidiär Schutzberechtigten 82,3% höchstens einen Pflichtschulabschluss aufwiesen und 14,7% eine dem Lehrabschluss vergleichbare Ausbildung oder darüber hinaus.

Eine Befragung des BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) von AsylwerberInnen, die in Deutschland zwischen Jänner und August 2015 aufgenommen wurden, zeigt eine etwas bessere Ausbildungsstruktur. Die Befragung umfasste 105.000 AsylwerberInnen. Dieser Befragung zufolge weisen Syrische AsylwerberInnen eine bessere Bildungsstruktur auf als Personen aus den anderen Ländern. Im Schnitt waren rund 62% der Flüchtlinge gering qualifiziert, rund 17% verfügten über eine akademische Ausbildung und knapp 21% über eine mittlere Qualifikation (siehe Rich 2016).

Aus- und Weiterbildungsbedarf ist groß, aber was ist eine adäquate Unterstützung?

Diese Erhebungen legen nahe, dass der Aus- und Weiterbildungsbedarf unter Flüchtlingen beträchtlich ist, insbesondere in der Basisbildung. Darüber hinaus ist die Bereitschaft, eine berufliche Ausbildung mit dem Ziel einer Erwerbsintegration ins Auge zu fassen, aber nicht ganz unabhängig vom kulturell und traditionell geprägten Rollenverständnis der Frauen und Männer. Wenn man die Erwerbsintegration in den Herkunftsländern als Richtwert annimmt, ist festzuhalten, dass Männer etwa im selben Maße wie in Österreich einer Erwerbsarbeit nachgehen. Die Erwerbsintegration der Frauen ist allerdings in

Tab. 2: Erwerbsintegration der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter (15 bis 64) im Herkunftsland nach Geschlecht: 2013

	Erwerbsbevölkerung (in 1000)			Bevölkerung (in 1000)			Erwerbsquote (in %)		
Land	Insgesamt	Männer	Frauen	Insgesamt	Männer	Frauen	Insgesamt	Männer	Frauen
Afghanistan	7.632	6.381	1.251	15.585	7.882	7.704	49,0	81,0	16,2
Syrien	6.077	5.142	935	13.293	6.770	6.523	45,7	76,0	14.3
Irak	8.444	6.955	1.489	19.152	9.636	9.517	44,1	72,2	15,6

Quelle: ILO-KILM (1a)[8]

8 KILM steht für „Key Indicators of the Labour Market“ der ILO (International Labour Organization). ILO-KILM 1a für den Abschnitt: „Decent Employment and the Millennium Development Goals: Description and analysis of a new target1“. Nachzulesen unter: http://www.ilo.org/legacy/english/bureau/pardev/2010/kilm-5-2007-chap1aen.pdf; Anm.d.Red.

den Herkunftsländern der drei wichtigsten Gruppen von AsylwerberInnen in Österreich mit 14 bis 16% äußerst gering. Frauen arbeiten vor allem im informellen Sektor. Die formale Beschäftigung der Frauen ist im Wesentlichen auf urbane Räume beschränkt, und zwar vor allem auf die öffentliche Verwaltung sowie den Gesundheits- und Bildungsbereich (siehe Tabelle 2).

Ein Positivum ist der hohe Anteil von Flüchtlingen im jüngeren Alter; darin liegt eine große Chance für eine hohe und rasche Erwerbsintegration. Das Ausmaß der Integration und die Geschwindigkeit hängen aber davon ab, wie gut ihre Qualifikationen in den österreichischen Arbeitsmarkt „passen". Der vergleichsweise hohe Anteil von Flüchtlingen mit einfachen Qualifikationen oder mit einer geringen Berufserfahrung im mittleren und höheren Technologiesegment des industriell-gewerblichen Bereichs erschwert eine rasche Erwerbsintegration. Jedoch kann die Erwerbsintegration mit einer adäquaten Unterstützung gefördert werden.
Eine offene Frage ist allerdings, was man unter einer adäquaten Unterstützung verstehen kann. Angesichts des hohen Anteils von Personen mit einer geringen Bildung bei gleichzeitig hoher sprachlicher und ethnisch-kultureller Diversität gewinnen alternative Lehr- und Lernformen an Bedeutung. In dem Zusammenhang könnte der Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene inklusive Basisbildung eine Schlüsselrolle zukommen (siehe Steuerungsgruppe Erwachsenenbildung 2015). In dem Programmplanungsdokument 2015-2017 wird zwar noch nicht die Gruppe der anerkannten Flüchtlinge als Zielgruppe ins Auge gefasst. Jedoch bestehen eine Organisationsstruktur, ein Finanzierungsmodell ebenso wie ein Curriculum, das flexibel auf die individuellen Bedürfnisse eingehen kann. Das Programmmanagement der Länder-Bund-Initiative Erwachsenenbildung trägt dem föderalen Grundprinzip Rechnung und sieht eine partnerschaftliche Ausgestaltung der Verfahren und Entscheidungsprozesse zwischen den Ländern und dem Bund vor. Ein erster Evaluationsbericht über die Umsetzung der ersten Periode der Initiative Erwachsenenbildung liegt ebenfalls schon vor (siehe Stoppbacher et al. 2014; Steiner/Vogtenhuber 2014), sodass Adaptierungen, wo nötig, vorgenommen werden könnten. Die ersten Erfahrungen geben auch Aufschluss über die Kosten, die mit der Höherqualifizierung verbunden sind. All das sind Voraussetzungen für eine gute Planbarkeit der Bildungsaktivitäten.

Darüber hinaus liegt es nahe, das Instrument der Produktionsschule für eine Aus- und Weiterbildungsinitiative der jungen Flüchtlinge zu nutzen. Produktionsschulen sind eine wirkungsvolle Überbrückungsmaßnahme für Jugendliche, die aus unterschiedlichen Gründen den Pflichtschulabschluss nicht erreicht haben und die auf der Suche nach einer passenden beruflichen oder schulischen Ausbildung sind. Eine Bestandsaufnahme unter den österreichischen Produktionsschulen (siehe Bergmann/Schelepa 2011) hat gezeigt, dass es zwar große Unterschiede zwischen den verschiedenen Einrichtungen in Österreich gibt, dass es aber eine gemeinsame Klammer über alle Produktionsschulen gibt, die darin besteht, *„der Gruppe der sogenannten benachteiligten und besonders benachteiligten Jugendlichen eine reale Chance auf berufliche und soziale Integration"* (ebd., S. 5) zu geben. Eine Möglichkeit bestünde in der Schaffung bzw. Pilotierung einer auf Flüchtlinge fokussierten Produktionsschule etwa in Wien, einem Bundesland mit einer besonders hohen Zahl an jugendlichen AsylwerberInnen, Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten. All diese Faktoren und noch mehr sollten in einem maßgeschneiderten, modularen und altersübergreifenden Bildungsprogramm Berücksichtigung finden. Damit könnten jugendliche Flüchtlinge ihren beruflichen Werdegang besser finden und gestalten, zu ihrem eigenen Wohl und zum Besten unserer Gesellschaft.

Schlussfolgerungen

Die obigen Ausführungen haben gezeigt, dass es sich bei der jüngsten Zuwanderung von Flüchtlingen um ein außergewöhnliches Ereignis handelt, das auch besondere Anstrengungen zur Sicherung des sozialen Zusammenhalts und der Integration der Flüchtlinge in Österreich erforderlich macht. Eine rasche Integration der anerkannten Flüchtlinge in die Erwerbstätigkeit ist nicht nur eine Herausforderung für die Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik, sondern vor allem auch die Bildungspolitik. Die österreichische Regierung ist auch dazu bereit, zusätzliche Mittel zur Unterstützung des

Bildungs- und Arbeitsmarktsystems bei der Integration von Asylberechtigten bzw. subsidiär Schutzberechtigten bereitzustellen: Konkret hat die Bundesregierung bereits im Herbst 2015 einen Sonderfinanzierungstopf für Integration mit 75 Millionen Euro zur Verfügung gestellt. Zusätzlich wurden 70 Millionen Euro für die aktive Arbeitsmarktintegration von Asylberechtigten bereitgestellt. Dabei ist davon auszugehen, dass eine erfolgversprechende Erwerbsintegration von Asylberechtigten einen stufenweisen Prozess vorsieht, in dem die Flüchtlinge schrittweise an die Erwerbstätigkeit herangeführt werden. Die erste Stufe schafft die Voraussetzungen für eine spätere Erwerbsteilnahme, indem einerseits gewisse Mindestsprachkenntnisse in Deutsch vermittelt werden, andererseits die fachlichen Kompetenzen der Flüchtlinge erfasst, validiert und angehoben werden. Da diese Maßnahmen von unterschiedlichen Einrichtungen durchgeführt werden, braucht es hierfür ein effizientes Schnittstellenmanagement, d.h. eine institutionalisierte Kooperation zwischen dem Arbeitsmarktservice, dem Österreichischen Integrationsfonds und den diversen Erwachsenenbildungseinrichtungen für zum Teil spezialisierte Ausbildungsmodule.

In einer zweiten Stufe geht es um das Heranführen der Qualifikationen der Erwerbswilligen an die Bedürfnisse der Betriebe, d.h. an die vorhandenen offenen Stellen. Dazu wird es bildungsspezifische Schwerpunktsetzungen brauchen. Neben der Primärausbildung ist vor allem die Erwachsenenbildung gefordert. In einigen Fällen wird es auch Praktika brauchen, um die Fachkompetenzen in einem Arbeitsumfeld zu erproben und zu vertiefen. Generell sollte die Möglichkeit der Ausbildung innerhalb von Betrieben genützt bzw. gegebenenfalls (etwa über die Lehrausbildung hinaus) ausgeweitet werden. Eine große Herausforderung ist auch mit dem Zusammenführen der arbeitsuchenden Flüchtlinge mit offenen Stellen verbunden, gibt es in Österreich doch große regionale Unterschiede im Fachkräftemangel. Die gezielte Vermittlung von Flüchtlingen mit entsprechenden Qualifikationen sollte auf diese regionalen Unterschiede ausgerichtet sein. Auch hierfür bedarf es einer engen Koordination der diversen Bereiche der Integration von Flüchtlingen und damit eines institutionalisierten Schnittstellenmanagements.
Um die Erwerbsintegration der Flüchtlinge voranzutreiben, wird es weiters notwendig sein, einerseits alternative Erwerbsmöglichkeiten zu erschließen, andererseits eine Arbeitserfahrung im arbeitsmarktnahen Bereich zu ermöglichen. Im ersten Fall könnte die Förderung von Unternehmensgründungen durch Flüchtlinge eine Alternative zur unselbständigen Beschäftigung sein. Eine diesbezügliche Initiative könnte etwa dazu beitragen, den bestehenden Versorgungsbedarf im peripheren ländlichen Raum zu decken. Man sollte auch noch gezielter über bestehende Maßnahmen im Bereich der Gewerbeordnung informieren, die es Menschen ohne eine volle Berufsausbildung erleichtern, selbstständig etwa im handwerklichen oder Dienstleistungsbereich zu arbeiten. Eventuell wäre auch die Entwicklung von Organisationsstrukturen analog zu Pflegeagenturen zu fördern, die nicht nur die Arbeitsvermittlung übernehmen, sondern auch bestimmte Verwaltungsaufgaben, Buchhaltung und dgl. für Menschen, die der deutschen Sprache nicht im nötigen Ausmaß mächtig sind und die den bürokratischen Anforderungen nicht entsprechen können.

Der zweite Aspekt der Sicherstellung von Arbeitserfahrung wird über die Förderung der Einbindung in freiwillige Dienste wie die Feuerwehr angestrebt. Diesbezüglich sind Hilfestellungen bei der Vernetzung von interessierten Flüchtlingen und NGOs und Gemeinden sinnvoll. Insbesondere im kommunalen Bereich wird überlegt, inwieweit Tätigkeiten im gemeinnützigen Bereich geschaffen werden könnten, die entsprechende Arbeitserfahrung für Flüchtlinge bieten könnten.

Um sicherzustellen, dass es nicht zu langen Verzögerungen bei der Erwerbsintegration der einen oder anderen Gruppe von Flüchtlingen kommt, ist ein Integrationsmonitoring ins Auge zu fassen. Ein Ziel dieses Monitorings wäre, rasch mit zusätzlichen Unterstützungsmaßnahmen für jene Gruppen von Flüchtlingen reagieren zu können, die Gefahr laufen, längerfristig beschäftigungslos zu bleiben. Empirische Befunde belegen nämlich, dass längerdauernde Phasen der Erwerbslosigkeit die Aussicht auf eine erfolgreiche Integration in Beschäftigung substanziell verringern (siehe EU 2016). Vor diesem Hintergrund erscheint es von hoher Wichtigkeit, ein umfassendes Monitoring der Integrationsfortschritte der Asylberechtigten aufzubauen. Vorhandene Datenbestände der Sozialversicherung bieten die Voraussetzungen, ein entsprechendes Monitoring durchzuführen.

Abschließend ist zu sagen, dass die Anstrengungen für eine rasche Integration der Flüchtlinge einer Investition gleichkommen, die langfristig Erträge in der Form von Steigerungen des Wirtschaftswachstums und der Wohlfahrt erbringen können. Sie tragen dazu bei, dass die Flüchtlinge, die sich hier vorübergehend oder auf Dauer niederlassen, ihre Potenziale entfalten, ein eigenständiges Leben führen können und damit sich selbst und der Gesellschaft „von Nutzen“ sind.

Literatur

Battisti, Michele/Felbermayr, Gabriel (2015): Migranten im deutschen Arbeitsmarkt: Löhne, Arbeitslosigkeit, Erwerbsquoten. In: ifo Schnelldienst, 68. Jg., 20/2015. Online im Internet: file:///U:/OneDrive/Downloads/sd-2015-20-battisti-felbermayr-fluechtlinge-2015-10-29.pdf [Stand: 2017-05-05].

Bergmann, Nadja/Schelepa, Susanne (2011): Bestandsaufnahme der österreichischen Produktionsschulen. Studie von L&R Sozialforschung im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, Wien. Online im Internet: http://www.esf.at/esf/wp-content/uploads/Eine-Bestandsaufnahme-der-%C3%B6sterreichischen-Produktionsschulen_LR_2011.pdf [Stand: 2017-05-6].

Biffl, Gudrun (2016): Migration and Labour Integration in Austria. SOPEMI Report on Labour Migration Austria 2015-16. Report of the Austrian correspondent to SOPEMI, OECD's reporting system on Migration. Danube University Krems. Online im Internet: http://www.donau-uni.ac.at/imperia/md/content/department/migrationglobalisierung/forschung/sopemi/biffl-sopemi-2016.pdf [Stand: 2017-05-09].

Brücker, Herbert/Hauptmann, Andreas/Vallizadeh, Ehsan (2015): Flüchtlinge und andere Migranten am deutschen Arbeitsmarkt: Der Stand im September 2015. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB). Aktuelle Berichte 14/2015, Nürnberg. Online im Internet: http://doku.iab.de/aktuell/2015/aktueller_bericht_1514.pdf [Stand: 2017-05-09].

Buber-Ennser, Isabella/Kohlenberger, Judith/Rengs, Bernhard/Zakarya Al Zalak/Goujon, Anne/Striessnig, Erich/Potančoková, Michaela/Gisser, Richard/Testa, Maria Rita/Lutz, Wolfgang (2016): Human Capital, Values, and Attitudes of Persons Seeking Refuge in Austria in 2015. PLOS ONE. Wittgenstein Centre for Demography and Global Human Capital (WU, ÖAW, IIASA), Vienna Institute of Demography der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. Wien. Online im Internet: http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0163481 [Stand: 2017-05-09].

Byrd, William (2014): Afghanistan's economy during transition: Challenges and possible international implications. In: Taucher, Wolfgang/Vogl, Mathias/Webinger, Peter (Hrsg.): Afghanistan, 2014 and beyond. BMI, Wien, S. 32-41. Online im Internet: http://www.bfa.gv.at/files/broschueren/AFGH_Monographie_2014_03.pdf [Stand: 2017-05-05].

Collier, Paul/Chauvet, Lisa/Hegre, Haavard (2008): The Challenge of Conflicts, Copenhagen Consensus 2008 Challenge Paper, Kopenhagen. Online im Internet: http://www.copenhagenconsensus.com/sites/default/files/CP_Conflicts_-_Collier.pdf [Stand: 2017-05-05].

Crespi, Gustavo/Fernández-Arias, Eduardo/Stein, Ernesto H. (2014): Rethinking Productive Development. Sound Policies and Institutions for Economic Transformation, IDM – Inter-American Development Bank. Online im Internet: http://www.iadb.org/en/research-and-data/publication-details,3169.html?pub_id=IDB-BR-145 [Stand: 2017-05-09].

Dunne, J. Paul (2012): Armed Conflict, Copenhagen Consenus 2012 Challenge Paper, Kopenhagen. Online im Internet: http://www.copenhagenconsensus.com/sites/default/files/armedconflict.pdf [Stand: 2017-05-05].

European Union (2016): How are refugees faring on the labour market in Europe? A first evaluation based on the 2014 EU Labour Force Survey ad hoc module. Working Paper 1/2016. Online im Internet: http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=7921&furtherPubs=yes [Stand: 2017-05-09].

Europäische Union (EU) (2014). Die Europäische Union erklärt: Internationale Zusammenarbeit und Entwicklung. Online im Internet: file:///U:/OneDrive/Downloads/development_cooperation_de.pdf [Stand: 2017-05-09].

Fortuny, Mariangels/Al Husseini, Jalal (2010): Labour market policies and institutions, with a focus on inclusion, equal opportunities and the informal economy. International Labour Office, Employment Policy Dept. (= ILO. Employment working paper No.64). Genf. Online im Internet: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---emp_policy/documents/publication/wcms_161400.pdf [Stand: 2017-05-05].

Geis, Wido/Orth, Anja Katrin (2016): Flüchtlinge regional besser verteilen. Ausgangslage und Ansatzpunkte für einen neuen Verteilungsmechanismus. Gutachten für die Robert Bosch Stiftung. Institut der deutschen Wirtschaft. Köln. Online im Internet: http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/IW_Gutachten_Regionale_Verteilung_von_Fluechtlingen.pdf [Stand: 207-05-05].

Gleditsch, Nils/Wallensteen, Peter/Eriksson, Mikael/Sollenberg, Margareta/Strand, Havard (2002): Armed Conflict 1946-2001: A New Data Set. In: Journal of Peace Research 39(5), S. 615-637.

Harbom, Lotta/Wallensteen, Peter (2007): Armed Conflict 1989-2006. In: Journal of Peace Research 44(5), S. 623-634.

ILO – Labour Organization (2011): Iraq Knowledge Network, Labour Market Factsheet. Genf.

Kraitt, Tyma (Hrsg.) (2015): Irak ? Ein Staat zerfällt. Hintergründe, Analysen, Berichte. Wien: Promedia.

Parusel, Bernd (2016): Das Asylsystem Schwedens. Bertelsmann Stiftung. Online im Internet: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/28_Einwanderung_und_Vielfalt/IB_Studie_Asylverfahren_Schweden_Parusel_2016.pdf [Stand: 2017-05-09].

Rich, Anna-Katharina (2016): Asylerstantragsteller in Deutschland im Jahr 2015.

Sozialstruktur, Qualifikationsniveau und Berufstätigkeit. Kurzanalyse des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, No. 3, Nürnberg. Online im Internet: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Kurzanalysen/kurzanalyse3_sozial-komponenten.pdf?__blob=publicationFile [Stand: 2017-05-09].

Steiner, Mario/Vogtenhuber, Stefan (2014): Grundlagenanalysen für die Initiative Erwachsenenbildung. Studie des IHS (Instituts für Höhere Studien) im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur, Wien. Online im Internet: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/BLI-PPD-Grundlagenanalysen-end.pdf [Stand: 2017-05-09].

Steuerungsgruppe Erwachsenenbildung (2015): Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene inklusive Basisbildung 2015-2017. Online im Internet: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/PPD_2015-2017_Stand_11_12_2015.pdf [Stand: 2017-05-09].

Stoppacher, Peter/Edler, Marina/Reinbacher, Karin (2014): Evaluation der ersten Periode der Initiative Erwachsenenbildung. Evaluation erstellt vom Institut für Arbeitsmarktbetreuung und -forschung Steiermark im Auftrag der neun Bundesländer und des Bundesministeriums für Bildung und Frauen. Graz: Dezember 2014. Online im Internet: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Evaluation_Abschlussbericht.pdf [Stand: 2017-05-09].

Vertovec, Steven (2007): Super-diversity and its implications. Ethnic and Racial Studies 29(6), S. 1024-1054.

Foto: Mediendienst.com, Foto Wilke

Univ.-Prof.in Mag.a Dr.in Gudrun Biffl

gudrun.biffl@donau-uni.ac.at

Gudrun Biffl ist seit 2008 Inhaberin des Lehrstuhls für Migrationsforschung an der Donau-Universität Krems. Sie ist Leiterin des Departments für Migration und Globalisierung und war zwischen 2010 und 2015 Dekanin der Fakultät Wirtschaft und Globalisierung. Von 1975 bis 2009 war sie als Wirtschaftsforscherin am Österreichischen Institut für Wirtschaftsforschung (WIFO) tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen neben der Migrationsforschung im Bereich Arbeitsmarkt, Bildung, Gender, industrielle Arbeitsbeziehungen und Institutionenwandel sowie arbeitsbedingte Krankheiten. Biffl ist Vorsitzende des Statistikrats von Statistik Austria, Mitglied des Wissenschaftlichen Beirats des Sir Peter Ustinov Instituts zur Erforschung und Bekämpfung von Vorurteilen, stellvertretende Vorsitzende des Beirats von EcoAustria – Institut für Wirtschaftsforschung und seit 1979 Mitglied der Expert group on Migration der OECD.

Data and Facts on Refugee Immigration: Challenges for the adult education system and employment system

Abstract

Adult education is playing a key role in the extremely complex task of providing support for refugees as they integrate into the labour market and become able to provide for themselves to the satisfaction of all parties. This is exactly what is required for refugees to be received benevolently by our society and for them to be able to shape their lives to their satisfaction. But how can the necessary training and continuing education of refugees be organized and financed? How can adequate support be found if very little is known for sure about the target group? After making reference to the wave of refugee migration following the Second World War, this article examines the "superdiversity" and characteristics of the latest wave of migration. Valid data and facts are collected, explored and reflected upon. This information about the country of origin, age and sex distribution, level of education and professional competences of asylum seekers as well as their integration into the labour market makes it possible to identify concrete needs. The potential of the adult education initiative by the Austrian federal government and the provinces and of vocational schools for young people with educational disadvantages are also discussed. (Ed.)

Wertekurse im Kräftespiel von Nationalisierung und Globalisierung

Ein Plädoyer für eine bewusste politische Bildung im Migrationskontext

Thomas Fritz

Fritz, Thomas (2017): Wertekurse im Kräftespiel von Nationalisierung und Globalisierung. Ein Plädoyer für eine bewusste politische Bildung im Migrationskontext.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 31, 2017. Wien.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-31/meb17-31.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: Nationalstaaten, Othering, Globalisierung, Werte, Wertekurse, Civic Education, Emanzipation, Erwachsenenbildung

Kurzzusammenfassung

Wertekurse sind mittlerweile in vielen Deutsch als Zweitsprache (DaZ)-Kursen und vor allem in Kursmaßnahmen des AMS in einem Ausmaß von acht Unterrichtseinheiten verpflichtend. Der vorliegende Beitrag setzt sich kritisch mit der Setzung von Werten und deren impliziten Wertung im Kontext der Integrationsdebatte in Theorie wie Praxis auseinander. Was kann die Erwachsenenbildung hier leisten? Ist sie überhaupt der geeignete Ort für sogenannte „Wertekurse"? Der Autor plädiert für Wertekurse im Kontext einer bewussten politischen Bildung, für eine Civic Education als Reaktion auf spezifische gesellschaftliche Probleme wie Rassismus, Intoleranz, Kulturverlust etc. Vorbildgebend für die konkrete politische Bildungsarbeit könnten hier die Prinzipien und Richtlinien für Basisbildung sein. Abschließend mahnt der Autor die Erwachsenenbildung als einen Ort der politisch bewussten, emanzipatorischen Bildung ein, die sich vor allem durch eine Begegnung auf Augenhöhe, Diskursivität und eine klare humanistische Haltung auszeichnet. (Red.)

Wertekurse im Kräftespiel von Nationalisierung und Globalisierung

Ein Plädoyer für eine bewusste politische Bildung im Migrationskontext

Thomas Fritz

Ich erkenne in den Materialien zu den Wertekursen eine Stereotypisierung der Geflüchteten als Menschen, die Werte nicht kennen und diese unbedingt lernen müssen. Der Grundgestus ist paternalistisch und die Werte sind imperialistisch. Die Werte werden unkritisch als hegemoniales Wissen vorausgesetzt. Sie sind Bestandteil eines zu erwerbenden kulturellen Kapitals, das aber auch dann, wenn es erworben ist, nicht dazu ausreicht, Teilhabe an der Gesellschaft zu erlangen.

Rückkehr zum Nationalstaat – Orientierung an der Globalisierung

Die Entstehung der Nationalstaaten ist eine relativ junge Erscheinung der Geschichte. Erst mit der Französischen Revolution (1789-1799) begann der Prozess des „Nation Building“ (siehe Hobsbawm 2010). Das Deutsche Reich wurde 1871 in Versailles proklamiert, davor bestand Deutschland aus vielen kleineren Königreichen und Herzogtümern. Das Königreich Italien ist ebenfalls erst im späten 19. Jahrhundert (1861) gegründet worden. Die Liste der Beispiele könnte durch viele andere ergänzt werden.

In der theoretischen Diskussion um den Begriff „Nation“ werden verschiedene konstituierende Merkmale behandelt. Die Hauptcharakteristika einer Nation sind: ein Territorium, ein Volk inklusive der Narrative, die dieses Volk aus der fernen Vergangenheit her legitimieren, und eine Sprache. Alle drei sind jedoch soziale und historische Konstruktionen. Landesgrenzen sind mehr oder weniger willkürlich gesetzt und Produkte historischer und politischer Entwicklungen. Besonders deutlich wird dies bei Staaten in postkolonialen Nationen, wie zum Beispiel in Afrika, wo Landesgrenzen als gerade Linien erkennbar sind. Im Fall Gambias werden die Spuren der Kolonialisierung, und im konkreten Fall des Sklavenhandels, erkennbar, da die Grenzen des Staates entlang des gleichnamigen Flusses festgelegt wurden.
Die sogenannten „Nationalsprachen“ sind allesamt Sprachen der jeweiligen Eliten. Ihre Erhebung zu Nationalsprachen verdrängte andere Sprachen auf dem jeweiligen Territorium und ließ sie bestenfalls als das überleben, was wir heute als Minderheitensprachen verstehen oder aber als Dialekte.

Besonders deutlich wird dieser Prozess, wenn wir die sprachpolitischen Entwicklungen in der Türkei nach dem Zerfall des Osmanischen Reiches, das eine sehr liberale Haltung gegenüber der Mehrsprachigkeit

hatte, betrachten. Hier wurde nicht nur das Türkische als Nationalsprache eingesetzt, was die Verdrängung unzähliger Sprachen auf dem neuen Staatsgebiet zur Folge hatte, es wurde auch die Schrift geändert (vgl. May 2017, S. 38). Der Zerfall des ehem. Jugoslawiens hatte ebenfalls eine Reihe neuer Nationalsprachen ausgelöst, die das traditionell verwendete Serbokroatisch ablösten.

Fictive Ethnicity, Othering und Globalisierung

Die Völker und ihre Narrative sind im Kontext dieses Beitrags von zentraler Bedeutung. Étienne Balibar bezeichnet die „Völker", die durch die Nationalstaatenbildung „kreiert" wurden, *„fictive ethnicity"* (Balibar 1991, S. 96). Die Fiktion einer einheitlichen Bevölkerung einer Nation besagt, dass sie denselben ethnischen Ursprung und vor allem dieselbe Tradition aufweisen (vgl. Hobsbawm 2010, S. 15). Wie diese Traditionen konstruiert werden, beschreibt Eric Hobsbawm an anderer Stelle in seinem gemeinsam mit Terence Ranger herausgegebenen Buch mit dem bezeichnenden Titel „The Invention of Tradition" (1983): Die wiederholte Anwendung einer Tradition, die bestimmte Werte und Normen festlegt, verweist durch die Wiederholung, fälschlicherweise, auf eine lange Tradition.

Ein wesentliches Merkmal des Nationalstaates ist es jedoch auch, sich nicht nur nach innen zu definieren, sondern vor allem sich nach außen hin abzugrenzen. Wir erkennen hier also eine nationale Form des Othering (siehe Said 2003). Die, die sich innerhalb der Grenzen nicht an den Traditionen orientieren und die allgemein anerkannten „Werte" und „Normen" nicht respektieren, sind Außenseiter_innen innerhalb des Nationalstaates, im besten Fall als Minderheit anerkannt. Diejenigen, die sich außerhalb der Nation befinden und daher die „Normen" und „Werte" nicht anerkennen, sind automatisch Andere oder eventuell sogar Feinde.

Seit dem 19. Jahrhundert beobachten wir aber auch einen gegenläufigen Prozess, den der Globalisierung und Zuwanderungsbewegung. Der Soziolinguist Jan Blommaert beschreibt die Auswirkungen der globalen Migrationsbewegungen aus dem globalen Süden in den reichen globalen Norden als eine Rückbesinnung auf nationale und nationalistische Werte (siehe Blommaert 2010). Ein Blick nach Österreich zeigt, dass sich hier dieselben Prozesse der Reorientierung auf nationale Werte, auch im Mainstream, erkennen lassen. Und: Im Jahr 2016 erlebten wir, wie die Integrität der Territorien geschützt wurde, indem Grenzzäune errichtet wurden.

Seit 2001 ist in Österreich, und in der Folge in fast allen europäischen Staaten, eine Rückbesinnung auf nationale Bedingungen zu beobachten. Die Kenntnisse der nationalen Sprache werden, gestützt durch Prüfungssysteme, als Anforderung für NeuzuwanderInnen formuliert. Seit einer der letzten Fremdenrechtsnovellen, in deren Rahmen das StaatsbürgerInnenschaftsrecht geändert wurde, sind Prüfungen eingeführt worden, mit dem bürokratischen Titel: *„Nachweis von Grundkenntnissen der demokratischen Ordnung und die (sic!) sich daraus ableitbaren Grundprinzipien sowie der Geschichte Österreichs und des jeweiligen Bundeslandes, in dem der Staatsbürgerschaftswerber seinen Wohnsitz hat."*[1] Die offiziell deklarierte Motivation dafür war es, ZuwanderInnen an der gegenwartsrelevanten Geschichte, den Traditionen, teilhaben zu lassen.

Instrumente des Othering: Ethnizität, Kultur, Religion

Die Konstruktion der Anderen, Migrationsanderen, wie Paul Mecheril et al. (siehe Mecheril et al. 2010) sie bezeichnen, hat sich in den letzten Jahrzehnten insofern verändert, als andere (und austauschbare) Kriterien[2] angewendet werden. Ralph Grillo beschreibt dies (anhand der britischen Diskurse, die sich nicht von den österreichischen unterscheiden)

1 Nachzulesen unter: http://www.staatsbuergerschaft.gv.at/index.php?id=5

2 Mecherils Kriterien der Konstruktion der Anderen sind vor allem die Kulturalisierung, die (Erfindung von) Traditionen, das Ausschließen und nach Said die Romantisierung und gleichzeitige Dämonisierung des Orients und seiner Bewohner_innen.

als eine Entwicklung von Rasse über Ethnizität und Kultur zu Religion (vgl. Grillo 2010, S. 50).

Insgesamt können wir beobachten, dass die Integrationsdebatte der letzten Jahrzehnte dazu geführt hat, dass, wie Waif Shadid, Professor an der Universität Leiden, es analysiert (vgl. Geldof 2016, S. 186), es erstens zu einer Verstärkung des Unterschiedes zwischen einem (national definierten) Wir und einem Ihr kam. Zweitens, dass sich der Diskurs darüber, dass Migrant_innen nicht genug zu ihrer Integration tun, verschärft hat, was letztendlich zu einer Stigmatisierung der Migrant_innen führt. Und drittens, dass vor allem die Annahme der Superiorität der Westlichen Kultur sich immer stärker ausprägt (vgl. ebd., S. 149f.). Dies führt zu einer Atmosphäre, in der das Vertrauen in die Anderen abnimmt, die Skepsis und Ablehnung aber vehement zunehmen. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt Ico Maly, Politikwissenschaftler an der Universität Leiden, der den derzeit in Europa gültigen Staatsbürgerschaftsrechten eine zu starke Verankerung im Herderschen Nationenbegriff bescheinigt (vgl. ebd., S. 155).

Deutlich wird dies in Aussagen des ehemaligen Präsidenten Frankreichs, wenn er „die Einwanderer“ auf die, wie er sagt, gemeinsamen „gallischen Vorfahren“ verpflichten will (siehe Brändle 2016), sie also auf ein fiktives und im Fall der maghrebinischen Jugendlichen, die gemeint sind, total irrelevantes gemeinsames kulturelles Erbe einschwören will im Sinn der Konstruktion des nationalen Narrativ.

Kräfte der Nationalisierung und Globalisierung treffen in Integrationspolitiken aufeinander

Das Ausmaß der vor allem ökonomischen Globalisierung hat in den letzten Jahrzehnten rasant zugenommen. Der Warenverkehr, die Produktion in Billiglohnländern und die Reisetätigkeit von Menschen im Rahmen von Arbeit und Freizeit haben sich vervielfacht. Aber auch andere Aspekte der Globalisierung sind verstärkt präsent, wie zum Beispiel die Migrationsbewegungen, die im Zuge humanitärer Katastrophen wie Klimawandel und Kriegen in den letzten Jahren aufgetreten sind. Dies führte zu einem demographischen Wandel in den Ländern des globalen Nordens, in dessen Folge sich in manchen Städten sogenannte „minority majorities“ (siehe Crul/Schneider/Lelie 2013) gebildet haben, d.h., die alten Mehrheitsbevölkerungen sind zur Minderheit geworden.
In diesem Kontext stellen die Migrationspolitiken der einzelnen Staaten den Punkt dar, an dem die beiden entgegengesetzten Kräfte der Globalisierung und der Nationalisierung aufeinander treffen. Dieses Aufeinandertreffen wird in den letzten Jahren über die Themen Religion (siehe Grillo oben) und vor allem „Werte“ diskutiert. Nicht mehr nur die Kenntnisse der dominanten Landessprache sind relevant, nunmehr sind es auch die „Normen“ und „Werte“.

Ist ein verlangtes Element erreicht (z.B. basales Wissen um die Landessprache), wird ein neues eingeführt, um die Differenz aufrechtzuerhalten und damit das Othering zu perpetuieren. *„As soon as an Einwohner or member of the Bevölkerung has adapted to one parameter of Germanhood, any other feature may be arbitrarily focused on to preserve the difference“* (Blommaert/Verschueren 1992, S. 363). Der Diskurs über die Werte, und ich möchte an dieser Stelle nicht auf die Diskussion über die demokratischen Werte des Westens im Detail eingehen, ist ein Diskurs darüber, welche Werte wertvoller sind. Hobsbawm ortet diese Haltung in Resten einer kolonialen Haltung: *„However, the tacit rather than openly articulated Western claim of moral superiority remains. It finds expression in the conviction that our values and institutions are superior to others', and may, or even should, be imposed on them to their benefit, if necessary by force of arms“* (Hobsbawm 2007, S. 77). Bemerkenswert an diesem Zitat ist auch der neo-paternalistische Gestus, der sich hinter der Phrase „to their benefit“ verbirgt (siehe Dorostkar 2012). Wir verlangen eine Anpassung an unsere Werte, nicht weil wir das so wollen und brauchen, sondern, weil es den Anderen gut tut.

Der „50 Punkte – Plan zur Integration von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten in

Österreich“ stellt fest: *„Die konsequente Weiterentwicklung von Formaten zur **Wertevermittlung** bedingt, dass diese stärker als bisher in **Sprachkursformate integriert** und neben der Vermittlung von Sprachkenntnissen auch Werte und erwartete Verhaltensmuster gegenüber Mitmenschen thematisiert werden sollen. Sprachbildung muss noch deutlicher als Wertebildung verstanden und implementiert werden. Dadurch werden der Zielgruppe auch die **Grundlagen** sowie alle **Rechte und Pflichten für ein gleichberechtigtes Zusammenleben** in Freiheit sichtbar gemacht. Somit können die Werteschätzung für diese Grundrechte und Freiheiten samt ihrer Grenzen gestärkt werden“* (BMEIA 2015, S. 14f.; Hervorh.i.Orig.). Dazu ist kein Kommentar notwendig.

Ungeachtet der Komplexität der Wertedebatte, die eigentlich nicht wirklich außerhalb der Diskurse um Geflüchtete geführt wird, können wir feststellen, dass einerseits die Identifikation mit einer „neuen Kultur“ durch Migrant_innen nie vollständig sein kann, da sie sonst ihre persönliche Geschichte und Kultur verlieren (vgl. Geldof 2016, S. 146), andererseits dieser Akt der Kulturisation von den Migrant_innen als Angriff auf ihre Kulturen und damit ihre Werte angesehen werden kann (vgl. ebd., S. 201).

Hegemoniale Wertekurse nach dem „cultural guilt model“, also für Menschen, denen wir zuschreiben, keine Werte zu kennen

Wertekurse sind mittlerweile in vielen Deutsch als Zweitsprache (DaZ)-Kursen und vor allem in Kursmaßnahmen des Arbeitsmarktservice (AMS) in einem Ausmaß von acht Unterrichtseinheiten verpflichtend. Die „Anderen“ in den derzeitigen Diskursen sind – so die hier vertretene Meinung – vor allem Männer islamischen Glaubens. Geldofs „cultural guilt model” folgend, und das soll auch die Durchsicht der bislang vorliegenden Materialien zu Wertekursen zeigen, leben sie nach Werten, die „falsch und minderwertig sind“; die Gesellschaften, aus denen sie kommen, „sind nicht so weit entwickelt, wie die westlichen“. Ich erkenne in den Materialien zu den Wertekursen eine Stereotypisierung der Geflüchteten als Menschen, die Werte nicht kennen und diese unbedingt lernen müssen. Der Grundgestus ist paternalistisch und die Werte sind imperialistisch. Die Werte werden unkritisch als hegemoniales Wissen vorausgesetzt. Sie sind Bestandteil eines zu erwerbenden kulturellen Kapitals, das aber auch dann, wenn es erworben ist, nicht dazu ausreicht, Teilhabe an der Gesellschaft zu erlangen (siehe dazu das Zitat von Blommaert oben).

Die Broschüre „Grüß Gott in Österreich. Eine Einführung in ein Land mit christlichen Wurzeln“[3] ist auf Deutsch/Arabisch, Deutsch/Farsi und Deutsch/Englisch erhältlich und wurde von der Österreichischen Bischofskonferenz gemeinsam mit dem Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) herausgegeben. In der kurzen Einleitung wird festgestellt, dass es in Österreich viele „Besonderheiten und Traditionen“ gibt, die aus dem christlichen Glauben entstanden sind (vgl. ebd., S. 3). Die Broschüre umfasst unter anderem die Abschnitte: „4000 Kirchen stehen in Österreich – Steinerne Zeugen des Christentums seit vielen hundert Jahren“; „Auf Berggipfeln und auf Marktplätzen – Das Kreuz erzählt davon, dass der Tod nicht das letzte Wort hat“; „Die Kirche von innen – Ein Ort um zu feiern, zu danken und zu bitten“. Die in der Broschüre enthaltenen Landschaftsaufnahmen zeigen Gipfelkreuze, Dörfer und einen gedeckten Ostertisch in einem Garten. Die Innenaufnahmen zeigen passend zu Abschnitt 3 (Die Kirche von innen) einen Altarraum und eine Taufe. Ein Bild zeigt eine Caritashelferin am Westbahnhof. Zum Thema Nächstenliebe im Abschnitt „Christliche Grundhaltung“ steht: *„Die zentralen Grundwerte des Christentums sind die Gottes- und die Nächstenliebe, dabei hat Christus klargemacht, dass der ‚Nächste‘, den man lieben muss, jeder sein kann – auch ein Mensch aus anderen Familien, anderen Ländern, anderen Kulturen anderen Religionen“* (ebd., S. 14). Es folgt ein Bekenntnis zur Trennung von Kirche und Staat, das etwas seltsam abschließt mit: *„Im öffentlichen Leben steht das Gesetz des Staates über den religiösen Geboten. Es sind daher in Österreich Formen des Zusammenlebens erlaubt, auch wenn sie nicht den christlichen Wertvorstellungen entsprechen“* (ebd.).

3 Nachzulesen unter: http://www.katholisch.at/dl/ttnkJKJKKMLLKJqx4kJK/Broschuere_Willkommen_deutsch.pdf

Immer wiederkehrende Inhalte in den Materialien zu den Wertekursen sind die Themen: Ehe(schließung), Umgang/Verhältnis der Ehepartner_innen mit- bzw. zueinander, Gleichberechtigung von Mann und Frau. Verschwiegen werden jedoch Unterschiede im Verdienst zwischen Männern und Frauen, wie sie in Österreich durchaus üblich sind.

So ist in der Broschüre „Grüß Gott in Österreich" zu lesen: *„Es gibt daher keine Heirat ohne die volle Zustimmung beider Ehepartner"* (ebd.). Gewalt auszuüben, sei keinem Mann erlaubt weder gegenüber seiner Frau noch gegenüber den Kindern, Frauen haben – *„von der Ausbildung bis zur Berufsausübung und der Teilnahme an der Politik – dieselben Rechte wie Männer"* (ebd.).

Ähnliches in „Ankommen in Österreich. Chancen sehen, regeln verstehen"[4], das als Zusatzmaterial zu einem Deutsch als Zweitsprache Lehrwerk gedacht ist und vom Cornelsen Verlag herausgegeben wurde. Hier finden sich u.a. die Curriculum Lernziele: „Frauen dürfen sich wie Männer bilden", „Frauen können Chefinnen sein" (Thema: Mit Deutsch starten); „Gewalt in der Familie und gegen jedes Familienmitglied ist verboten" (Thema: Unsere Kinder – unsere Welt); „Mädchen und Buben gehen gemeinsam in eine Klasse" (Thema: Alle Tage ist nicht Sonntag) (vgl. ebd., S. 2). Besonders „seltsam" mögen Inhalte sein, die evozieren, dass Regeln und Konventionen per se etwas Neues seien. So gibt es in „Ankommen in Österreich" auch die Curriculum Lernziele: „Es gibt gesellschaftliche Konventionen und Regeln für das Zusammenleben im Alltag" (Thema: Unsere Kinder – unsere Welt); „Das Sozialsystem funktioniert nur, weil Menschen arbeiten und Steuern zahlen" (Thema: Steuern zahlen – warum?); „Die e-card ist nur für eine Person, nicht für andere" (Thema: e-card); „Es gibt Rechte und Gesetze" (Thema: Das geht nicht …); „Es gibt eine Hausordnung für das Zusammenleben in einem Haus" (Thema: Nachbarschaft). Als Höhepunkt der neuen Regeln – und dies ist durchaus sarkastisch gemeint – wird im Kapitel „Nachbarschaft" die Hausordnung thematisiert, die neben Ruhezeiten und Nachtruhe auch die Mülltrennung regelt. Anscheinend stellt letztere ein Kernelement der österreichischen Werte dar.

Seit der Erstfassung dieses Beitrags sind einige neue Lehrwerke für Werte erschienen, der Markt orientiert sich an den neuen Bedingungen. Neben downloadbaren Materialien des ÖIF zu Zusammenleben und Nachbarschaft[5] und zu Gleichberechtigung in Österreich[6] erschienen ein Lehrwerk des Cornelsen Verlages (Linie 1 (Österreich) Deutsch in Alltag und Beruf) und Schritte Plus (NEU) A1 –A2, Zusammenleben in Österreich | Werte-Dialog des Hueber Verlags.

Besonders das Buch von Hueber „Schritte Plus. Zusammenleben in Österreich"[7] verspricht durch den Untertitel „Wertedialog" einen nicht paternalistischen und diskursiven Ansatz. Die hier vertretenen Themen sind u.a. Regeln der Begrüßung und der Verabschiedung, z.B. Handgeben Mann/Frau; Jeder Mensch kann in Österreich das eigene Leben z.B. seine Sexualität selbst bestimmen, Niemand kann zu einer Ehe /Partnerschaft gezwungen werden; Zusammenleben und Rücksicht: Hausordnung – Umgang mit interkulturellen Unterschieden, Gleichstellung der Geschlechter. Diese (unvollständige) Auswahl an Themen zeigt auf den ersten Blick also letztlich dieselben Annahmen, die bereits oben besprochen wurden.[8]

Ist die Erwachsenenbildung der geeignete Ort für sogenannte Wertekurse?

Falls Wertekurse im Rahmen der Erwachsenenbildung überhaupt angeboten werden sollten, dann im Kontext einer bewussten politischen Bildung.
Der Politologe Will Kymlicka reklamiert den Dialog und damit eine gemeinsame Auseinandersetzung als ein zentrales Element der politischen Bildung

4 Nachzulesen unter: https://sprachportal.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/123Wertebeileger_PLUS-OES_A1_Online_PDF.pdf

5 Nachzulesen unter: https://sprachportal.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Spiegel/Deutsch_lernen_Ausgabe_01_AnsichtsPDF.pdf

6 Nachzulesen unter: https://sprachportal.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/pdf/129028_IF_DeutschLernen_02-Ansicht.pdf

7 Nachzulesen unter: https://shop.hueber.de/de/reihen-und-lehrwerke/schritte-plus-neu-a-a-sterreich.html

8 Der von Hobsbawm oben beschriebene „Western claim of moral superiority" kommt hier zum Tragen.

im Kontext der Staatsbürger_innenbildung: *„The key to citinization is not to suppress these differential claims, but to filter and frame them through the language of human rights, civil liberties and democratic accountability"* (Kymlicka 2010, S. 36). Es geht also nicht darum, Differenzen zu betonen oder gar zu verwischen, sondern sie diskursiv zu besprechen. Bach den Grundsätzen, wie sie Klaus Ahlheim für eine gute politische Bildung definiert: *„Gute politische Erwachsenenbildung? Sie ist natürlich teilnehmerorientiert (mit allen dazugehörigen Facetten), sie ist wissens- und konfliktorientiert und kritikgeleitet, sie ist vor allem Bildung, und sie ist nicht zuletzt politisch, was denn sonst?"* (zit.n. ÖGPB 2004, S. 11).

Der Verweis auf die Menschenrechte erscheint bei Will Kymlicka von großer Bedeutung. Insgesamt ist Civic Education[9] meiner Meinung nach das produktivere Konzept, um mit Werten und Normen umzugehen. Die Werte beider Seiten zu besprechen und zu thematisieren, erscheint der einzig gangbare Weg.

In der Basisbildung, die politische Verhältnisse als einen wesentlichen Bestandteil der Bildungsarbeit ansieht, wie in den „Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote" (siehe BMBF 2014) formuliert, sehe ich einige wichtige Anregungen für die konkrete politische Bildungsarbeit auch im vorliegenden Kontext:

Basisbildung *„**ist dialogisch und wechselseitig**: Ein gleichberechtigter dialogischer Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden ist unverzichtbarer Bestandteil des Lernangebots. Alle Lernenden sind immer auch Lehrende und alle Lehrenden sind immer auch Lernende; [...]*

*ist **wissenskritisch**: Die vorhandenen Potentiale werden wertgeschätzt und hegemonial anerkanntes Wissen wird kritisch reflektiert. Im Lernangebot findet eine Auseinandersetzung darüber statt, welches Wissen von wem in einer Gesellschaft anerkannt und welches ausgeschlossen wird;*

***unterstützt die Partizipation im gesellschaftlichen und demokratischen Zusammenleben**: Lerninhalte und Themen sind geeignet, Teilhabechancen der Einzelnen zu erkennen und zu erweitern; [...]*

wirkt durch bewusstseinsbildende Interventionen und die diversitäts- und gendersensible Bearbeitung von Inhalten und Themen jeder Spielart von Diskriminierung und Rassismus entgegen;

Basisbildung fördert die Autonomie und Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lernenden als Akteur/innen ihrer Lernprozesse: [...]" (BMBF 2014, S. 4f.; Hervorh.i.Orig.).

Der Filter „Politische Verhältnisse" ist folgendermaßen beschrieben: *„Politische Handlungskompetenz bedeutet hier ein Verständnis von sich selbst als gestaltende/r und verändernde/r gesellschaftliche/r Akteur/in. Nicht „Institutionenkunde" oder das Lernen über Demokratie stehen im Mittelpunkt, sondern Lerninhalte, Themen und Lernaktivitäten fördern insgesamt ein Verstehen von Zusammenhängen und Diskursen sowie das Entwickeln eines Für-sich-selbst-Sprechens und -Handelns"* (ebd., S. 7).

Das sind für mich hier die Grundlinien für eine produktive Auseinandersetzung mit sogenannten Werten. Die Erwachsenenbildung als Ort der politischen Bildung und Begegnung kann nicht ohne die oben genannten Prinzipien auskommen.
Als ein positives Beispiel für die Integration der Diskussion über „Werte" in einen konkreten Bildungskontext kann das Jugendcollege in Wien genannt werden, in dem ein Fach (Modul) „kritische Partizipation" den Ort der Auseinandersetzung über Werte und das gesellschaftliche Zusammenleben bietet (siehe VHS Wien 2016). Die Modulbeschreibung lautet folgendermaßen: *„Die Teilnehmer_innen erarbeiten sich in diesem Modul Wissen über Strukturen und Institutionen ausgehend von ihrem eigenen Alltag und entwickeln so Fragen über das politische und gesellschaftliche Zusammenleben in Österreich. Kritische Partizipation setzt Wissen über politische Strukturen und Institutionen und ihre historischen Zusammenhänge voraus und braucht Räume, um habituelles, informelles Wissen, Routinen und Techniken des öffentlichen und sozialen Lebens einzuüben. Dieses Modul ist bedarfsorientiert*

9 Civic Education umfasst alle (Lern- und Aneignungs-)Prozesse, die die Haltungen, Verpflichtungen und Fähigkeiten von Menschen betreffen, die sie für das Zusammenleben in einer Gemeinschaft benötigen.

auch in der Erstsprache möglich. Teile des Moduls finden in geschlechtshomogenen Gruppen statt, um gendersensible Orientierung zu fördern" (VHS Wien 2016, o.S.).

Die Erwachsenenbildung ist der Ort, an dem kritische Partizipation erlernt werden kann, sie ist nicht der Ort, an dem hegemoniales Wertewissen und -verhalten diktiert werden soll, wie es in den oben analysierten Materialen getan wird. Die Positionierung der Erwachsenenbildung in diesem neuen Kontext wird durch das neue Integrationsgesetz (Bundesgesetz, mit dem ein Integrationsgesetz und ein Anti-Gesichtsverhüllungsgesetz erlassen sowie das Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz, das Asyslgesetz 2005, das Fremdenpolizeigesetz 2005, das Staatsbürgerschaftgesetz 1985 und die Straßenverkehrsordnung 1960 geändert werden[10]) nochmals herausgefordert.[11]

Die Erwachsenenbildung ist hier gefordert, eine klare Position zu beziehen, die sich meines Erachtens an den in den Leitbildern für Basisbildungsangeboten festgeschriebenen Grundsätzen orientieren muss und an einer politisch kritischen Haltung, die sich klar von nationalistischen Ideen abgrenzt. Die Institutionen der Erwachsenenbildung müssen ebenso danach trachten, dass ihre Kursleiter_innen nicht zu Sprach- und Wertevermittler_innen gemacht werden: Das ist nicht ihre Rolle.

Die zentrale Frage zum Schluss: Ist die Erwachsenenbildung in Österreich eine „Benimm Schule" für „unzivilisierte Geflüchtete" oder ein Ort der politisch bewussten, emanzipatorischen Bildung, die sich vor allem durch eine Begegnung auf Augenhöhe, Diskursivität und eine klare humanistische Haltung auszeichnet?

10 Nachzulesen unter: https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/ME/ME_00290/imfname_614755.pdf

11 Dort wird festgelegt, dass die neuen Sprachprüfungen, die ausschließlich vom ÖIF durchgeführt werden sollen, nicht nur sprachliche Kenntnisse auf zwei Stufen vermitteln und in der Folge abprüfen sollen, sondern auch Werte, ebenfalls auf zwei Stufen. §7.(1) […] 2 Die Integrationsvereinbarung besteht aus zwei aufeinander aufbauenden Modulen:
1. das Modul 1 dient dem Erwerb von Kenntnissen der deutschen Sprache zur vertieften elementaren Sprachverwendung auf dem Sprachniveau A2 gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen und der *Vermittlung der grundlegenden Werte der Rechts- und Gesellschaftsordnung*; (Hervorh. TF)
2. das Modul 2 dient dem Erwerb von Kenntnissen der deutschen Sprache zur selbständigen Sprachverwendung auf dem Sprachniveau B1 gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen und der *vertieften Vermittlung der grundlegenden Werte der Rechts- und Gesellschaftsordnung*. (Hervorh. TF)

Literatur

Balibar, Étienne (1991): Racism and Nationalism. In: Balibar, Étienne/Wallerstein, Immanuel (Hrsg.): Race, Nation, Class. Ambiguous Identities. London: Verso, S. 37-67.

Blommaert, Jan (2010): The Sociolingusitics of Globalization. Cambridge: Cmabridge University Press.

Blommaert, Jan/Verschueren, Jef (1992): The Role of Language in European Nationalist Ideologies. Pragmatics. In: Quarterly Journal of the International Pragmatics Association 2(3), S. 355-375. Online im Internet: http://journals.linguisticsociety.org/elanguage/pragmatics/article/download/385/385-678-1-PB.pdf [Stand: 2017-06-01].

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Frauen (Hrsg.) (2014): Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote. Für Lernangebote im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung. Online im Internet: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Prinzipien_Richtlinien_Basisbildung_endg_14.pdf [Stand: 2017-06-01].

BMEIA – Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres (2015): 50 Punkte – Plan zur Integration von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten in Österreich. Online im Internet: https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Publikationen/Integrationsplan_final.pdf [Stand: 2017-06-01].

Brändle, Stefan (2016): Frankreichs Rechte stellt die Weichen für 2017. In: derstandard.at, vom 13. Oktober 2016. Online im Internet: http://derstandard.at/2000045794099/Frankreichs-Rechte-stellt-die-Weichen-fuer-2017 [Stand: 2017-06-01].

Crul, Maurice/Schneider, Jens/Lelie, Frans (2013): super diversity. A new perspective on integration. Amsterdam: VU University Press. Online im Internet: http://www.tiesproject.eu/component/option,com_docman/task%2Cdoc_download/gid%2C531/Itemid%2C142/index.html.pdf [Stand: 2017-06-13].

Dirim, Inci (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so." Zur Frage des (Neo) Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul et al. (Hrsg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturelle Forschung. Münster: Waxmann, S. 91-114.

Dorostkar, Niku (2012): Linguistischer Paternalismus und Moralismus: Sprachbezogene Argumentationsstrategien im Diskurs über „Sprachigkeit". In: Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur, 8. Jg. (01), S. 61-84.

Geldof, Dirk (2016): Superdiversity in the heart of Europe. How migration changes our society. Leuven/Den Haag: Acco.

Grillo Ralph (2010): British and others: From „race" to „faith": In: Vertovec, Steven/Wessendorf, Susanne (Hrsg.): The multiculturalism backlash. European discourses, policies and practises. Milton park, New York: Routledge, S. 50-71.

Hobsbawm, Eric (2007): Globalisation, Democracy and Terrorism. London: Abacus.

Hobsbawm, Eric (2010): Nations and Nationalism since 1780: Programme, Myth, Reality. Cambridge: Canto.

Hobsbawm, Eric/Ranger, Terence (Hrsg.) (1983): The Invention of Tradition. Cambridge: Cambridge University Press. Online im Internet: http://psi424.cankaya.edu.tr/uploads/files/Hobsbawm_and_Ranger_eds_The_Invention_of_Tradition.pdf [Stand: 2017-06-01].

Kymlicka, Will (2010): The rise and fall of multiculturalism. New debates on inclusion and accommodation in diverse societies. In: Vertovec, Steven/Wessendorf, Susanne (Hrsg.): The muliculturalism backlash.

May, Stephen (2017): Language, Imperialism, and the Modern Nation-State System. In: Garcia, Ofelia/Flores, Nelson/Spotti, Massimiliano (Hrsg.): Handbook of Language and Society. Oxford: Oxford University Press, S. 35-53.

Mecheril, Paul et al. (Hrsg.) (2010): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.

ÖGPB - Österreichische Gesellschaft für politische Bildung (Hrsg.) (2004): Methoden und aktuelle Fragestellungen der politischen Bildung. Wien. Online im Internet: http://www.politischebildung.at/upload/pb_doku.pdf [Stand: 2017-06-01].

Phillipson, Robert (1993): Linguistic Imperialism. Oxford: Oxford University Press.

Said, Edward W. (2003): Orientalism. London: Penguin.

VHS Wien (2016): Konzept für ein Teilprojekt im Rahmen von Start Wien - Das Jugendcollege (Projekteinreichung). Wien.

Wallerstein, Immanuel (2004): The Modern World-System, Bd. III: The Second Great Expansion of the Capitalist World-Economy, 1730-1840's. San Diego: Academic Press.

Foto: K.K.

Mag. Dr. Thomas Fritz

thomas.fritz@vhs.at
http://www.vhs.at/lernraumwien.html
+43 (1) 89174 100 000

Thomas Fritz hat an der Universität Wien Germanistik und Anglistik studiert und ein PhD-Studium an der Universität Manchester absolviert. Er ist Leiter des lernraum.wien, Institut für Mehrsprachigkeit, Integration und Bildung der VHS Wien, Vorsitzender des Kuratoriums des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch (ÖSD) und Lektor am Institut für Germanistik an der Universität Wien.

Values Courses and the Dynamics of Nationalization and Globalization

A plea for deliberate political education in the context of migration

Abstract

Values courses that total eight teaching units have become mandatory in many German as a Second Language courses and above all in courses offered by the AMS. This article critically engages with the setting of values and their implicit evaluation in the context of the integration debate both in theory and in practice. What can adult education achieve in this area? Is it at all a suitable arena for courses on values? The author argues for values courses in the context of deliberate political education for civic education as a reaction to specific societal problems such as racism, intolerance, loss of culture, etc. The principles and guidelines for basic education could serve as an example for concrete political education. Finally, he calls for adult education to be a place of politically conscious, emancipatory education characterized above all by meeting on an equal footing, discursivity and a clear humanistic attitude. (Ed.)

Politische Bildungsprozesse in der Unterstützung Geflüchteter: Lernort „freiwilliges Engagement“

Annette Sprung und Brigitte Kukovetz

Sprung, Annette/Kukovetz, Brigitte (2017): Politische Bildungsprozesse in der Unterstützung Geflüchteter: Lernort „freiwilliges Engagement“.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 31, 2017. Wien.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-31/meb17-31.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: Solidarität, Freiwilligenarbeit, Bildungsprozesse, Wissenserwerb, Weiterbildungsbedarf, politische Bildung, Geflüchtete, Flüchtlinge, informelles Lernen, Soziale Bewegungen

Kurzzusammenfassung

Im Sommer 2015 begannen sich viele Menschen angesichts umfangreicher Fluchtbewegungen nach Österreich freiwillig in der Unterstützung der Ankommenden und Durchreisenden zu engagieren. Es waren das Menschen aller Altersgruppen, mit und ohne eigene Flucht- und/oder Migrationserfahrung, mit und ohne Vorerfahrungen in der Freiwilligenarbeit. Dabei fanden vielfältige (oftmals unbewusste) Lern- und Bildungsprozesse statt. Wie gestalten sich Lern- und Bildungsprozesse im Kontext des freiwilligen Engagements und können hier politische Bildungsprozesse nachgezeichnet werden? Wie reagieren Bildungsinstitutionen auf Weiterbildungsbedarfe im Freiwilligensektor und gibt es hier noch Handlungsbedarfe? Die Autorinnen beleuchten die gesellschaftspolitische Funktion von Freiwilligenarbeit zwischen solidarischer Notwendigkeit und Instrumentalisierung, diskutieren den Begriff der Solidarität und spüren in einer empirischen Untersuchung den politischen Bildungsprozessen der UnterstützerInnen nach. Resümee ist: Bildungsinstitutionen reagieren zunehmend mit einschlägigen Angeboten zur Unterstützung freiwilligen Engagements, zielen aber zumeist auf die Entfaltung diverser fachlicher Kompetenzen. Es besteht noch deutliches Entwicklungspotenzial, den Bereich explizit als Arbeitsfeld der politischen Bildung in den Blick zu nehmen. (Red.)

Politische Bildungsprozesse in der Unterstützung Geflüchteter: Lernort „freiwilliges Engagement“

Annette Sprung und Brigitte Kukovetz

Wir gehen davon aus, dass für freiwillige Arbeit mit Geflüchteten nicht nur ein differenziertes Wissen und methodisches Know-how sinnvoll sind, sondern besonders Möglichkeiten der (Selbst-)Reflexion und des Diskurses zur Entwicklung eines kritischen Bewusstseins beitragen können. Für viele Freiwillige wären folglich ein professionelles Supervisionsangebot (mit entsprechender Finanzierung), das aktiv an sie herangetragen wird, sowie Weiterbildungsangebote vor Ort, die bedarfsspezifisch angeboten werden, hilfreich.

Refugees welcome!?

Im Sommer 2015 formierte sich eine breite Öffentlichkeit im Sinne einer so bezeichneten „Willkommenskultur“, um Geflüchteten, die in einem kurzen Zeitraum in großer Zahl nach Österreich kamen, Hilfe anzubieten. Der intensive Einsatz vieler Freiwilliger war nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass die staatliche Unterstützung als unstrukturiert und mangelhaft wahrgenommen wurde.

Das Engagement war in der ersten Phase durch karitative Hilfe (Essens-, Kleidungsspenden, Suppenküchen, Organisation von mobilen Hotspots) sowie durch das aktive Anbieten von grenzüberschreitenden Transportmöglichkeiten gekennzeichnet. Einige der Freiwilligen verstanden ihr Handeln als politisches Statement, teilweise in expliziter Abgrenzung zu paternalistischen Hilfe-Zugängen. Andere wiederum strichen die humanitäre Notwendigkeit des Engagements heraus.

Im Laufe des darauffolgenden Winters begannen viele Volunteers ihren Einsatz in Richtung einer kontinuierlichen Unterstützung für die in Österreich verbliebenen Geflüchteten zu strukturieren und zu adaptieren. Es wurden private Wohnmöglichkeiten, Deutschkurse und Freizeitaktivitäten organisiert, aber auch Veranstaltungen zur Sensibilisierung der ansässigen Bevölkerung durchgeführt sowie Angebote des gegenseitigen Kennenlernens gesetzt. Solche an die „Mehrheitsbevölkerung“ adressierten Aktivitäten wurden umso bedeutender, als gleichzeitig immer härtere Töne gegen die Aufnahme und Unterstützung von Geflüchteten angeschlagen wurden: Auf politischer Ebene fokussierte man strengere Asylbestimmungen (Schlagworte „Asyl auf Zeit“, „Obergrenzen“, „Notstandsverordnung“); in der Bevölkerung machten sich Ängste breit und als rassistisch einzustufende Bewegungen erhielten regen Zulauf (wie etwa in Gegendemonstrationen zu geplanten Flüchtlingsunterkünften deutlich wurde).

Solidarität mit Geflüchteten

In den Debatten rund um die Aufnahme der Geflüchteten in Österreich wurde sehr explizit der

Begriff der „Solidarität“ aufgerufen, einerseits von Hilfsorganisationen und AktivistInnen, andererseits auch in Hinblick auf einen „Lastenausgleich“ zwischen den einzelnen EU-Mitgliedstaaten.

Trotz oder vielleicht gerade wegen der langen Tradition des Solidaritätsbegriffes bleibt dieser in philosophischen und sozialwissenschaftlichen Arbeiten mehrdeutig. Übereinstimmend sind die Definitionen nur dahingehend, dass Solidarität eine soziale Beziehung ist, auf Freiwilligkeit basiert, eine Transferleistung darstellt (die laut manchen Ansätzen auf Wechselseitigkeit beruht) und eine normative Funktion hat (siehe Tranow 2007; Karakayali 2014).

Betrachtet man die Rekurse auf Solidarität im migrationsgesellschaftlichen Diskurs, ist das Augenmerk auf die Solidargemeinschaft zu richten: Wer ist mit wem solidarisch? Herkömmliche Konzepte der Solidarität gehen von einer Gemeinschaft unter Gleichen bzw. Befreundeten aus, wodurch leicht ein Bezug zum Nationalstaat hergestellt werden kann. Solche Konzeptionen sehen oftmals *„Solidarität wegen und in Gleichheit“* (Mecheril 2014, S. 82) überhaupt als eine Voraussetzung für eine Solidarität mit quasi entfernteren Gruppen an (siehe u.a. Kymlicka 1995). Eine Interpretation, die sich hingegen auf **alle** Menschen bezieht, verknüpft Solidarität mit universellen Werten (siehe Bierhoff 2013). Dem entsprechen theoretische Ansätze, welche die Solidargemeinschaft außerhalb der Mitglieder einer Binnengruppe verorten (siehe dazu den Begriff der „postkommunitären Solidarität“ bei Mecheril 2014). Die theoretische Diskussion des Solidaritätsbegriffes sowie die vielfältige Kritik an Konzeptionen der „Solidarität unter Gleichen“ können hier bei weitem nicht erschöpfend nachgezeichnet werden. Im Zusammenhang mit dem Engagement für Geflüchtete interessiert uns vielmehr, welche Konzeptionen von Solidarität in der empirischen Praxis vorzufinden sind und welche Auswirkungen sie auf das Handeln und Lernen von Freiwilligen haben (können).

Diese Fragen sind die Ausgangspunkte einer laufenden explorativen Studie an der Universität Graz, die auf qualitativen Interviews mit Freiwilligen basiert, welche zumindest seit dem Sommer 2015 im Feld der Flüchtlingshilfe tätig waren.[1] Der vorliegende Beitrag ist von ersten empirischen und theoretischen Erkenntnissen unserer Forschung inspiriert. Nach kurzen allgemeinen Anmerkungen zum freiwilligen Engagement und dessen gesellschaftlicher Bedeutung beleuchten wir politische[2] Lern- und Bildungsprozesse im Rahmen der Freiwilligenarbeit mit Geflüchteten. Auf dieser Basis diskutieren wir abschließend, welchen Beitrag die Erwachsenenbildung und speziell die politische Bildung in diesem Kontext bereits leistet bzw. erbringen sollte.

Freiwilliges Engagement

Freiwilliges Engagement (auch: „Volunteering“, Ehrenamt, zivilgesellschaftliches Engagement etc.) bezeichnet als Sammelbegriff diverse Formen der Freiwilligenarbeit. Im österreichischen Freiwilligenbericht wird darunter eine Leistung verstanden, *„die freiwillig und ohne Bezahlung von Personen außerhalb des eigenen Haushalts erbracht wird, inklusive Maßnahmen zur persönlichen und fachlichen Aus- und Fortbildung für diese Aktivitäten“* (Hofer 2015, S. 3). 46 Prozent der österreichischen Bevölkerung ab 15 Jahren engagieren sich aktuell freiwillig (vgl. ebd., S. 19).
Die durch gesellschaftliche Modernisierung bedingte Veränderung von Lebenslagen (z.B. die Entstehung neuer Freizeit- und Arbeitswelten) geht auch mit einem Wandel der Struktur und Motive von Freiwilligenarbeit einher. Die Beteiligung in etablierten Institutionen sowie ein langfristiges, kontinuierliches Engagement sind tendenziell im Abnehmen begriffen. Hingegen ist ein Trend zu flexiblen, zeitlich begrenzten und projektorientierten Arten des Volunteering zu beobachten (vgl. Han-Broich 2012, S. 76).

1 Die Studie orientiert sich an der Grounded Theory Methodologie; bisher wurden sieben leitfadengestützte Interviews qualitativ-interpretativ ausgewertet. Unsere RespondentInnen führen zum Teil auch Koordinations- oder Supervisionstätigkeiten für Freiwillige durch. Somit konnten sie als MultiplikatorInnen über Erfahrungen eines größeren Kreises an Akteurinnen und Akteuren Auskunft geben. Für das Projekt „Solidarität lernen?“ wurde zwischen März und Dezember 2016 eine explorative Vorstudie durchgeführt, die ohne spezifische Finanzierung im Rahmen der laufenden Forschungstätigkeit der Autorinnen am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz sowie einer noch nicht abgeschlossenen Masterarbeit (Rüdiger Tinauer) realisiert wurde. Seither wird versucht, Drittmittel zur Fortführung der Forschung zu akquirieren, was bislang leider nicht gelungen ist.

2 Zu sonstigen Lernprozessen bzw. Kompetenzentwicklung im Rahmen der Freiwilligenarbeit siehe etwa Arbesleitner/Stadler-Vida 2015.

Gesellschaftliche Funktion und Machtverhältnisse

Freiwilligenarbeit stellt einen wichtigen und positiven Ausdruck bürgerschaftlicher Beteiligung an öffentlichen und sozialen Angelegenheiten dar und ist in demokratischen, solidarischen Gesellschaften unverzichtbar. Betrachtet man die gesellschaftliche Funktion des Volunteering unter einem kritischen Blickwinkel, so spiegelt sich hier eine zunehmende Umverteilung staatlicher Aufgaben an die sogenannte Zivilgesellschaft wider. Begleitend werden entsprechende Instrumentarien der Propagierung, Förderung und Steuerung zivilgesellschaftlichen Engagements etabliert. Ulrich Bröckling (2005) spricht hierbei von einer „Regierungstechnologie", die auf eine Indienstnahme der Ressource Gemeinschaft abzielt (siehe auch van Dyk/Misbach 2016), und verweist auf spezifische Subjektivierungsprozesse, die mit der Verschiebung staatlicher Verantwortung einhergehen: Neben der Herausbildung eines „unternehmerischen Selbst" wird das engagierte Mitglied zivilgesellschaftlicher Gruppen ein Pfeiler neoliberalen Governings (siehe Bröckling 2005). Auch im Zuge der sogenannten „Flüchtlingskrise" erfolgte eine rasche Einbindung der etablierten Wohlfahrtsverbände und deren Potenzial an Freiwilligen in den Krisenstab der österreichischen Regierung.
Ein weiterer kritischer Blick auf Freiwilligenarbeit (wie durchaus auch auf bezahlte Tätigkeiten in facheinschlägigen Institutionen) im Kontext von Flucht und Migration ergibt sich in Bezug auf die asymmetrischen Machtverhältnisse zwischen HelferInnen und HilfeempfängerInnen. Nicht selten finden wir hier paternalistische Ansätze und Umgangsformen vor, was nicht zuletzt reflektiert, dass MigrantInnen insgesamt häufig ihre Subjektivität abgesprochen wird. Hier erscheint die Frage von Interesse, inwieweit bürgerschaftliches Engagement einen geeigneten Raum zur Entfaltung eines kritischen gesellschaftspolitischen Bewusstseins bzw. anerkennender und machtkritischer Praxen darstellt.

(De-)Professionalisierung?

Schließlich steht das Spannungsfeld zwischen freiwilliger und bezahlter Arbeit im Mittelpunkt kritischer Debatten. Am Beispiel der vielfältigen Angebote für Geflüchtete rund um den Spracherwerb (Deutsch) und die Basisbildung lässt sich die Herausforderung verdeutlichen. Freiwillige UnterstützerInnen sind auch in diesem Bereich in Österreich derzeit unverzichtbar und leisten wertvolle Arbeit. Zugleich wird befürchtet, dass damit professionelle Angebote qualifizierter KursanbieterInnen durch billige oder kostenlose Arbeitskräfte ersetzt werden. Das Engagement nicht einschlägig qualifizierter Personen in der Bildungsarbeit würde, so die Kritik, die in der österreichischen Erwachsenenbildung seit Jahren laufenden Bemühungen der Professionalisierung, Qualitätssicherung und Anerkennung professioneller Erwachsenenbildung tendenziell unterlaufen. Auch wenn Volunteers an einschlägigen Weiterbildungen teilnehmen (etwa bei der VHS Wien), ist eine fundierte Ausbildung dadurch keinesfalls ersetzbar.[3]

Freiwilliges Engagement als Lernort

Neben den schon beispielhaft erwähnten organisierten Weiterbildungen für Volunteers geht ein Großteil der Lern- und Bildungsprozesse im Kontext freiwilligen Engagements auf informelle Art vor sich. Forschungen zum Lernen in Sozialen Bewegungen erbringen interessante Erkenntnisse zu informellen und besonders politischen Bildungsprozessen in der Freiwilligenarbeit (siehe u.a. Foley 1999; Duguid/Mündel/Schugurensky 2013; Trumann 2013). Neben organisatorischen, personalen und sozialen Kompetenzen sowie Fachkenntnissen werden ebenso *„demokratische Fähigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen durch Verantwortungsübernahme im Rahmen eines Engagements"* (Düx et al. 2009, S. 177) erworben. Eine intensive Konfrontation mit gesellschaftspolitischen Bedingungen regt viele Akteurinnen und Akteure zur Entfaltung eines sozialen und politischen Bewusstseins an. Das freiwillige Engagement kann somit einen wichtigen gesellschaftlichen Lernort darstellen, kollektive Lernprozesse befördern und als „Türöffner" für politische Partizipation fungieren (vgl. Trumann 2013, S. 272). Somit werden teilweise auch Kompetenzen erworben, die sich einer ökonomischen Verwertungslogik

3 Siehe dazu etwa den Beitrag von Barbara Haider und Stefanie Günes-Herzog in der Serie Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft (2016) am Portal erwachsenenbildung.at: http://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten_details.php?nid=9972

entziehen bzw. die zur Ausbildung eines widerständigen Bewusstseins und Handelns führen können. Die Erkenntnisse aus bestehenden Forschungen lassen sich mit österreichischen Erfahrungen in der Unterstützung Geflüchteter verbinden.

Partizipative Verfahren und Wissenserwerb

Die Gruppe der Freiwilligen ist insgesamt sehr heterogen. Es beteiligten sich sowohl Männer als auch Frauen, Menschen mit und ohne eigene Flucht- und/oder Migrationserfahrung, Ältere und junge Erwachsene, Studierende, Berufstätige sowie PensionistInnen, Menschen mit und ohne Vorerfahrungen in der Freiwilligenarbeit. Im Spätsommer 2015 hatten sich neben dem Einsatz in etablierten Hilfsorganisationen auch viele neue Gruppen aus zuvor einander nicht bekannten Mitgliedern spontan zusammengefunden. Binnen kürzester Zeit mussten unter unklaren Rahmenbedingungen zum Teil komplexe Aufgaben bewältigt werden. Hierfür entwickelten, wie unsere empirischen Ergebnisse zeigen, viele Gruppen schrittweise partizipative Verfahren und etablierten notwendige Regeln und Rollenverteilungen. Um erforderliches Wissen (etwa über das Asylwesen) zu generieren, gelangten sowohl individuelle als auch kollektiv organisierte Lernstrategien zum Einsatz – etwa durch Internetrecherchen, informellen Austausch (oftmals über Social Media) oder aber ebenso indem die Gruppen selbst Informationsveranstaltungen mit ExpertInnen für ihre Mitglieder organisierten. Ähnlich beschreiben Jana Trumann (2013) und Griff Foley (1999), dass in zivilgesellschaftlichen Gruppen nicht nur voneinander gelernt wird, indem man bereits vorhandenes Wissen austauscht, sondern auch indem neues Wissen in die Gruppe eingespeist wird.

Politische Zusammenhänge verstehen

Dass politische Lernprozesse stattfinden, zeigt sich u.a. auch daran, dass bürgerschaftliche Initiativen fallweise ihren Aktionsradius über das je konkrete Problem hinaus erweitern. Sie lernen im Verlauf des Engagements ihr Thema in einen weiteren politischen Kontext zu stellen und sich dann oftmals auch für diesen in gewisser Weise „verantwortlich“ zu fühlen (siehe Trumann 2013). In unseren Interviews wurde etwa berichtet, dass man sich im Angesicht der prekären Lebenslagen von Schutzsuchenden sowie deren Berichte aus den Herkunftsländern veranlasst fühle, über das eigene privilegierte Leben nachzudenken und daraus auch eine Verantwortung zur solidarischen Hilfe abzuleiten. Die nunmehr sehr unmittelbare Erfahrung, dass betreute Personen oft stark von Diskriminierung und rechtlichen Restriktionen betroffen sind, trug in vielen Fällen bei den HelferInnen zur Entfaltung eines kritischen Verständnisses von Migrationsregimen sowie dahinter liegenden globalen Zusammenhängen bei. Es mussten spezifische Handlungspraxen – etwa im Umgang mit Behörden, aber auch mit rassistischen Angriffen – erarbeitet werden. Die genannten Aspekte führten in einigen Fällen zu einer Erweiterung der ursprünglichen Agenda, etwa indem öffentliche Vorträge zu Flucht in Gemeinden oder Anti-Rassismus-Workshops durchgeführt wurden. Eine andere (allerdings insgesamt sicher seltener vorkommende) Form der politischen Arbeit bestand in der Unterstützung eines Refugee Protest Camps. Hier wird der Selbstvertretungsanspruch Geflüchteter als relevant erachtet.

Kritische Begründung des Engagements

Nicht zuletzt ist ein weiterer „Lernanlass“ in dem sozialen Druck zu sehen, dem viele Freiwillige seitens der Öffentlichkeit, aber auch ihrer Familien, KollegInnen etc. ausgesetzt waren (zum Teil reichte dies bis hin zu massiven Bedrohungen und Übergriffen). Vor dem Hintergrund eines sich ins Negative entwickelnden und polarisierenden Diskurses über „Flüchtlinge“ (u.a. im Kontext der Terrorismusdebatte) waren viele Volunteers gezwungen, ihr Engagement permanent gegenüber Teilen ihres sozialen Umfeldes zu rechtfertigen. Dafür mussten sie stringente argumentative Strategien entwickeln, was neben Wissen und Analyse auch eine Reflexion der eigenen Wertvorstellungen und deren Begründung voraussetzt. Diese Strategien wurden zum Teil im Diskurs mit anderen Volunteers (u.a. via Social Media) erarbeitet.

Interkulturelles Lernen – Anerkennung

Als weiteres, durch Reziprozität charakterisiertes Lernfeld wurde der interkulturelle Austausch zwischen Angehörigen unterschiedlicher Lebenswelten und Kulturen benannt. Auch hier erfolgte in einigen Fällen eine Erweiterung der individuell

erlebten Lernprozesse auf einen „öffentlicheren Rahmen“, indem einschlägige Veranstaltungen wie z. B. gemeinsames Kochen oder Wandern organisiert wurden. Derartigen Formaten wohnt stets auch die Gefahr der Kulturalisierung inne. Sie bergen aber genauso die Chance, Stereotype zu irritieren und aufzubrechen.

Spannungsfeld Solidarität – öffentlicher Diskurs

Ein negativer und rassistischer öffentlicher Diskurs kann also Anlass für die Bildung eines Bewusstseins der Solidarität mit Geflüchteten und für eine Entfaltung widerständiger politischer Praxen sein. Allerdings sind jedoch auch ganz andere Entwicklungen möglich, etwa wenn die im Diskurs angebotenen Negativbilder übernommen werden bzw. es dadurch zu Verunsicherung in Bezug auf das eigene Engagement bis hin zu einem gänzlichen Ausstieg kommt. Derartige Fälle kamen mehrfach in Interviews mit MultiplikatorInnen zur Sprache. Ein Motiv zum Abbruch des Engagements lag ohne Zweifel in der physischen und psychischen Überlastung, die viele Akteurinnen und Akteure, nicht zuletzt aufgrund von Abgrenzungsproblemen oder fehlender Unterstützung bzw. Wertschätzung, nach einiger Zeit verspürten. Oftmals waren es jedoch medial intensiv besprochene Ereignisse (wie die sexuellen Übergriffe auf Frauen in der Kölner Silvesternacht), die einen Rückzug vom Engagement verursacht oder zumindest ausgelöst hatten; offenbar konnten sich viele Menschen schwer oder gar nicht einer Generalisierung negativer Eindrücke und deren Übertragung auf alle „Flüchtlinge“ oder „muslimische MigrantInnen“ entziehen. Hier ist noch näher zu analysieren, unter welchen Bedingungen und in welcher Weise sich negative Diskurse – oder auch schwierige individuelle Erlebnisse im Kontakt mit Geflüchteten – auf das Selbstverständnis im Engagement auswirken. Es ist davon auszugehen, dass vielfältige Faktoren, wie z.B. Vorwissen und biografische Erfahrungen oder ein zur Verfügung stehendes Reservoir an Interpretationen für Erlebtes, die dabei stattfindenden (Lern-)Prozesse und Bewältigungsstrategien prägen. Nicht zuletzt, so unsere Annahme, spielt auch das dem Engagement zugrundeliegende Solidaritätsverständnis[4] eine wesentliche Rolle. Ein rein auf spontanem Mitgefühl basierender Impuls zu „helfen“ stellt eine prekäre Basis dar, die leicht brüchig wird – beispielsweise wenn das Gegenüber nicht der Imagination eines hilflosen und dankbaren Menschen entspricht oder wenn (etwa per Identifikation) eine Unterscheidung zwischen Gruppen, die eine Unterstützung verdienen, oder jenen, die eine solche nicht verdienen, getroffen wird – und damit keine universale Gerechtigkeitsidee handlungsleitend ist.

Herausforderungen für die Erwachsenenbildung

Bildungsinstitutionen haben in den vergangenen Jahren zunehmend auf Weiterbildungsbedarfe im Freiwilligensektor reagiert, sei es durch einzelne Veranstaltungen oder umfassendere Programme wie z.B. die Akademie der Zivilgesellschaft der VHS Wien. Wir gehen abschließend beispielhaft auf Angebote für die Arbeit mit Geflüchteten ein.

Begleitung bei Spracherwerb und Basisbildung

Als Kernbereiche der Erwachsenenbildung im Migrationskontext gelten Basisbildung sowie das Erlernen der deutschen Sprache. Hier wurden bereits diverse Weiterbildungsangebote für Volunteers mit Schwerpunkt auf Methoden und kostenlose Bereitstellung von online abrufbaren Unterrichtsmaterialien realisiert. Überdies wurden Austauschtreffen zwischen Freiwilligen initiiert oder Online-Foren eingerichtet. Diese Angebote richten sich sowohl an ehrenamtliche MitarbeiterInnen größerer Organisationen als auch an Freiwillige, die selbstorganisiert Deutschunterricht umsetzen, wobei Volunteers, die andere Unterstützungstätigkeiten durchführen, dabei eher nicht angesprochen werden.

Kritische politische Bildung

Die von uns identifizierten Prozesse politischer Bildung werden durch Angebote, die sich auf Fachkompetenzen konzentrieren, nur bedingt begleitet, reflektiert oder gestärkt. In der bestehenden Angebotspalette können wir die Räume zur

4 Auf die in unserer Forschung ausführlicher analysierten Konzeptionen von Solidarität wird hier nicht weiter eingegangen.

Initiierung von Bildungsprozessen, welche sich mit gesellschaftspolitischen Fragen auseinandersetzen bzw. politische Kritik- und Handlungsfähigkeit in Bezug auf die Thematik Flucht/Migration/Rassismus stärken, nur ansatzweise erkennen. Die Themen Flucht und Asyl werden etwa im Weiterbildungsangebot größerer Hilfsorganisationen wie dem Roten Kreuz, der Caritas oder der Diakonie sowie von Trägern wie dem Katholischen Bildungswerk, der Amnesty Academy explizit behandelt. Die Programme beinhalten Informationen zum Asylrecht sowie allgemein zu Migration/Flucht, zu einzelnen Herkunftsländern, zum Islam, zu interkultureller/interreligiöser Kommunikation, zu Traumatisierungen etc. Die VHS Wien unterstützt in Kooperation mit der Diakonie sogenannte „LernpartnerInnen" bei deren Begleitung von Geflüchteten beim Spracherwerb, dabei werden jedoch auch viele weitere Themen und Erfahrungen der Volunteers mit einbezogen. [5] Im Verhältnis relativ selten greifen einschlägige Programmschienen jedoch explizit Themen wie Vorurteile und Diskriminierung auf.

Wir gehen davon aus, dass für freiwillige Arbeit mit Geflüchteten nicht nur ein differenziertes Wissen und methodisches Know-how sinnvoll sind, sondern besonders Möglichkeiten der (Selbst-)Reflexion und des Diskurses zur Entwicklung eines kritischen Bewusstseins beitragen können. Ein Beispiel: Auch wenn Volunteers die bestehende Asyl- und Integrationspolitik als mangelhaft wahrnehmen, kann der eigene Umgang mit MigrantInnen dennoch unreflektiert bleiben (und können z.B. die Geflüchteten in einem paternalistischen Gestus auf ihre Opferrolle reduziert werden).

(Angeleitete) Reflexionsräume zu schaffen, ist eine Möglichkeit, um kritische (und eventuell auch transformatorische) Bildungsprozesse von Volunteers zu fördern. Dem entspräche auch die Forderung des Supervisors Mark Staskiewicz (2016, S. 212f.), dass an alle Freiwillige ein professionelles Supervisionsangebot (mit entsprechender Finanzierung) aktiv herangetragen werden müsste und Supervision (vgl. ebd., S. 214) oder, wie wir ergänzen möchten, Weiterbildungsangebote vor Ort bedarfsspezifisch anzubieten wären. Denn die „neue Generation" von Freiwilligen ist zu großen Teilen abseits der großen Hilfseinrichtungen organisiert.

Resümee

Freiwilliges Engagement rund um das Thema Flucht bewegt sich in einem Spannungsfeld zwischen gesellschaftlicher und solidarischer Notwendigkeit einerseits und dem Outsourcing staatlicher Aufgaben bzw. auch der Problematik des Ersetzens professioneller z.B. sozialer und pädagogischer Angebote andererseits. Im Kontext des Engagements finden vielfältige Lern- und Bildungsprozesse statt, welche zum Teil informeller Art und den Akteurinnen und Akteuren oft nicht als solche bewusst sind. Aber auch Bildungsinstitutionen reagieren zunehmend mit einschlägigen Angeboten zur Unterstützung freiwilligen Engagements. Dabei wird überwiegend auf die Entfaltung diverser fachlicher Kompetenzen abgezielt. Hingegen bestünde unserer Einschätzung zufolge noch deutliches Entwicklungspotenzial, den Bereich explizit als Arbeitsfeld der politischen Bildung in den Blick zu nehmen.

5 Siehe dazu auf erwachsenbildung.at: http://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten_details.php?nid=9972

Literatur

Arbesleitner, Bettina/Stadler-Vida, Michael (2015): Perspektiven. „Lebenslanges Lernen & freiwilliges Engagement". Wiener Plattform für Freiwilligenkoordinator_innen. Wien.

Bierhoff, Hans-Werner (2013): Solidarität im Zeitalter der Globalisierung. In: Billman, Lucie/Held, Josef (Hrsg.): Solidarität in der Krise. Gesellschaftliche, soziale und individuelle Voraussetzungen solidarischer Praxis. Wiesbaden: Springer VS, S. 161-176.

Bröckling, Ulrich (2005): Gleichgewichtsübungen. Die Mobilisierung des Bürgers zwischen Markt, Zivilgesellschaft und aktivierendem Staat. In: spw – sozialistische Politik und Wirtschaft 2, 2005, S. 19-22.

Duguid, Fiona/Mündel, Carsten/Schugurensky, Daniel (2013): Volunteer Work, Informal learning and Social Action. Rotterdam: Sense Publishers.

Düx, Wiebken/Prein, Gerald/Sass, Erich/Tully, Claus (2009): Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Wiesbaden: Springer VS.

Foley, Griff (1999): Learning in Social Action. A Contribution to Understanding Informal Education. New York: Zed Books London.

Han-Broich, Misun (2012): Ehrenamt und Integration. Die Bedeutung sozialen Engagements in der (Flüchtlings-)Sozialarbeit. Wiesbaden: Springer VS.

Hofer, Bernhard (2015): Bericht zur Lage und zu den Perspektiven des Freiwilligen Engagements in Österreich. 2. Freiwilligenbericht. Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz. Wien.

Karakayali, Serhat (2014): Solidarität mit Anderen. Gesellschaft und Regime der Alterität. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Befragung einer normativen Grundlage. Bielefeld: transcript, S. 111-125.

Kymlicka, Will (1995): Multicultural Citizenship: a Liberal Theory of Minority Rights. Oxford: Clarendon Press.

Mecheril, Paul (2014): Postkommunitäre Solidarität als Motiv kritischer (Migrations-)Forschung. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Befragung einer normativen Grundlage. Bielefeld: transcript, S. 73-92.

Staskiewicz, Mark (2016): Zwischen Dank und Drohung: Supervision für Freiwillige im Flüchtlingsbereich. Gibt es eine neue Generation an Freiwilligen? In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching, 23 (2), 2016, S. 211-220.

Tranow, Ulf (2007): Solidarität: soziologische Perspektiven und Konzepte. Saarbrücken: VDM.

Trumann, Jana (2013): Lernen in Bewegung(en). Bielefeld: transcript.

Van Dyk, Silke/Misbach, Elène (2016): Zur politischen Ökonomie des Helfens. Flüchtlingspolitik und Engagement im flexiblen Kapitalismus. In: PROKLA, 183 (46), Nr. 2, 2016, S. 205-227.

Foto: K. K.

Ao.Univ.-Prof.in Mag.a Dr.in Annette Sprung

annette.sprung@uni-graz.at
http://erziehungs-bildungswissenschaft.uni-graz.at
+43 (0)316 380-2548

Annette Sprung ist ao. Professorin am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz, Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre liegen in den Bereichen Migration, Partizipation, Diversität sowie interkulturelle/rassismuskritische Weiterbildung. Nach Ausbildung und Berufstätigkeit in der Sozialen Arbeit absolvierte sie das Studium der Pädagogik mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung an der Universität Graz. 2015 erhielt sie gemeinsam mit Ariane Sadjed und Brigitte Kukovetz den Österreichischen Staatspreis für Erwachsenenbildung in der Kategorie Wissenschaft und Forschung.

Foto: K. K.

Dr.in Brigitte Kukovetz

brigitte.kukovetz@uni-graz.at
http://erziehungs-bildungswissenschaft.uni-graz.at
+43 (0)316 380-2606

Brigitte Kukovetz ist Universitätsassistentin am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz, Arbeitsbereich Weiterbildung. Sie promovierte 2015 in Soziologie und war zuvor als Sozialwissenschafterin und Projektentwicklerin in den Bereichen Weiterbildung, Migration, Arbeitsmarkt und Soziales tätig. Aktuelle Forschungsschwerpunkte sind Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft, Abschiebungen von irregulären MigrantInnen sowie Lernen und Widerstand in der Zivilgesellschaft.

Political Education Processes to Support Refugees: "Volunteer Work" as a Learning Venue

Abstract

In the summer of 2015, many people began to volunteer to help with the extensive flow of refugees arriving in and travelling through Austria. Those helping were people of all ages, with and without experiences of their own in fleeing or migrating, with and without previous volunteer work experience. A variety of (often unconscious) learning and educational processes took place. How do learning and educational processes take shape in the context of volunteer work and can political education processes be brought about? How do educational institutions react to continuing education requirements in the voluntary sector and is there a need for action? The authors examine the sociopolitical function of volunteer work between the need for solidarity and its instrumentalization, discuss the concept of solidarity and track the political education processes of the supporters in an empirical study. Their conclusion: educational institutions increasingly react with relevant course offerings that support volunteer work but mainly aim to develop diverse professional competences. There is still a clear potential for development; this area can be explicitly taken into account as a field of work for political education. (Ed.)

Ressourcen auf dem Abstellgleis?

Die Anerkennung von Kompetenzen, Lebens- und Arbeitserfahrungen im Migrationskontext

Claudia Lintner

Lintner, Claudia (2017): Ressourcen auf dem Abstellgleis?
Die Anerkennung von Kompetenzen, Lebens- und Arbeitserfahrungen im Migrationskontext.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 31, 2017. Wien.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-31/meb17-31.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: Anerkennung, Kompetenzen, Migration, Lebenslanges Lernen, Transnationalismus, Erwachsenenarbeit, kulturelles Kapital, Teilhabechancen, Möglichkeitsräume

Kurzzusammenfassung

Die Anerkennung der mitgebrachten Kompetenzen ist ein erster und wichtiger Schritt für die persönliche Weiterentwicklung und gesellschaftliche Beteiligung von MigrantInnen. Der Erwachsenenarbeit, so die Ausgangsposition der Autorin, kommt hier eine ganz wesentliche Verantwortung zu. Denn gerade das Konzept des Lebenslangen Lernens beinhaltet gesellschaftliche Teilhabe und Gleichwertigkeit, die Anerkennung voraussetzen. Nur: Wie steht es bislang um die Anerkennung von transnationalen informellen, formellen und non-formalen Kompetenzen im Migrationskonzept? Wie um das Recht auf Lebenslanges Lernen? Wie können Kompetenzen, Fähigkeiten, Lernerfahrungen losgelöst von nationalstaatlichen Grenzen gedacht werden? Der vorliegende Beitrag plädiert in einer profunden theoretischen Einbettung an die Erwachsenenbildung und Weiterbildung, sich auf diese Migrationsrealität zu beziehen und sich ihr gegenüber zu öffnen. Zeitgemäße Konzepte, Praxen und Organisationsformen der Erwachsenenbildung müssen Migration als einen transnationalen Prozess sehen und somit als eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung. Migration muss demzufolge als Normalität in den Organisationsalltag der Erwachsenenbildungseinrichtungen integriert werden. (Red.)

Ressourcen auf dem Abstellgleis?

Die Anerkennung von Kompetenzen, Lebens- und Arbeitserfahrungen im Migrationskontext

Claudia Lintner

Was eine Person sein kann bzw. tun kann, hängt eng mit den Möglichkeitsräumen und Handlungsspielräumen zusammen, die dieser zur Verfügung stehen. Die Frage nach den Befähigungen ist folglich gleichzeitig eine Aufforderung an die Gesellschaft, aktiv zur Entwicklung eines besseren Lebens aller ihrer Mitglieder beizutragen.

MigrantInnen bringen immer ihren ganz eigenen Rucksack an Kompetenzen, Lebens- und Arbeitserfahrung in die Aufnahmeländer mit. Ressourcen, die hier aber häufig nicht erkannt, anerkannt und genutzt werden. Als eine der größten Barrieren im Zugang zum Erwerbsarbeitsmarkt sind nämlich nicht (nur) die fehlenden Sprachkenntnisse zu nennen, sondern (auch) die Nicht-Anerkennung von Kompetenzen, die meist bereits im Herkunftsland erworben wurden (siehe Lintner 2015). Aus diesem Grund finden sich zunehmend hochqualifizierte MigrantInnen in niedrigschwelligen Arbeiten wieder, die nicht ihrem Qualifikationsniveau entsprechen. Zurecht kann hier von Prozessen der Deklassierung gesprochen werden (siehe Mecheril 2002).

Der nachfolgende Beitrag verbindet den Kompetenzbegriff mit dem Migrationskontext und stellt dessen Soziokontextualität in den Mittelpunkt (siehe Seukwa 2007). Von dieser Perspektive aus betrachtet, werden Kompetenzen nicht allein in ihrem Entstehungsprozess gesehen, sondern in ihrer räumlichen Wirkung. Gerade im Zusammenhang mit Migration ist diese Perspektive mehr als **macht**voll, denn folgt man den Analysen von Arnd-Michael Nohl et al. (2006), beziehen sich die erworbenen Ressourcen im Regelfall *„auf den nationalstaatlichen Rahmen und verlieren durch Migration an Funktionalität“* (Nohl et al. 2006, o.S.). Eine Anerkennung von Kompetenzen und Qualifikationen bedeutet, diesen nationalstaatlichen Rahmen zu verlassen und Möglichkeiten zu bieten, Lebenslanges Lernen für alle zugängig zu machen. Die Anerkennung der mitgebrachten Kompetenzen ist ein erster und wichtiger Schritt für die persönliche Weiterentwicklung und gesellschaftliche Beteiligung. Der Erwachsenenarbeit, so die Ausgangsposition der Autorin, kommt hier eine ganz wesentliche Verantwortung zu.

Lebenslanges Lernen im Migrationskontext

Migration, als eine der größten gesellschaftlichen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts, kann als beides beschrieben werden: Folge und Antriebsquelle gesellschaftlichen Wandels. Migrationsbewegungen stellen, so Paul Mecheril et al. (2013, S. 8), *„die Funktionalität und Legitimität gesellschaftlicher Realität auf den Prüfstand, stärken sie und unterziehen sie Wandlungsprozessen“*. Dadurch entstehen immer neue soziale Räume, die sich von traditionellen nationalen Lebenskontexten unterscheiden und in

denen *„Variationen der Möglichkeit von Verbundenheit und Zugehörigkeit zu mehreren nationalkulturellen Kontexten die Normalform darstellen“* (ebd., S. 9). Internationale Migration wird auch in Zukunft nicht abnehmen. Im Gegenteil, sie wird zur Bewältigung der Herausforderungen, die sich im Zuge der Alterungsprozesse der Gesellschaft ergeben, auch dringend benötigt – Stichworte: demografischer Wandel und Fachkräftemangel.

Vor dem Hintergrund solcher gesellschaftlichen Veränderungsprozesse zeigt sich die Wichtigkeit von lebenslanger Bildung als zentrales Integrationselement immer deutlicher. Gerade in Zeiten sozialer globaler Transformationsprozesse, so Maren Elfert (2011), kann Lernen nicht mehr nur auf die Kindheit und somit auf die Grundbildung bezogen werden, sondern muss unterschiedliche Lernformen und Lernorte miteinbeziehen (vgl. Elfert 2011, S. 38). Diese Aufforderung folgt der Definition der UNESCO, die Erwachsenenbildung und Lebenslanges Lernen für alle zur Handlungsempfehlung für die Mitgliedstaaten erklärt. Darauf aufbauend beinhaltet das Konzept des Lebenslangen Lernens gleichzeitig gesellschaftliche Teilhabe und Gleichwertigkeit, die auf Anerkennung fußt (siehe UNESCO 2009, Artikel 15 des Belém Framework for Action).

Lebenslanges Lernen: eine Frage der Anerkennung?

In der gegenwärtigen philosophischen Diskussion ist der Begriff der Anerkennung untrennbar mit den Analysen von Axel Honneth (1992) verbunden. Anerkennung, so Honneth, ist ein unverzichtbarer Bezugsrahmen für Menschen, denn nur die *„Person, die sich von den Anderen in bestimmter Weise anerkannt wissen kann, vermag sich so vernünftig auf sich selber zu beziehen, daß sie im vollen Sinne des Wortes ‚frei‘ genannt werden kann“* (Honneth 1992, S. 137). Selbstbewusstsein, Selbstachtung und Selbstschätzung sind also konstitutiv davon abhängig, und hier folgt Honneth (1992) der philosophischen Tradition Hegels, ob andere Menschen Fähigkeiten zurechnen bzw. einer Person den Status einräumen, die Autorität über das eigene Handeln und die eigenen Äußerungen zu besitzen. Anerkennung ist in diesem Sinne ein wechselseitiges Geschehen, in welchem persönliches Selbstbewusstsein zugeschrieben wird und der Zusammenhalt der Gesellschaft gegeben ist. Führt man diesen Gedanken im Sinne Honneths weiter, so bemisst sich das Wohl der Gesellschaft an der Fähigkeit, Anerkennungsverhältnisse auf struktureller Ebene zu schaffen, innerhalb derer Identitätsbildung und Selbstverwirklichung möglich sind (siehe Riegler 2016). Ähnlich unterstreicht Martha C. Nussbaum (1999) in ihrer Beschreibung des Befähigungsansatzes die Wichtigkeit, Menschen in ihrer Menschenwürde (als Person an sich) anzuerkennen, damit diese ihre Fähigkeiten entwickeln und ein gutes (gelingendes) Leben führen können. Was eine Person sein kann bzw. tun kann (vgl. Nussbaum 2010, S. 18), hängt demnach eng mit den Möglichkeitsräumen und Handlungsspielräumen zusammen, die dieser zur Verfügung stehen. Die Frage nach den Befähigungen ist gleichzeitig eine Aufforderung an die Gesellschaft, aktiv zur Entwicklung eines besseren Lebens aller ihrer Mitglieder beizutragen. Mehr noch als Amartya Sen (2005) sieht Nussbaum in Anlehnung an die aristotelische Philosophie in der politischen Sphäre einen Hauptakteur für die Schaffung von Verwirklichungschancen (vgl. Nussbaum 1999, S. 33).

Verschiedene Lernorte: eine transnationale Perspektive

Um solche Möglichkeits- und Anerkennungsräume im Migrationskontext gestalten zu können, muss das Phänomen der Migration grundsätzlich losgelöst von nationalstaatlichen Grenzen gedacht werden. Dies beinhaltet, Kompetenzen, Fähigkeiten und Lernerfahrungen nicht nur entlang nationalstaatlicher Standardisierungen zu begreifen, sondern pluralisierte, transnationale Lebensformen und Lernformen zu erkennen und als Ressourcen wahrzunehmen.

Der Ansatz der Transmigration und des Transnationalismus als neuer Blickwinkel in der Migrationsforschung wurde erstmals im Jahre 1992 beschrieben (siehe Schiller/Szanton Blanc 1992). Diese neue wissenschaftliche Perspektive konzentriert sich nicht mehr ausschließlich auf nationale Einheiten, sondern auf transnationale Zusammenhänge, in welchen kulturell, juristisch, linguistisch und politisch signifikante Grenzen permanent überschritten werden. Transnationalismus steht demnach

im engen Zusammenhang mit den Dynamiken der Globalisierung und ist folglich *„unentwirrbar mit den sich verändernden Bedingungen des globalen Kapitalismus verbunden. Sie [die Migration; C.L.] muss daher im Kontext der globalen Beziehungen zwischen Kapital und Arbeit analysiert werden“* (Han 2006, S. 155). Migration als transnationaler Prozess wird somit zu einer gesamtgesellschaftlichen Herausforderung, zu einem „Fait Social Total“, wie Abdelmalek Sayad (2002) die Prozesse der Emigration und Immigration in Anlehnung an Marcel Mauss (1990) bezeichnet. Zeitgemäße Konzepte, Praxen und Organisationsformen der Erwachsenenbildung und Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft müssen sich auf diese Migrationsrealität beziehen und sich ihr gegenüber öffnen. Dies beinhaltet gleichzeitig eine kritische Reflexion des Begriffs der interkulturellen Öffnung, da die Perspektive „interkulturell“ erfahrungsgemäß unter anderem dazu neigt, Zugehörigkeiten zu vereindeutigen und Zugehörigkeitsgrenzen immer wieder zu reproduzieren, anstatt diese zu überwinden. Migration, so einige Autoren (Hill 2016; Yildiz 2013), muss als Normalität in modernen Gesellschaften angesehen werden: Sich interkulturell zu öffnen, ist demnach keine spezifisch interkulturelle Herausforderung, sondern eine gesellschaftliche. Die Anerkennung sogenannter „Mehrfachzugehörigkeiten“ als Normalität in globalisierten, durch Migration geprägten, modernen Gesellschaften muss als wesentliche Perspektive für die pädagogische Theorie und Praxis gelten. Louis Henri Seukwa (2007) plädiert in diesem Zusammenhang für einen *„ressourcenorientierten Ansatz im Sinne einer Einbeziehung der Migrantenperspektive“* (Seukwa 2007, S. 297) und nicht für eine Angleichung bzw. Anpassung an das System der Aufnahmeländer.

Kompetenzen sind nicht nur Fähigkeiten! – Eine Ausdifferenzierung

Folgt man dieser Argumentationslinie, geht es bei der Anerkennung von mitgebrachten Kompetenzen im Migrationskontext grundsätzlich um mehr als um die Anerkennung von bloßen Fähigkeiten. Kompetenzen, anders als Fähigkeiten („skills“), sind eng an einen kulturellen und sozialen Lebenskontext gebunden. Sie entwickeln sich über Lebensbiographien hinweg und sind somit nicht nur in persönliche, sondern auch in kulturelle und soziale Kontexte eingebettet. Kompetenzen werden demnach nicht nur in Bildungsinstitutionen erworben, sondern im Laufe eines Lebens an verschiedenen Lebensorten. Darauf aufbauend stellt Annette Sprung (2011) fest, dass nicht nur die Anerkennung von Qualifikationen in Bezug auf die Verwertbarkeit von Ressourcen wichtig ist, sondern auch die Anerkennung und Wertschätzung unterschiedlicher Lebensentwürfe. Gerade im Migrationskontext ist eine Ausdifferenzierung von Kompetenzen daher notwendig. Es geht nämlich nicht nur um formale Kompetenzen, sondern auch um die Wertschätzung und Anerkennung von non-formalen und informellen Kompetenzen. Im Gegensatz zu informellen Lernprozessen zeichnen sich formale und nicht-formale Lernprozesse dadurch aus, dass sie von außen organisiert und strukturiert sind. Dabei muss nicht-formales Lernen nicht dringlich als Lernprozess gestaltet werden, sondern kann auch arbeitsintegriert erfolgen. Beide, formale und non-formale Lernprozesse, zeichnen sich durch eine Zertifizierung aus, wobei Zertifizierungen formaler Lernprozesse eine weniger weitreichende Verkehrsgeltung besitzen. Informelle Lernprozesse sind in der Regel nicht von außen organisiert, sondern werden vom Individuum selbst initiiert. In Anlehnung an Silvia Annen und Daniel Schreiber (2010) können hier drei Prozesse zur Anerkennung von Kompetenzen unterschieden werden: das Erlangen von Zertifikaten des formalen Bildungssystems (in das formale Bildungssystem integriert), das Erlangen von Zertifikaten ohne Entsprechung im formalen Bildungssystem (Zertifikate, die autonom neben dem bestehenden formalen Bildungssystem stehen) und Verfahren zur Feststellung und Validierung informellen Lernens.

Die Anerkennung formaler Lernprozesse läuft in Österreich meist über eine ExternistInnenprüfung. Das bedeutet, dass die Abschlüsse der allgemeinbildenden Schulen ebenso wie die Abschlüsse für Lehrberufe externen PrüfungsteilnehmerInnen zugänglich sind. Grundsätzlich ist auch in Österreich, ähnlich wie in Deutschland und Italien, eine Anerkennung nur für die Ausübung von reglementierten Berufen bzw. Gewerbe und Teilgewerbe notwendig, also für jene, die eine formale Qualifikation (Befähigungsnachweis) voraussetzen. Im Bereich der nicht-reglementierten Berufe, des freien Gewerbes und des Gewerbes, die in Form

eines Industriebetriebs ausgeübt werden, ist in der Regel kein Befähigungsnachweis erforderlich. Der Wert der mitgebrachten Qualifikationen hängt somit vom Arbeitsmarkt und der Anerkennung durch den/die ArbeitgeberIn selbst ab.

Kompetenzen missachtet – welche Folgen?

Fasst man das bereits Gesagte zusammen, so können formale, non-formale und informelle Kompetenzen als kulturelles Kapital im Sinne Pierre Bourdieus (1983) bezeichnet werden. Demnach ist kulturelles Kapital nicht direkt in reale Möglichkeiten transformierbar, sondern bedarf, um als Ressource überhaupt zur Verfügung zu stehen, einer Anerkennung von außen. Kulturelles Kapital ist somit nicht als objektive Wirklichkeit gegeben, sondern entsteht vielmehr im Prozess der Objektivierung, im Zuge gesellschaftlicher Aushandlungen (siehe Nohl et al. 2006). Das Haben und das Sein von kulturellem Kapital müssen nicht immer übereinstimmen. So ist am Beispiel von MigrantInnen und deren mitgebrachtem kulturellen Kapital die Anerkennung auf institutioneller Ebene nicht zwangsmäßig gegeben. Dies wirkt sich vor allem auf die Integration in den Arbeitsmarkt aus, da die Nicht-Anerkennung des kulturellen Kapitals automatisch zu Zugangsbarrieren führen kann (siehe ebd.).

Wie aktuelle Daten zeigen, wird nicht jede Ausbildung, die im Herkunftsland abgeschlossen wurde, automatisch auch in Österreich als solche anerkannt. Dies kann unterschiedliche Gründe haben, wie beispielsweise unterschiedliche Lehrpläne im Herkunfts- und Aufnahmeland, unterschiedliche Definitionen von Berufsbildern in beiden Ländern, bürokratische Hindernisse etc. Die Frage aber, die nachfolgend im Mittelpunkt steht, ist, was mit Menschen passiert, die diesen Schritt der Anerkennung von mitgebrachten Kompetenzen nicht erfahren, sondern stattdessen mit Missachtungserfahrungen (siehe Honneth 1992) konfrontiert werden?

Denn gerade in Zusammenhang mit der Nicht-Anerkennung der Kompetenzen von MigrantInnen sind solche Missachtungserfahrungen alles andere als nebensächlich. Wie eine Studie der Donau-Universität Krems (siehe Biffl/Pfeffer/Skrivanek 2012) aus dem Jahr 2012 zeigt, verfügt nur jeder/jede Fünfte mit Lehrabschluss, jeder/jede Vierte mit einem Abschluss an einer berufsbildenden Schule und jeder/jede Dritte mit Matura oder Hochschulabschluss über eine Anerkennung seiner/ihrer Ausbildung. Fast jeder/jede Dritte mit Migrationshintergrund arbeitet in Österreich unter seinen/ihren Qualifikationen. Dieses Anerkennungsdefizit vor allem von formalen Lernprozessen führt automatisch zu einer de-qualifizierten Beschäftigung qualifizierter Personen.

Offiziell als Geringqualifizierte eingestuft, nehmen MigrantInnen oft an Verfahren und Maßnahmen zur Feststellung und Validierung informellen Lernens teil, die häufig im Rahmen von EU-Programmen bzw. mittels Nutzung von ESF-Mitteln durchgeführt werden. Wie Axel Pohn-Weidinger und Christoph Reinprecht (2005, S. 8) hervorheben, sind die Kursangebote für MigrantInnen vorwiegend an einem niedrigen Ausbildungsniveau orientiert. MigrantInnen fallen so häufig in die Dequalifizierungsfalle, die nicht nur zu geringeren Löhnen und einem Veralten von Kompetenzen, sondern auch zum strukturellen Ausschluss aus der Gesellschaft führen. Dem Individuum, so Honneth (1992), wird so die Möglichkeit genommen, sich gestaltend in die Gesellschaft einzubringen und sich seinen Fähigkeiten entsprechend auszudrücken. Eine Missachtung einer Person und deren Kompetenzen kann, so Honneth (1992), einhergehen mit kultureller Herabwürdigung, Verlust der Selbstachtung und menschlicher Entwürdigung. Folgt man dieser Argumentationslinie, so kommt eine Nicht-Nutzung der persönlichen Ressourcen für den Arbeitsmarkt einer „persönlichen Verstümmelung“ gleich, die die eigenen Handlungsspielräume massiv einschränkt und neue Abhängigkeiten gerade auch auf struktureller Ebene schafft. Durch strukturelle Benachteiligung, so Jürgen Habermas (2011), wird nicht ein aktives, unabhängiges Individuum gefördert, sondern ein abhängiges Individuum ständig neu reproduziert.

Viel zu tun für die Erwachsenenbildung? Eine Schlussbemerkung

Wie aufgezeigt wurde, ist eine Anerkennung kultureller Ressourcen nicht nur für die Kontinuität der eigenen Lebens- und Arbeitsbiographie wichtig,

sondern muss als ein ganz wesentliches Element gesehen werden, um soziale Mobilität für alle Gesellschaftsmitglieder zu ermöglichen. Hier können Weiterbildungseinrichtungen und die Erwachsenenarbeit eine ganz wesentliche Brückenfunktion einnehmen, indem Möglichkeitsräume geschaffen werden, die ressourcenorientiert gestaltet sind.

Dabei geht es generell darum, die genauen Bedürfnisse von MigrantInnen differenziert zu erkennen. Wie Pohn-Weidinger und Reinprecht (2005) in einer Studie feststellten, sind systematische Bedarfserhebungen und Potentialanalysen unumgänglich, will man spezifische Angebote formulieren. Eine grundsätzliche Herausforderung besteht nämlich darin, MigrantInnen nicht als **eine** „Zielgruppe" der Erwachsenenbildung zu betrachten. Sie beinhaltet nämlich AkademikerInnen der ersten und zweiten Generation gleichwohl wie AnalphabetInnen ohne Grundschulbildung und Sprachkenntnisse (siehe Hamburger 2010). Die Spanne, die hier – gerade in Hinblick auf formale und non-formale Kompetenzen – geschlossen werden soll (und muss), ist immens.

MitarbeiterInnen des Fachbereichs Soziologie der Universität Salzburg veröffentlichten im Jahr 2015 eine Studie zu den Hürden der Anerkennung von Kompetenzen für MigrantInnen in Österreich (siehe Weichbold et al. 2015). Diese zeigt auf, dass es unterschiedliche Gründe gibt, warum Migrantinnen und Migranten den Anerkennungsprozess von Kompetenzen nicht „angehen": fehlende Informationen über den Anerkennungsprozess auf der einen Seite, Unklarheit über die zuständigen Stellen bzw. Anforderungen auf der anderen Seite. Hinzu kommen fehlende Unterlagen oder Zweifel, dass eine Anerkennung bessere Chancen am Arbeitsmarkt nach sich zieht, aber auch zeitliche und finanzielle Belastungen. Eine entsprechende Unterstützungs- und Beratungsstruktur ist hier, so die StudienautorInnen, neben der guten Sprachkompetenz ein wichtiger Faktor, um den Zugang überhaupt zu ermöglichen.
Mehr noch, viele MigrantInnen schätzen die Anerkennung als wenig wichtig ein (siehe Schuster/Desiderio/Urso 2013). Kurzfristige Überlegungen zur Arbeitsintegration verhindern in diesem Zusammenhang, den langwierigen Weg der Anerkennung zu gehen. Folgt man dieser Argumentationslinie, braucht es Maßnahmen, die sich nicht nur auf den formalen Anerkennungsprozess beschränken, sondern auch Weiterbildungsangebote, die eng an reale Arbeitsmarktchancen gekoppelt sind. Gerade die Förderung von hochqualifizierten MigrantInnen muss hier mehr in den Mittelpunkt rücken, wie das Projekt „Miquam" des Grazer Vereins Peripherie aus dem Jahre 2011 zeigt (siehe Weiss/Kapeller 2012). Konkret geht es darum, eine Brücke zwischen ArbeitgeberInnen und qualifizierten ArbeitnehmerInnen zu schlagen mit dem Ziel, das vorhandene kulturelle Kapital voll auszuschöpfen.
Es braucht aber auch Angebote, die über die Anerkennung von formalen und non-formalen Qualifikationen hinausgehen. Gerade im Migrationskontext sind alternative Anerkennungswege und Initiativen gefragt, die an bereits bestehende Kompetenzen anschließen. Durch geschulte Trainerinnen und Trainer können so MigrantInnen und Flüchtlinge beim Feststellen ihrer vorhandenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten begleitet werden (siehe Projekt „Anerkannt!", Verein inspire, Graz). Ziel muss es sein, fehlendes Wissen bzw. Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben zu können und durch gezielte Aus- und Weiterbildung die sozialen und beruflichen Teilhabechancen zu verbessern. Beispielhaft hierfür steht die Non-Profit Organisation ISOP – Innovative Sozialprojekte, die durch Beratung, Bildung und Beschäftigungsprojekte MigrantInnen und Flüchtlinge, (Langzeit-)Arbeitslose und Menschen mit Basisbildungsbedarf begleitet.

LehrerInnen und TrainerInnen in der Erwachsenenarbeit kommt die wichtige Rolle der Sensibilisierung zu. Dabei ist ein grundsätzlicher Perspektivenwechsel notwendig, der MigrantInnen nicht als passive Individuen, sondern als aktiv-gestaltende Mitglieder der Gesellschaft sieht. Bezogen auf die Erwachsenenbildung bedeutet dies, MigrantInnen nicht vordergründig als Träger von Bildungsdefiziten zu sehen, sondern die Ressourcenstärkung in den Mittelpunkt zu stellen. Mit anderen Worten, eine migrationssensitive Perspektive einzunehmen, um migrationsspezifische Ressourcen und Kompetenzen für eine gesamtgesellschaftliche territoriale Entwicklung nutzbar zu machen und so einer persönlichen und gesellschaftlichen Verarmung entgegenzuwirken.

Literatur

Annen, Silvia/Schreiber, Daniel (2010): Anerkennung informellen Lernens in Deutschland und Frankreich – ein Vergleich zwischen Externenprüfung und VAE. In: Severing, Eckart/Weiß, Reinhold (Hrsg.): Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung. Bonn 2011, S. 135-155. Auch online im Internet: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_voevz_agbfn_10_annen_schreiber_1.pdf. [Stand: 2017-05-09].

Biffl, Gudrun/Pfeffer, Thomas/Skrivanek, Isabella (2012): Anerkennung ausländischer Qualifikationen und informeller Kompetenzen in Österreich. Online im Internet: http://www.donau-uni.ac.at/imperia/md/content/department/migrationglobalisierung/forschung/biffl-anerkennung-validierung-2012.pdf [Stand: 2017-05-09].

Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz, S. 183-198.

Elfert, Maren (2011): Der globale Bildungsdiskurs aus menschenrechtlicher Perspektive. Gibt es ein Recht auf Lebenslanges Lernen? In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung: Bildung und Gerechtigkeit 2, S. 35-38.

Habermas, Jürgen (2011): Theorie des kommunikativen Handelns. Berlin: Suhrkamp.

Han, Peter (2006): Theorien zur internationalen Migration. Stuttgart: Utb, Lucius & Lucius.

Hamburger, Franz (2010): Weiterbildung von Migranten. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 881-888.

Hill, Marc (2016): Nach der Parallelgesellschaft. Bielefeld: Transcript.

Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Lintner, Claudia (2015): Economies in Between. Migrantenökonomien als Orte gesellschaftlicher Transformationsprozesse. Bozen: blu,press. Online im Internet: http://pro.unibz.it/library/bupress/publications/fulltext/9788860460844.pdf [Stand: 2017-05-09].

Mauss, Marcel (1990): Die Gabe. Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Mecheril, Paul (2002): Natio-kulturelle Mitgliedschaft – ein Begriff und die Methode seiner Generierung. In: Tertium comparationis 8, S. 104-115.

Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar/Melter, Claus/Arens, Susanne/Romaner, Elisabeth (2013): Migrationsforschung als Kritik? Erkundung eines epistemischen Anliegens in 57 Schritten. In: Dies. (Hrsg.): Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive. Wiesbaden: Springer, S. 7-55.

Nohl, Arnd-Michael/Schittenhelm, Karin/Schmidtke, Oliver/Weiß, Anja (2006): Kulturelles Kapital in der Migration – ein Mehrebenenansatz zur empirisch-rekonstruktiven Analyse der Arbeitsmarktintegration hochqualifizierter MigrantInnen. In: FQS, Vol. 7, No. 3. Online im Internet: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/142/311 [Stand: 2017-05-09].

Nussbaum, Martha (1999): Gerechtigkeit oder das gute Leben. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Nussbaum, Martha (2010): Creating Capabilities: The Human Development Approach. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.

Pohn-Weidinger, Axel/Reinprecht, Christoph (2005): Migrantinnen und Migranten in Wiener Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Ergebnisbericht. Online im Internet: https://www.soz.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/inst_soziologie/Personen/Institutsmitglieder/Reinprecht/Reinprecht_MigrantInnen_Ergebnissbericht.pdf [Stand: 2017-05-09].

Riegler, Anna (2016): Anerkennende Beziehung in der Sozialen Arbeit. Ein Beitrag zu sozialer Gerechtigkeit zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Wiesbaden: Springer VS.

Sayad, Abdelmalek (2002): La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato. Milano: Cortina Raffaello.

Schiller, Nina/Szanton Blanc, Cristina (1992): Towards a Transnational Perspective on Migration: Race, Class, Ethnicity, and Nationalism Reconsidered. New York: Academy of Sciences.

Schuster, Anke/Desiderio, Maria Vincenza/Urso, Giuliana (2013): Recognition of qualifications and competences of migrants. Brüssel: International Organization for Migration.

Sen, Amartya (2005): Human Rights and Capabilities. In: Journal of Human Development, 6(2), 2005, S. 151-166.

Seukwa, Louis Henri (2007): Soziokontextualität von Kompetenz und Bildungsprozesse in transnationalen Räumen: der Habitus der Überlebenskunst. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 2, 2007, S. 295-309.

Sprung, Annette (2011): Zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Münster [u.a.]: Waxmann.

UNESCO (2009): Harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future. Belém Framework for Action. Online im Internet: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/working_documents/confinteavi_framework_en.pdf. [Stand: 2017-05-09].

Weichbold, Martin/Aschauer, Wolfgang/Krisch, Laura/Foidl, Miriam/Wimmer, Bernd (2015): Anerkennungshürden bei MigrantInnen in Salzburg. Online im Internet: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AK_Studie_Anerkennungshuerden_bei_MigrantInnen.pdf [Stand: 2017-05-09].

Weiss, Silvana/Kapeller, Doris (2012): MIQUAM (Migrantinnen – Qualifizierung – Arbeitsmarkt). Online im Internet: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2012_graz_Forschungsbericht_MIQUAM.pdf [Stand: 2017-05-09].

Yildiz, Erol (2013): Die weltoffene Stadt. Wie Migration Globalisierung zum urbanen Alltag macht. Bielefeld: Transcript.

Weiterführende Links

Peripherie – Institut für praxisorientierte Genderforschung: http://www.peripherie.ac.at/

inspire – Verein für Bildung und Management: http://www.inspire-thinking.at/

ISOP – Innovative Sozialprojekte: http://www.isop.at/

Foto: K. K.

Claudia Lintner

claudia.lintner2@unibz.it
https://www.unibz.it
+39 (0)4720 14000

Claudia Lintner ist derzeit Forschungsassistentin (Post-doc) und Dozentin an der Freien Universität Bozen, Fakultät für Bildungswissenschaft. Seit 2010 arbeitet sie hier in diversen migrationsspezifischen Projekten mit. In ihrer Dissertationsarbeit beschäftigte sie sich mit der Integration von Migrant_Innen in den Arbeitsmarkt durch Selbstständigkeitsprojekte. Die Ergebnisse wurden unter dem Titel „Economies in Between" im bu,press Verlag veröffentlicht. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Migration, Arbeitsmarkt, soziale Innovation, kulturelles Kapital und Anerkennung von Kompetenzen im Migrationskontext.

Resources on the Back Burner?

The recognition of competences, life experience and job experience in the context of migration

Abstract

The recognition of competences that migrants have brought with them is a first and important step for their personal development and social participation. The initial position of the author is that very great responsibility must be attached to adult work since the concept of lifelong learning itself includes social participation and equality that presupposes recognition. However: how have transnational informal, formal and non-formal competences been recognized so far in the context of migration? How about the right to lifelong learning? How can competences, abilities and learning experiences be imagined free from the borders of nation-states? This article provides profound theoretical input and advocates for adult education and continuing education to respond to this reality of migration and open up to it. Up-to-date concepts, practices and forms of organizing adult education must see migration as a transnational process and thus as a challenge for society as a whole. Consequently, migration must be integrated into the daily life of the organization and become the norm for adult education institutions. (Ed.)

Migration in weltgesellschaftlicher Perspektive

Erwachsenenpädagogisches Denken jenseits des „methodologischen Nationalismus“

Malte Ebner von Eschenbach

Ebner von Eschenbach, Malte (2017): Migration in weltgesellschaftlicher Perspektive. Erwachsenenpädagogisches Denken jenseits des „methodologischen Nationalismus“.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 31, 2017. Wien.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-31/meb17-31.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: Bewegung, Integration, methodologischer Nationalismus, Weltgesellschaft

Kurzzusammenfassung

Grenzüberschreitungen verweisen auf eine nicht mehr umkehrbare weltgesellschaftliche Metamorphose, deren Anerkennung noch in weiter Ferne zu liegen scheint. Dies ist insbesondere für die Erwachsenenbildung relevant, wenn sie ihre gesellschaftliche Reflexionsfunktion ernst nimmt. Die Resonanz auf migratorische Mobilität in einem weltgesellschaftlichen Rahmen ermöglicht es, das Potenzial und die Dynamik der Umbruchsituation produktiv zur Entfaltung zu bringen. In diesem Sinne schlägt der Beitrag eine alternative Perspektive auf Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft vor, die ihren Fokus auf die Überwindung des „methodologischen Nationalismus“ richtet. Der Abschied von nationalstaatlichem Denken erscheint dabei für das bisherige Verständnis in der Erwachsenenbildung von Migration erheblich zu sein, wofür der Beitrag zu sensibilisieren versucht. (Red.)

Migration in weltgesellschaftlicher Perspektive

Erwachsenenpädagogisches Denken jenseits des „methodologischen Nationalismus"

Malte Ebner von Eschenbach

„We are all foreign-born or the descendants of foreign-born, and if distinctions are to be made between us they should rightly be on some other ground than indegenousness"

Randolph Bourne (1916)

Eine Entscheidung: „Migrationskrise" oder gesellschaftsstrukturelle „Verwandlung"?

Spätestens mit dem aus der Kontrolle geratenen Überschreiten der (Staats-)Grenzen durch Migrierende hat die Migrationsthematik eine Beachtung erreicht, die auch in der erwachsenenpädagogischen Wirklichkeit sichtbare Spuren hinterlässt (siehe u.a. Sprung 2011; Robak 2013; Schuster 2013; Zimmer 2013; Heinemann 2014; Laros 2015; Ruhlandt 2016).

Die faktische Kontingentsetzung nationalstaatlicher Grenzregime (siehe Horn/Kaufmann/Bröckling 2002; auch Assmann/Baasner/Wertheimer 2014) und die damit verbundenen Bedeutungs- und Funktionsveränderungen bislang souveräner Territorien mit festen Grenzen deuten auf einen gesellschaftsstrukturellen Transformationsprozess. Die Praktik eines scheinbar naturhaft unbeeinflussbaren „doing migration" erlangt vor allem als „Einwanderungs-", „Flüchtlings-„ oder „Migrationskrise" Gehör. Diese Inszenierung lenkt jedoch davon ab, dass es sich um eine Krise der Politik im Umgang mit migratorischer Bewegungsdynamik handelt, die eine *„historische und strukturelle Niederlage des europäischen Grenzregimes"* (Hess et al. 2017, S. 6) bezeugt. Vassilis Tsianos und Bernd Kasparek führen entsprechend pointiert aus, *„dass es sich weniger um eine Flüchtlingskrise als vielmehr um eine Krise Schengens, eine Krise der europäischen Institutionen sowie eine Krise des europäischen Projekts im Allgemeinen handelt. [...] Es handelt sich um eine Krise mit Ansage, in der Europa versagt"* (Tsianos/Kasparek 2015, S. 22). In dieser Hinsicht handelt es sich mitnichten um eine als bedrohlich gekennzeichnete „Migrationskrise", sondern die migratorische Bewegungspraktik scheint vielmehr deutlicher Ausdruck dafür zu sein, dass *„das gestern Unvorstellbare auf einmal nicht nur möglich [ist], sondern Wirklichkeit"* (Beck 2017, S. 61) wird (siehe dazu auch Esposito 2014, S. 27-35).

Das Kontingentsetzen der gesellschaftlichen Ordnung wird spätestens durch die manifesten Praktiken der Grenzüberschreitung ersichtlich, die weder mit Prügeleien, Hot Spots, Mobilitätspartnerschaften

oder Abschiebungen noch mit Errichtung, Ausbau und Befestigung von Grenzanlagen aufgehalten werden kann. Alle diese Maßnahmen verkünden als gewaltvolle Symptome eine noch nicht verstandene weltgesellschaftliche „Metamorphose“ (siehe Beck 2017).

In der medialen Inszenierung wird der migratorischen Bewegungsdynamik also eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Deren diskursive Entwicklung mündet in eine „Migrationspanik“, die die „Angst vor den anderen“ nach außen kehrt (siehe Bauman 2016). Ähnlich resümieren Sabine Hess et al. (2017) jüngst, dass seit *„dem letzten Sommer jede Gelegenheit genutzt [wurde], um aus dem Sommer der Migration eine nationalistische* moral panic *zu kreieren: von Konflikten in überfüllten (Massen-)Unterkünften, über die Kölner Silvesternacht und ähnliche, weniger dramatische Erzählungen über die ‚Verhältnisse' in städtischen Rahmen, bis hin zu den immer wieder gezogenen Verbindungslinien zwischen den Bewegungen der Migration und vermeintlichen oder tatsächlichen islamistischen Anschlägen oder entsprechenden Plänen“* (Hess et al. 2017, S. 15f., Hervor.i.O.).

Im Horizont dieser „moral-panic“-Erzählung ziehen geradezu die Positionen Aufmerksamkeit auf sich, die eine Bedrohung und Gefährdung nationaler Interessen und Identitätsbildung („Wer sind wir?“) betonen (vgl. dazu die unzähligen Veröffentlichungen „wahrer Fakten“ und „geheimnislüftender Erkenntnisse“, exempl. Klaus/Weigl 2016). Dabei wird ein Weltbild entworfen, in der die „Aufnahmegesellschaft“ in ihrem (imaginierten) Zusammenhalt und ihrer „natio-ethno-kulturellen“ Einheit (siehe Mecheril 2003) auseinander zu fallen drohe. Die Metaphorik einer (erneuten) „Unübersichtlichkeit“ verweist auf eine fragmentierte Gesellschaft, ein von Zerfall oder Zergliederung bedrohtes „nationales Ethnos“, das durch Integration (wieder) zusammengesetzt und zusammengehalten werden könne.

Integration als Verfehlung gesellschaftsstruktureller Verwandlung

Auch wenn der Integrationsbegriff gerade nicht in einen Bedeutungshorizont eingebunden wird, der sich auf eine einseitige Assimilation von „Migrant_innen“ bezieht, erscheint es bedenkenswert, ob der Integrationsbegriff nicht durch seine unüberschaubare Verwicklung an Eignung für eine kritische Auseinandersetzung mit Migration eingebüßt hat (siehe Hess/Binder/Moser 2009; Mecheril 2011; Castro Varela 2013).

Serhat Karakayali kritisiert den Integrationsbegriff als *„catch-all-phrase“* (Karakayali 2007, o.S.), der *„von links bis rechts“* (ebd.) herangezogen wird und eng mit der Kategorie Nationalität verknüpft ist. Aarjun Appadurai weist darauf hin, dass das „Othering“ auf Grundlage eines indigenen[1] „nationalen Ethnos“ immer schon Bestandteil moderner Nationalstaaten gewesen ist: *„Keine moderne Nation, so freundlich bzw. gutmütig ihre Regierung auch sein mag und so beredt ihre Repräsentanten in der Öffentlichkeit die Werte von Toleranz, Multikulturalismus und Inklusion auch beschwören mögen, kommt ohne die Vorstellung aus, ihre nationale Souveränität gründe sich auf eine Art ethnischen Geist“* (Appadurai 2009, S. 15f.). Paul Mecheril begreift diese Verbindung von „nationalem Ethnos“ und dessen Ausschlüssen oder Assimilation von Andersheit als „Integrationsdispositiv“, worunter er – in Anschluss an Foucault (1978) – *„das Bündel von Vorkehrungen, Maßnahmen und Interpretationsformen [verstehe], mit dem es in öffentlichen Debatten gelingt, die Unterscheidung zwischen natio-ethno-kulturellem ‚Wir' und ‚Nicht-Wir' plausibel, akzeptabel, selbstverständlich und legitim zu machen“* (Mecheril 2011, S. 52). Der Integrationsbegriff wird als Differenzmerkmal zur Feststellung von (Nicht-)Zugehörigkeit herangezogen, wodurch die normativ positiv bewertete Seite der „Aufnahmegesellschaft“ oder „Mehrheitsgesellschaft“ stabilisiert

1 Randolph Bourne (1999 [1916], S. 109) merkt in seinem Beitrag „Trans-National America“ aus dem Jahre 1916 an, dass Fragen zur Zugehörigkeit nicht auf der Grundlage von Indigenität zu treffen seien (*„be on some other ground than indegenousness“*). Indigenität suggeriere, dass es gewissermaßen „ursprüngliche" Einheimische gebe, die den „naturalisierten" Maßstab für Zugehörigkeit darstellen. Bourne hält dagegen, indem er betont, dass *„We are all foreign-born or the descendants of foreign-born“* seien. In diesem Sinne verwahrt er sich gegen die Metaphorik eines ‚Melting-Pot' (*„failure of the melting-pot“*; ebd., S. 117) und der ihm eingeschriebenen Konnotation, „Andersheit“ oder (neu) „Ankommendes“ „einzuschmelzen“ (oder zu integrieren). Stattdessen schwebt ihm die Metaphorik einer „salad bowl“ vor, wenn er – wie Beck dies ein gutes Jahrhundert nach ihm vorschlagen wird – sich für die kosmopolitische Ausrichtung und Entwicklung eines *„citizenship in the world“* (ebd., S. 123) einsetzt (*„Already we are living this cosmopolitan America“*; ebd., S. 122).

und geeint wird. Im notwendigen Kontrast dazu stellt die normativ negativ bewertete Seite der „Herkunftsgesellschaft“ das Abweichende oder das Anormale dar, welches eingegrenzt, bekämpft oder exkludiert wird (siehe Canguilhem 1974). Dieser Konstruktionscharakter von Nationalität erinnert an die Illusion eines „nationalen Ethnos“, *„das keineswegs ‚natürlich’ auf dieser oder jener Scholle wächst, sondern vielmehr mit großem Aufwand, d.h. durch Rhetoriken des Krieges und des Opfers, durch repressive, auf Uniformität ausgerichtete Maßnahmen der Bildungs- und Sprachpolitik sowie durch die Unterdrückung unzähliger lokaler und regionaler Traditionen konstruiert und naturalisiert wurde“* (Appadurai 2009, S. 16).

In diesem Sinne kann die noch nicht allzu lang zurückliegende Initiative des „Netzwerks für kritische Migrations- und Grenzregimeforschung“ (NW KMGF) verstanden werden, wenn sie sich in kritischer Distanz zum Integrationsbegriff positioniert, der weiterhin nationale Identität (Eindeutigkeit) als normative Vorstellung zu manifestieren und Pluralität (Vielheit) zu unterbinden versucht. Mit ihrer Stellungnahme „Demokratie statt Integration“ deutet das Netzwerk nicht nur auf die Legitimationsbedürftigkeit des Integrationsbegriffs hin, sondern betont auch, dass dessen Verwendung sich in einem schroffen Gegensatz zu demokratietheoretischen Maximen bewegt. An zentraler Stelle heißt es: *„Wenn wir über die Verhältnisse und das Zusammenleben in dieser Gesellschaft sprechen wollen, dann müssen wir aufhören, von Integration zu reden. Integration heißt, dass man Menschen, die in diesem Land arbeiten, Kinder bekommen, alt werden und sterben, einen Verhaltenskodex aufnötigt, bevor sie gleichberechtigt dazugehören. [...] Demokratie heißt, dass alle Menschen das Recht haben, für sich und gemeinsam zu befinden, wie sie miteinander leben wollen. Die Rede von der Integration ist eine Feindin der Demokratie“* (NW KMGF 2010, o.S.[2]).

Ohne an dieser Stelle tiefgründiger auf die Debatte zu Integration in der Erwachsenenbildung einzugehen (siehe HBV 2016), stellt sich nach der bisherigen Bestandsaufnahme die Frage, inwieweit integrationstheoretische Überlegungen im Kontext von Migration weiterhin eine geeignete Strategie darstellen, die gegenwärtige gesellschaftliche Metamorphose zu begreifen.
Im Lichte der epistemischen Gewalt des Integrationsdispositivs konstatiert Mecheril, dass es auf einen *„strategischen Regelungsbedarf [antwortet], der dadurch entsteht, dass die imaginierte Einheit ‚Nation’ in eine Krise gerät“* (Mecheril 2011, o.S.). Die konzentrierte Debatte zu Integration verdeckt nicht nur die Auseinandersetzung zu demokratietheoretischen Überlegungen (vgl. Neyer 2012; Schönwälder 2013), sondern erschwert es zusätzlich, alternative Varianten der Verhandlung von Migration in der Erwachsenenbildung zu fokussieren. Blickpunkte, die (wieder) stärker in den Fokus gelangen könnten, wenn Migration von einem nationalstaatlichen Denkrahmen und Integrationsimperativ gelöst werden würde, böten beispielsweise Bezüge zu Fremdheit (siehe Schäffter 1991), zu Zugehörigkeit (siehe Pfaff-Czarnecka 2012), zu Solidarität (siehe Brunkhorst 2002), zu Gastfreundlichkeit (vgl. Bauman 2016, S. 69ff.[3]) und Gastlichkeit (vgl. Liebsch/Staudigl/Stoellger 2016) oder zu „Konvivialität“ (siehe Illich 1980; Adloff/Heins 2015). Es ist zu vermuten, dass diese Auswahl einen Artikulationsraum eröffnen könnte – sofern dadurch nicht gleichzeitig eurozentristische Positionen hoffähig würden –, der (noch) jenseits des Integrationsdispositivs situiert wäre.

Zum notwendigen „Abschied vom Nationalstaat“

In „Die Metamorphose der Welt“ beschäftigt sich Ulrich Beck (2017) mit radikalen gesellschaftsstrukturellen Verwandlungen, die er am Beispiel des Klimawandels illustriert. Dabei begreift er gesellschaftsstrukturelle Umbrüche nicht als bloßen Wandel, weil dieser *„impliziert, dass sich manches ändert, während vieles gleich bleibt“* (Beck 2017, S. 15). Vielmehr spricht Beck von „Metamorphose“, weil

2 Die Stellungnahme wurde am 1. Oktober 2010 in der tageszeitung unter dem Titel „Nein zur Ausgrenzung“ veröffentlicht. Nachzulesen unter http://taz.de/!5134775/ sowie http://www.demokratie-statt-integration.kritnet.org/demokratie-statt-integration_de.pdf

3 Zygmunt Bauman bezieht sich an angegebener Stelle auf den „Dritten Definitivartikel zum ewigen Frieden“ von Kant und betont: *„Kant fordert,* Hostilität *durch* Hospitalität*, Feindseligkeit durch ‚Wirtbarkeit’ zu ersetzen“* (Bauman 2016, S. 74, Hervor.i.O.). Und weiter: *„(m)ehr als 200 Jahre und mehrere blutige Kriege später [...] zögern [wir immer noch], Kants Apell zur Gastfreundlichkeit zu folgen“* (ebd.).

damit eine *„weitaus radikalere Veränderung“* (ebd.) ausgedrückt wird. Es ist so, dass die *„ewigen Gewissheiten moderner Gesellschaften [wegbrechen] und etwas ganz und gar Neues auf den Plan [tritt]“* (ebd., S. 15f.). Diese Formen der „reflexiven Transformation“ (siehe Schäffter 2001), in der sich gewissermaßen auch „die Formen der Veränderung verändern“, emergieren kontingente Zukünfte, die zu erschließen – bei aller Unwägbarkeit und Ungewissheit – Suchbewegungsprozesse erfordern und ermöglichen. Beck stellt fest, dass unter *„dem Druck der Metamorphose sich zahllose politische und soziale Schlüsselbegriffe in Anachronismen [verwandeln]; sie entleeren sich in einer solchen Weise, dass sie für gar nichts mehr stehen“* (Beck 2017, S. 81). Dies hat zur Folge, dass die Suche nach einem angemessenen Vokabular ein heraus- und überforderndes Wagnis darstellt, um die Ungewissheit, Unsicherheit, Kontingenz oder den Umbruch bewältigen zu können. Die Bereitschaft, sich auf solche Suchbewegungsprozesse einzulassen, scheint kaum vorhanden zu sein. Der Umgang mit gesellschaftlicher Ungewissheit und Unbestimmtheit verführt vielmehr dazu (vor allem bei Symptomverwertungsstrategien), mit bekanntem Vokabular auf das noch unverstandene Neuartige der Metamorphose zu reagieren, um Kontrolle und Gewissheit über aktual Unberechenbares zurück zu erobern (vgl. Esposito 2014, S. 28ff.). In diesem Sinne wird migratorische Mobilität vonseiten dominanter Positionen beharrlich als „Flüchtlingskrise“, „Einwanderungskrise“ oder „Migrationskrise“ hervorgebracht und eingeordnet. Diese bekannten Diagnosen sind aus Sicht gesellschaftsstruktureller Metamorphose aber nicht nur *„Relikte einer abgelaufenen Ära“* (Beck 2017, S. 81), sondern *„zugleich Menetekel, die die Metamorphose der Welt verkünden“* (ebd.). Die Gestaltwerdung einer neuen weltgesellschaftlichen Ordnung ist bereits in vollem Gange, weshalb sich die Frage stellt, wie lange noch vor der epochalen Krise des alteuropäischen Nationalstaats die Augen verschlossen werden können. Die Einsicht in den notwendigen „Abschied vom Nationalstaat“ (siehe Albrow 1998) in seiner bisherigen Ausrichtung erscheint notwendig, um die freigesetzte Potenzialität gesellschaftsstruktureller Metamorphose aktualisieren zu können (siehe Menasse 2012; Guérot 2016).

Die Infragestellung des nationalstaatlichen Denkrahmens wird mit der Bezeichnung „methodologischer Nationalismus“ auf den Punkt gebracht. Beck führt dazu aus, dass der „methodologische Nationalismus” folgende Prämissen als unhinterfragt setzt: *„(I)t equates society with nation-state societies, and sees states and their governments as the cornerstones of a social sciences analysis. It assumes that humanity is naturally divided into a limited number of nations, which on the inside, organize themselves as nation-states, and on the outside, set boundaries to distinguish themselves from other nation-states”* (Beck 2007a, S. 287). Nina Glick Schiller gelangt zu folgender Einschätzung: *„Methodological nationalism is an ideological orientation that approaches the study of social and historical processes as if they were contained within the borders of individual nation-states“* (Glick Schiller 2013, S. 28). In diesem Zusammenhang machen Mecheril et al. (2013) darauf aufmerksam, dass *„Nationalismus als produktiver methodologischer Zugang unsichtbar [ist], indem er die Nation als selbstverständliche Referenz setzt, ohne diese Setzung und ihre historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen selbst kenntlich zu machen, zu befragen oder zu reflektieren“* (Mecheril et al. 2013, S. 22). Die damit auf Nationalität aufruhende soziale Ordnung verdeckt ihren Konstruktionscharakter und setzt sich letztlich als *„natürliche oder zumindest fraglose Ordnung scheinbar überhistorisch in Szene“* (ebd.).

Die aufkommende Thematisierung der unhinterfragten Setzung von einer auf Nationalität und territoriale Staatsgrenzen aufbauenden Ordnung bringt eine Dynamik zur Entfaltung, die das Denken über nationalstaatliche Kategorien grundlegend betrifft und gegenwärtig – grob zugespitzt – zwei Orientierungen erkennen lässt: *Einerseits* führt die Thematisierung von Nationalität zu einer Renationalisierung. Beck verweist darauf, dass für bestimmte Gruppen, *„deren metaphysische Gewissheiten auf dem Nationalstaat, ihrer ethnischen Zugehörigkeit oder Religion beruhen, die Welt zusammen[bricht]“* (Beck 2017, S. 24), was sie *„nationalen und religiösen Fundamentalisten in die Arme [treibt]“* (ebd.). Das Infragestellen territorialer Grenzregime evoziert Kräfte, die sich für die Restrukturierung des europäischen Grenzregimes einsetzen (vgl. Hess et al. 2017, S. 7f.). Zugleich macht Beck deutlich, dass die Renaissance des Nationalstaats einer Paradoxie unterliegt und den Ausdruck der noch unverstandenen Metamorphose untermauert: *„Die*

Renaissance nationaler Sichtweisen ist angesichts der realen Kosmopolitisierung paradox. Aber sie entspricht der strukturellen Schizophrenie des gegenwärtigen Zeitgeistes. Sie beherrscht noch unser Denken, während wir uns im sozialen Handeln, um unsere Ziele erreichen zu können, längst dem kosmopolitischen Handlungsraum geöffnet haben" (Beck 2017, S. 61). Indem die alltäglichen Praktiken bereits von einer „realen Kosmopolitisierung" zeugen, während auf der semantischen Ebene noch kein hinreichendes Vokabular für sie entwickelt zu sein scheint, verdeutlicht sich der Kontrast zwischen Gesellschaftsstruktur und Semantik (siehe Luhmann 1980). Letztlich ist es im Durchlaufen der „Metamorphose der Welt" nicht mehr möglich, alte Spielregeln und Begriffe zu verwenden, denn es eröffnen sich längst neue Bezugsrahmen des Handelns, die auf der Ebene der Praktiken bereits aktualisiert werden (siehe z.B. Karakayali 2010; Faist/Fauser/Reisenauer 2013). Der „methodologische Nationalismus", so könnte – in Anschluss an Beck – das Zwischenfazit lauten, ist letztlich *„blind für die rasende Metamorphose der Weltpolitik und daher für Fragen, die allein aus einer kosmopolitischen Perspektive gestellt und beantwortet werden können"* (Beck 2017, S. 218).

Migration in weltgesellschaftlicher Perspektive

Mit seinem Plädoyer für einen *„methodologischen Kosmopolitismus"* (Beck 2017, S. 218) schlägt Beck andererseits eine alternative Richtung im Umgang mit der Kontingentsetzung von Nationalstaatlichkeit ein. Er konstatiert, dass die Einlassung auf eine kosmopolitische Perspektive (siehe Heinlein et al. 2012) unausweichlich sei, weil *„(ü)berall auf der Welt ein Zwang zu kosmopolitischen Handeln [entsteht]"* (Beck 2017, S. 23)[4]. In dieser Perspektive wird eine Vielzahl möglicher Zugänge offeriert, die sich – bei aller Ungenauigkeit und Differenz der versammelten Ansätze (siehe Wittmann 2014) – mit Transnationalismus, Transkulturalität, Postmigration, Globalisierung, Kosmopolitismus oder Weltgesellschaft fassen ließen.

Wenn nun der These der „Metamorphose der Welt" gefolgt wird, scheint die Einnahme eines Denkrahmens, der Migration in einem weltgesellschaftlichen Rahmen modelliert, vielversprechend (siehe Heintz/Münch/Tyrell 2005; Beck 2007b). In einer solchen „welt(risiko)gesellschaftlichen" Perspektive (siehe Beck 2007b) verlieren die bisherigen institutionalisierten *„Weltbilder ihre Selbstverständlichkeit"* (Beck 2017, S. 21). Appadurai merkt an, dass die bisherigen nationalstaatlichen Kontrollannahmen nicht mehr haltbar sind: Dazu zählen *„die Vorstellung eines souveränen Territoriums mit festen Grenzen, die Überzeugung, man könne Bevölkerungsgruppen problemlos kontrollieren und zählen [...]. Vor allem die Gewißheit, daß unverwechselbare, einzigartige Völker aus klar abgegrenzten nationalen Territorien stammen und diese kontrollieren, ist durch die globale Fluidität von Reichtum, Waffen, Menschen und Bildern [...] ins Wanken geraten"* (Appadurai 2009, S. 19).

Es lässt sich nochmal bekräftigen, dass „wir" uns bereits in einer Weltgesellschaft befinden, weil *„Weltgesellschaft die Gesamtheit sozialer Beziehungen [meint]"* (Drechsel/Schmidt/Gölz 2000, S. 133). Eine weltgesellschaftliche Perspektive heißt dann nicht, auf eine *„Mega-Nationalgesellschaft, die alle Nationalgesellschaften in sich enthält und auflöst"* (ebd., S. 134), zu rekurrieren, *„sondern [meint] ein[en] durch Vielheit und Nicht-Integriertheit [...] [gekennzeichneten] Welthorizont, der sich dann eröffnet, wenn er durch Kommunikation und Handeln hergestellt und bewahrt wird"* (ebd.). Vor diesem Hintergrund verlieren Nationalstaaten auch nicht grundsätzlich ihre Funktion, sie lösen sich *„nicht einfach auf und verschwinden, sondern durchlaufen eine Metamorphose"* (Beck 2017, S. 20). Sie besitzen weiterhin eine große Bedeutung für die Hervorbringung sozialer Ordnung, indem sie die Effekte von Globalisierung auf der Ebene kollektiv bindender Entscheidungen begrenzen und für regionale Strukturen übersetzen, wenngleich sie in einem weltgesellschaftlichen Gefüge notwendigerweise an Souveränität einbüßen (siehe Habermas 2011; Offe 2016). Beck stellt dazu fest, dass Nationalstaaten *„sich selbst (neu) erfinden [müssen], weil sie auf*

4 *„Selbst wer brav zu Hause sitzt, wird zum Kosmopoliten. Auch jene, die ihr Heimatdorf nie verlassen und nie ein Flugzeug besteigen, sind selbstverständlich und unvermeidlich eng mit der Welt verbunden: Auf die eine oder andere Weise betreffen die globalen Risiken auch sie"* (Beck 2017, S. 22).

eine Kreisbahn um die neuen Fixsterne ‚Welt' und ‚Menschheit' gesetzt werden" (Beck 2017, S. 20).

Die Verhandlung von Migration in einer weltgesellschaftlichen Rahmung verändert die Bedingungen der Möglichkeit des Aufspürens alternativer Betrachtungen erheblich. Dies erscheint für die Erwachsenenbildung gerade dann von Bedeutung zu sein, wenn sie ihre gesellschaftliche „Reflexionsfunktion" (siehe Schäffter 2003) ernst nimmt und wenn sie produktiv in der weltgesellschaftsstrukturellen Metamorphose mitgestalten will.

Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft – Migration als Lebensform

Wenn Migration jenseits eines nationalstaatlichen Denkens und insofern in einer dezidiert weltgesellschaftlichen Rahmung verhandelt wird, stellt sich die Frage, welche Konsequenzen dies für erwachsenenpädagogisches Nachdenken in der „Migrationsgesellschaft" (vgl. Sprung 2011, S. 13ff.; Heinemann 2014, 25ff.) beinhalten kann. Auf ein paar Aspekte sei hier skizzenhaft verwiesen (siehe auch Ebner von Eschenbach 2015).

Zunächst ist festzustellen, dass der Migrationsbegriff eng mit der Bedeutung von Bewegung verschmolzen ist. Dieser zunächst trivial erscheinende Befund entfaltet seine tiefere Bedeutung, wenn Migration in einer weltgesellschaftlichen Perspektive aufgefasst und dadurch das epistemologische Hindernis des „methodologischen Nationalismus" überwunden wird. Bislang schien Einigkeit darüber zu herrschen, dass *„der Mensch ein prinzipiell sesshaftes Wesen sei"* (Eichler 2008, S. 91), der, so könnte hinzugefügt werden, sich in einem bestimmten territorial abgegrenzten Bewegungsraum aufhält. Dieses Territorium differenzierte sich vielfältig aus und entwickelte sich in fortlaufender Zeit zu dem, was wir gegenwärtig als territorialen Nationalstaat kennen (siehe ausführlich Anderson 2005). Im Zuge der Genese moderner Nationalstaatlichkeit wurde die „prinzipielle" Immobilität von Menschen sukzessive naturalisiert und damit gleichzeitig als unhinterfragter und selbstverständlicher „Normalzustand" anerkannt. Diese Setzung hat zur Folge, dass das, was Immobilität und Nationalstaatlichkeit infrage stellt – insbesondere migratorische Mobilität –, als Abweichung oder als „außerordentlicher Zustand" (vgl. Eichler 2008, S. 92) aufgegriffen und bekämpft wird. Gelingt jedoch die Loslösung vom „methodologischen Nationalismus", wird stattdessen die bisherige selbstverständliche „Immobilität" fragwürdig und legitimationsbedürftig. Dieser Befund ist hoch relevant, weil damit eine alternative Perspektive an Gestalt gewinnt, die spiegelbildlich „Immobilität" oder „Sesshaftigkeit" als anthropologischen „Ausnahmezustand" auffasst (siehe Bade 2002). In dieser Hinsicht wird Mobilität *„Basisprinzip"* (Bonß/Kesselring/Weiß 2004, S. 258) der *„gesellschaftlichen Kernstruktur"* (ebd., S. 259) und Migration avanciert zu einer ebenfalls humanen Lebensform (vgl. Pries 2001, S. 5ff.).

In dieser Umkehr werden Immobilität und ihre Verquickung mit Nationalstaatlichkeit zu zentralen Herausforderungen der Gegenwart. Denn „Mobilität" als *„historisches und anthropologisches Kontinuum"* (Düvell 2006, S. 202) wird so an ihrer Entfaltung gehindert (vgl. auch Mecheril et al. 2013, S. 8f.). In diesem Zusammenhang versucht Annette Treibel (2015) den Integrationsbegriff zu erneuern, indem sie ihren Appell „Integriert Euch!" vor allem an *„diejenigen Menschen deutscher Staatsangehörigkeit, die seit Generationen in Deutschland leben"* (ebd., S. 151), richtet und von ihnen erwartet, sich *„in das Einwanderungsland, zu dem Deutschland geworden ist"*, zu integrieren (vgl. auch Sprung 2011, S. 317). Interessanterweise wendet sich Treibels Appell gerade nicht an „die" Mobilen, sondern an „die" immobilen Sesshaften, die bislang kaum im Fokus migrationstheoretischer Überlegungen stehen. Es stellt sich überdies die Frage, ob der Begriff der Migrationsgesellschaft nicht eine inspirierende Verschiebung zum Begriff der „Bewegungsgesellschaft" (vgl. Marchart 2013, S. 406-410) erfahren könnte. Damit verlöre die bisherige Differenz zwischen „den" „Migrant_innen" und „den" naturalisierten indigenen „Einheimischen" bzw. die Differenzlinie „Migrant_in"/„Nicht-Migrant_in" deutlich an Strahlkraft und die Unterscheidung „immobil" („sesshaft", „unbeweglich")/„mobil" („nomadisch", „beweglich") würde radikal an Bedeutung zulegen (siehe Ebner von Eschenbach 2016). In diesem Horizont ginge es dann nicht mehr um einen sogenannten „Migrationshintergrund", sondern um die Frage, welche Interessen sich hinter Sesshaftigkeit und Immobilität

verbergen und weshalb und zu welchem Zeitpunkt Mobilität oder Immobilität ein Risiko darstellen, vor allem für wen?

Die radikale Umstellung der Perspektive von „den“ Mobilen zu „den“ Immobilen setzt die bisher gegebene hegemoniale Position der Sesshaften kontingent und eröffnet eine Perspektive, die „Mobilität“ als humane Lebensform zu rehabilitieren vermag (siehe u.a. Götz et al. 2010; Johler/Matter/Zinn-Thomas 2011). Diesen Übergang von einem zunächst nationalstaatlichen Hintergrund zu einer weltgesellschaftlichen Perspektive auf Migration und die damit verbundenen Veränderungen vermag die Erwachsenenbildung reflexiv zu begleiten, um Migration als Lebensform Artikulationsmöglichkeiten zu offerieren. Beachtet man den Aufwuchs und die Verdichtung von Metropolen durch migratorische Mobilität zu „kosmopolitisierten Weltstädten“ (Beck 2017, S. 215ff.), scheint es so, als würden sich bereits auf dieser politischen Organisationsebene Veränderungen abzeichnen, die mit dem bisherigen nationalstaatlichen Denken brechen (siehe auch Barber 2013; Saunders 2013). Deren Potenzialität müsste „nur“ durch Erwachsenenbildung ausgeschöpft werden (vgl. dazu die Überlegungen zur Region bei Bernhard 2017).

In der unbestimmten Schwebesituation weltgesellschaftlicher Metamorphose, die sich sinnbildlich als ein „Nicht-mehr“ und ein „Noch-nicht“ begreifen lässt, kann Erwachsenenbildung als ein Resonanzraum aufgefasst werden, der diese hohe Potenzialität und Dynamik der Umbruchsituation produktiv zur Entfaltung zu bringen vermag. Der Nährboden für ein Verständnis von Migration jenseits des „methodologischen Nationalismus“ ist bereits an vielen Stellen der erziehungs-, lern- und bildungstheoretischen Fragestellungen erkennbar und vereinzelt in Erscheinung getreten, scheint aber noch lange nicht systematisch verfolgt zu werden (siehe u.a. Scheunpflug/Hirsch 2000; Seitz 2002; Datta 2010; Meb 2012; Hornberg/Richter/Rotter 2013). Aus Sicht der Erwachsenenbildung scheinen an diesen Stellen fruchtbare Anknüpfungspunkte und Anschlussstellen auf, um die Reflexion auf „einheimische“ Begriffe zu wagen und sie auf ihre Prämissen hin auszuloten.

Wenn Erwachsenenbildung jedoch weiterhin mit vielfältigen Kursangeboten für Adressat_innen gleichgesetzt wird, dann wird nur schwerlich ermessbar, welche Bedeutung die vorangegangenen Überlegungen für Lernen und Bildung im Erwachsenenalter im Kontext einer sich transformierenden Weltgesellschaft haben oder in Zukunft in immer stärkerem Maße erhalten werden. Unter der Voraussetzung, dass im Zuge weltgesellschaftlicher Metamorphose nicht mehr davon ausgegangen werden kann, einen festen Grund zu erlangen, sondern vielmehr davon, dass permanent Vergewisserungs- und Aushandlungsprozesse sich aufdrängen, wird deutlich, in welchem Ausmaß die Begleitung und Entwicklung einzelner Personen, Gruppen, Organisationen, Institutionen oder Bevölkerungsgruppen und Kulturen von neuen Formen produktiver Aneignung und Anverwandlung von Fremdem abhängig geworden sind.

An dieser Stelle verdeutlicht sich, wie sehr der friedliche Umgang zwischen Mobilen und Immobilen eine mentale Beweglichkeit auf individueller und kollektiver Ebene zur Voraussetzung hat. Mit den Überlegungen zu Migration in weltgesellschaftlicher Perspektive wird daher auf ein erweitertes Verständnis von Bildung im Sinne lebensbegleitenden Lernens rekurriert. Eine solche Fassung beschränkt sich nicht mehr allein auf Lerninhalte, sondern bezieht sich auf transformative Prozesse auf einer kategorialen Ebene. Durch ein solches Nachdenken über die Funktion von Erwachsenenbildung in der „Bewegungsgesellschaft“ können Klärungsschritte einsetzen, die die bisherige eigene Blindheit ins Visier nehmen, um dadurch notwendige Voraussetzungen für alternative Perspektiven auf Migration in der Erwachsenenbildung überhaupt ermöglichen und aktualisieren zu können.

Literatur

Adloff, Frank/Heins, Volker (Hrsg.) (2015): Konvivialismus. Eine Debatte. Bielefeld: Transcript.

Albrow, Martin (1998): Abschied vom Nationalstaat. Staat und Gesellschaft im Globalen Zeitalter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Anderson, Benedict (2005): Die Erfindung der Nation: Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts. Frankfurt am Main/New York: Campus.

Appadurai, Aarjun (2009): Die Geographie des Zorns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Assmann, Heinz-Dieter/Baasner, Frank/Wertheimer, Jürgen (Hrsg.) (2014): Grenzen. Baden-Baden: Nomos.

Bade, Klaus (2002): Europa in Bewegung. Migration vom späten 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. München: C.H. Beck.

Barber, Benjamin (2013): If Mayors ruled the World. Dysfunctional Nations, Rising Cities. Yale: University Press.

Bauman, Zygmunt (2016): Die Angst vor den anderen. Ein Essay über Migration und Panikmache. Berlin: Suhrkamp.

Beck, Ulrich (2007a): The Cosmopolitan Condition: Why Methodological Nationalism Fails. In: Theory, Culture & Society 24 (7/8), S. 286-290.

Beck, Ulrich (2007b): Weltrisikogesellschaft: Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Beck, Ulrich (2017): Die Metamorphose der Welt. Berlin: Suhrkamp.

Bernhard, Christian (2017): Erwachsenenbildung und Region. Eine empirische Analyse in Grenzräumen. Bielefeld: wbv.

Bonß, Wolfgang/Kesselring, Sven/Weiß, Anja (2004): „Society on the move". Mobilitätspioniere in der Zweiten Moderne. In: Beck, Ulrich/Lau, Christoph (Hrsg.): Entgrenzung und Entscheidung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 258-280.

Bourne, Randolph S. (1999 [1916]): Trans-National America. In: Ders.: War and the Intellectuals: Collected Essays, 1915-1919. Cambridge: Hackett, S. 107-124.

Brunkhorst, Hauke (2002): Solidarität. Von der Bürgerfreundschaft zur globalen Rechtsgenossenschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Canguilhem, George (1974): Das Normale und das Pathologische. Frankfurt am Main/Berlin/Wien: Ullstein.

Castro Varela, María do Mar (2013): Ist Integration nötig? Eine Streitschrift. Ettenheim: Lambertus.

Datta, Asit (Hrsg.) (2010): Zukunft der transkulturellen Bildung – Zukunft der Migration. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Düvell, Franck (2006): Europäische und internationale Migration: Einführung in historische, soziologische und politische Analysen. Hamburg: LIT.

Drechsel, Paul/Schmidt, Bettina/Gölz, Bernhard (2000): Kultur im Zeitalter der Globalisierung. Von Identität zu Differenzen. Frankfurt am Main: IKO.

Ebner von Eschenbach, Malte (2015): Migration zwischen Weltläufigkeit und Ortsansässigkeit. Reflexionen zu Mobilität und Immobilität in der Migrationsforschung. In: Widersprüche 35(4), S. 25-38.

Ebner von Eschenbach, Malte (2016): „Was ist Migration?". Risiken eines essentialistischen Migrationsbegriffs in der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report. Online im Internet: https://www.die-bonn.de/zfw/12016/migration-01.pdf [Stand: 2017-05-09].

Eichler, Katja (2008): Migration, transnationale Lebenswelten und Gesundheit. Wiesbaden: VS Verlag.

Esposito, Elena (2014): Die Fiktion der wahrscheinlichen Realität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Faist, Thomas/Fauser, Margit/Reisenauer, Eveline (Hrsg.) (2013): Transnational Migration. Cambridge: polity press.

Foucault, Michel (1978): Dispositive der Macht. Berlin: Merve.

Glick Schiller, Nina (2013): The Transnational migration paradigm. Global perspectives on migration research. In: Halm, Dirk/Sezgin, Zeynep (Hrsg.): Migration and Organized Civil Society. Rethinking national policy. New York: Routledge, S. 25-43.

Götz, Irene/Lemberger, Barbara/Lehnert, Katrin/Schondelmeyer, Sanna (Hrsg.) (2010): Mobilität und Mobilisierung. Arbeit im sozioökonomischen, politischen und kulturellen Wandel. Frankfurt am Main: Campus.

Guérot, Ulrike (2016): Warum Europa eine Republik werden muss! Eine politische Utopie. Bonn: Dietz.

Habermas, Jürgen (2011): Das Konzept der Menschenwürde und die realistische Utopie der Menschenrechte. In: Ders.: Zur Verfassung Europas. Ein Essay. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 13-38.

HBV = Hessischer Blätter für Volksbildung (2016): Integration. Heft 1.

Heinemann, Alisha (2014): Teilnahme an Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Perspektiven deutscher Frauen mit „Migrationshintergrund". Bielefeld: Transcript.

Heinlein, Michael/Kropp, Cordula/Neumer, Judith/Poferl, Angelika/Römhild, Regina (Hrsg.) (2012): Futures of Modernity: Challenges for Cosmopolitical Thought and Practice. Bielefeld: Transcript.

Heintz, Bettina/Münch, Richard/Tyrell, Hartmann (Hrsg.) (2005): Weltgesellschaft. Theoretische Zugänge und empirische Problemlagen. Sonderheft der Zeitschrift für Soziologie. Stuttgart: Lucius & Lucius.

Hess, Sabine/Binder, Jana/Moser, Johannes (Hrsg.) (2009): No integration?! Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa. Bielefeld: Transcript.

Hess, Sabine/Kasparek, Bernd/Kron, Stefanie/Rodatz, Mathias/Schwertl, Maria/Sontowski, Simon (2017): Der lange Sommer der Migration. Krise, Rekonstruktion und ungewisse Zukunft des europäischen Grenzregimes. In: Dies.: (Hrsg.): Der lange Sommer der Migration. Grenzregime III. Berlin: Assoziation A, S. 6-24.

Horn, Eva/Kaufmann, Stefan/Bröckling, Ulrich (Hrsg.) (2002): Grenzverletzer. Von Schmugglern, Spionen und anderen subversiven Gestalten. Berlin: Kadmos.

Hornberg, Sabine/Richter, Claudia/Rotter, Carolin (Hrsg.) (2013): Erziehung und Bildung in der Weltgesellschaft. Münster [u.a.]: Waxmann.

Illich, Ivan (1980): Selbstbegrenzung. Eine politische Kritik der Technik. „Tools for Conviviality". Reinbek: rororo.

Johler, Reinhard/Matter, Max/Zinn-Thomas, Sabine (Hrsg.) (2011): Mobilitäten. Europa in Bewegung als Herausforderung kulturanalytischer Forschung. Münster: Waxmann.

Karakayali, Serhat (2007): Ambivalente Integration. Heinrich-Böll-Stiftung. Online im Internet: https://heimatkunde.boell.de/2007/11/18/ambivalente-integration [Stand: 2017-05-09].

Karakayali, Juliane (2010): Transnational Haushalten: Biographische Interviews mit „care workers" aus Osteuropa. Wiesbaden: VS Verlag.

Klaus, Vaclav/Weigl, Jiri (2016): Völkerwanderung. Kurze Erläuterung der aktuellen Migrationskrise. Berlin: Manuskriptum.

Laros, Anna (2015): Transformative Lernprozesse von Unternehmerinnen mit Migrationsgeschichte. Wiesbaden: VS Verlag.

Liebsch, Burkhard/Staudigl, Michael/Stoellger, Philipp (Hrsg.) (2016): Perspektiven europäischer Gastlichkeit: Geschichte – Kulturelle Praktiken – Kritik. Weilerswist: Velbrück.

Luhmann, Niklas (1980): Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Bd. 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Marchart, Oliver (2013): Das unmögliche Objekt. Eine postfundamentalistische Theorie der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Meb = Magazin Erwachsenenbildung.at (2012): Globales lernen. Zugänge. Ausgabe 16/2012. Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/magazin/12-16/meb12-16.pdf [Stand: 2017-05-09].

Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster [u.a.]: Waxmann Verlag.

Mecheril, Paul (2011): Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 43, S. 49-54. Online im Internet: http://www.bpb.de/apuz/59747/wirklichkeit-schaffen-integration-als-dispositiv-essay?p=all [Stand: 2017-05-09].

Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oskar/Melter, Claus/Arens, Susanne/Romaner, Elisabeth (2013): Migrationsforschung als Kritik? Erkundung eines epistemischen Anliegens in 57 Schritten. In: Dies. (Hrsg.): Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive. Wiesbaden: VS Verlag, S. 7-58.

Menasse, Robert (2012): Der europäische Landbote. Die Wut der Bürger und der Friede Europas. Wien: Zsolnay Verlag.

Neyer, Jürgen (2012): Globale Demokratie: Eine zeitgemäße Einführung in die Internationalen Beziehungen. Baden-Baden: Nomos (UTB).

NW KMGF = Netzwerk kritische Migrations- und Grenzregimeforschung (2010): Demokratie statt Integration. Online im Internet: http://www.demokratie-statt-integration.kritnet.org/demokratie-statt-integration_de.pdf [Stand: 2017-05-09].

Offe, Claus (2016): Europa in der Falle. Berlin: Suhrkamp.

Pfaff-Czarnecka, Joanna (2012): Zugehörigkeit in der mobilen Welt. Politiken der Verortung. Göttingen: Wallstein.

Pries, Ludger (2001): Internationale Migration. Bielefeld: Transcript.

Pries, Ludger (2008): Transnationalisierung der sozialen Welt. Sozialräume jenseits von Nationalgesellschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Robak, Steffi (2013): Interkultur – Transkultur – Hybridkultur. Spannungsfelder und (weiter)bildungsrelevante Implikationen. In: Hessische Blätter für die Volksbildung 1, S. 14-28.

Ruhlandt, Marc (2016): Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Organisationale Voraussetzungen Interkultureller Offenheit in Einrichtungen der Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag.

Saunders, Doug (2013): Die neue Völkerwanderung. Arrival City. München: Pantheon.

Schäffter, Ortfried (1991): Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit. In: Ders. (Hrsg.): Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 11-41.

Schäffter, Ortfried (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler: Schneider.

Schäffter, Ortfried (2003): Die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft. Institutionstheoretische Überlegungen zur Begründung von Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, Rolf/Schüßler, Ingeborg (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler: Schneider, S. 48-62.

Scheunpflug, Annette/Hirsch, Klaus (Hrsg.) (2000): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt am Main, London: IKO.

Schönwälder, Karen (2013): Integration – no integration? Worüber das Streiten (nicht) lohnt. In: Migration und soziale Arbeit 35(3), S. 217-221.

Schuster, Silke (2013): Interkulturelle Bildung. Die Bedeutung natio-ethno-kultureller Zuschreibungen in der Erwachsenenbildung. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.

Seitz, Klaus (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Sprung, Annette (2011): Zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Münster: Waxmann.

Tsianos, Vassilis/Kasparek, Bernd (2015): Zur Krise des europäischen Grenzregimes: eine regimetheoretische Annäherung. In: Widersprüche 138(4), S. 9-22.

Treibel, Annette (2015): Integriert Euch! Plädoyer für ein selbstbewusstes Einwanderungsland. Frankfurt/New York: Campus.

Wenger, Anne (2008): Bildung in einer sich formierenden Weltgesellschaft: ein Schlüssel zur Förderung einer nachhaltigen Entwicklung. Bestandsaufnahme und Perspektive. Ulm: FAW/n.

Wittmann, Veronika (2014): Weltgesellschaft. Rekonstruktion eines wissenschaftlichen Diskurses. Baden-Baden: Nomos.

Zimmer, Veronika (2013): Anspruch und Wirklichkeit von Integrationskursen im Lichte erwachsenenpädagogischer Forschung. Online-Zweitveröffentlichung im Internet: https://www.die-bonn.de/doks/2013-inklusion-01.pdf [Stand: 2017-05-09].

Foto: K.K.

Malte Ebner von Eschenbach

malte.ebner-von-eschenbach@paedagogik.uni-halle.de
www.paedagogik.uni-halle.de/erwachsenenbildung
+49 (0)345 55 23868

Malte Ebner von Eschenbach hat an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin Soziale Arbeit/Sozialpädagogik und an der Humboldt-Universität zu Berlin von 2004 bis 2011 Erziehungswissenschaften studiert. Aktuell ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg im Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung und promoviert zur Frage der gesellschaftlichen Dimension von Gegenstandsbestimmung am Beispiel von Migration. Zu seinen Forschungsinteressen zählen Politische Erwachsenenbildung, intermediäre Strukturbildung, alltagsgebundenes Lernen von Erwachsenen sowie Raumtheorie in der Erwachsenenbildung.

Migration from the Perspective of a Global Society

Adult education thinking beyond "methodological nationalism"

Abstract

The crossing of borders indicates an irreversible metamorphosis of global society whose acceptance still seems to be a long way away. This is particularly relevant for adult education if it takes its function as a reflection of society seriously. The response to migratory mobility in the context of a global society makes it possible to develop the potential and dynamic of this situation of upheaval in a productive manner. With this in mind, the article suggests an alternative perspective on adult education in the migration society that focuses on overcoming "methodological nationalism". Saying goodbye to thinking in terms of nation-state — for which the article attempts to raise awareness — appears to be significant to the previous understanding of migration in adult education. (Ed.)

Häufig gestellte Fragen zu Flucht, Asyl und Bildung in Österreich

Domenica Klinge

Klinge, Domenica (2017): Häufig gestellte Fragen zu Flucht, Asyl und Bildung in Österreich.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 31, 2017. Wien.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-31/meb17-31.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: Asylwerbende, MigrantInnen, Asyl, Asylverfahren, Gesetz, Grundversorgung, Familiennachzug, Arbeitsmarktzugang

Kurzzusammenfassung

Wie werden Asylwerbende und MigrantInnen per Gesetz definiert? Wie verläuft das Asylverfahren in Österreich? Welche Rechte und Pflichten haben Flüchtlinge im Hinblick auf Bildung oder inwiefern wirkt sich die Teilnahme an Sprachkursen auf das Asylverfahren aus? Die Autorin des vorliegenden Beitrags beantwortet für die Redaktion des Magazin erwachsenenbildung.at häufig gestellte Fragen im Zusammenhang mit Flucht, Asyl und Bildung in Österreich. Neben Erklärungen zu „Asyl auf Zeit“, „Grundversorgung“ und „Familiennachzug“ finden sich auch wesentliche Internetquellen. (Red.)

Häufig gestellte Fragen zu Flucht, Asyl und Bildung in Österreich

Domenica Klinge

Die Teilnahme an Integrations- und Sprachkursen kann im Fall der Abschiebbarkeit durch Asylaberkennung als Argument gegen die Abschiebung angeführt werden und sich möglicherweise positiv auf die Entscheidung des Bundesamts für Fremdenwesen und Asyl auswirken. Der Besuch von Erwachsenenbildungsangeboten kann also einen Unterschied zwischen Bleiberecht und Abschiebung machen.

Wie werden die Begriffe „Asylwerbende" und „MigrantInnen" per Gesetz definiert?[1]

Asylwerbende oder AsylwerberInnen sind Menschen, die außerhalb ihres Herkunftsstaates einen Asylantrag gestellt haben und sich noch im Asylverfahren befinden. Dieses entscheidet darüber, ob ihnen das Aufnahmeland Asyl gewährt und ihnen damit den Status sogenannter „anerkannter Flüchtlinge" oder „Asylberechtigter" zuschreibt (siehe BM.I o.J.a).

Rechtliche Grundlage des Asylrechts bildet die Genfer Flüchtlingskonvention von 1951, nach der die Entscheidung einer Asylgewährung davon abhängig ist, ob der/die AntragstellerIn aufgrund von Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder ihrer/seiner politischen Überzeugung Verfolgung erleidet oder diese zu befürchten ist (siehe ebd.). Ausgenommen sind Personen, die durch eine andere Organisation geschützt sind, sich schwerer Verbrechen, beispielsweise Kriegsverbrechen, schuldig gemacht haben oder eine Gefährdung für die Sicherheit des Aufnahmelandes darstellen (siehe Bundeskanzleramt Österreich 2017a). Personen, die nicht verfolgt werden, deren Leben aber im Herkunftsland dennoch bedroht ist, können subsidiären Schutz erhalten, der einem befristeten Aufenthaltsrecht in Österreich gleichkommt. Die Befristung beläuft sich zunächst auf ein Jahr, bei einer Verlängerung auf zwei Jahre. Subsidiär Schutzberechtigte haben freien Arbeitsmarktzugang und können unter Erfüllung der Voraussetzungen später einen Daueraufenthalt in der EU erwirken (siehe ebd.).

„MigrantInnen" sind Menschen, denen im Herkunftsland keine Verfolgung droht und denen eine Rückkehr (theoretisch) jederzeit möglich ist (siehe BM.I o.J.a). Auch eine Migration aufgrund extremer Armut oder Not wird nicht als Grund für Asylgewährung gewertet.

Wie verläuft das Asylverfahren in Österreich?

Eine Person stellt in Österreich Antrag auf Asyl und erhält Schutz vor Abschiebung, bis eine Entschei-

1 Diese Zusammenfassung bildet die Rechtslage im 1. Quartal 2017 ab, wobei das schrittweise in Kraft tretende neue Integrationsgesetz noch nicht berücksichtig werden konnte. Hier sind bedeutende Veränderungen vor allen im Bereich des Spracherwerbs, der verpflichtend in Verbindung mit Wertekursen einhergehen soll, verankert. Nachzulesen unter: https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/ME/ME_00290/index.shtml

dung über die Zuständigkeit Österreichs bzw. den Ausgang des Asylverfahrens gefallen ist. Der Antrag muss persönlich in Österreich gestellt werden. Die Erstbefragung findet dolmetschergestützt auf einer Polizeidienststelle statt, die Person wird registriert. Es folgt eine Abklärung darüber, ob Österreich für das Asylverfahren zuständig ist oder die Person bereits in einem anderen Mitgliedstaat der EU einen Asylantrag gestellt hat und in einem sogenannten Dublinverfahren in jenes Land überstellt werden muss. Sollte dies nicht der Fall sein, wird die Person vorübergehend in einem Verteilerquartier untergebracht und nach Zulassung des Asylverfahrens in ein Länderquartier gebracht. Die Person erhält die Grundversorgung (siehe unten), welche je nach Ländergesetz in ihren Leistungen variiert, und wartet von nun an auf die Bearbeitung ihres Asylverfahrens, was mehrere Monate bis Jahre dauern kann. Der Asylantrag wird durch eine Regionalstelle des Bundesamts für Asylwesen (BFA) geprüft, die in einem Interview die Glaubwürdigkeit der vorgetragenen Fluchtgründe ermittelt. Eine negative Entscheidung kann angefochten werden, der Fall wird dann durch ein Gericht erneut geprüft. Fällt auch diese Prüfung negativ aus, wird eine Frist zur freiwilligen Ausreise anberaumt, auf welche die Abschiebung folgt. Wird der Asylantrag positiv beschieden, erlangt die Person den Aufenthaltstitel einer/s Asylberechtigten bzw. subsidiären Schutz und hat sich unverzüglich beim nächsten Integrationszentrum des Österreichischen Integrationsfond (ÖIF) einzufinden. (Siehe BM.I o.J.b)

Nicht abgeschoben werden Personen dann, wenn Rückreisedokumente nicht verfügbar sind oder individuelle „berücksichtigungswürdige Gründe“ für ein Bleiberecht sprechen. In diesem Fall kommt es zu einer Duldung. Oder wenn der „Umstieg in das reguläre Aufenthaltsrecht nach dem Niederlassungs- und Aufenthaltsrecht“ erfolgt (siehe Bundeskanzleramt Österreich 2017b).

Was hat es mit dem Familiennachzug auf sich?

Auch die Bestimmungen zum Familiennachzug sind seit 2016 verschärft: Subsidiär Schutzberechtigte können erst nach drei Jahren um Familiennachzug ansuchen. Asylberechtigte müssen innerhalb von drei Monaten nach Erhalt des Bescheids einen Antrag auf Familiennachzug stellen und zu diesem Zeitpunkt bereits den schwierigen Nachweis erbringen, dass sie ihre Familie selbstständig finanzieren können. Andernfalls können auch sie frühestens nach drei Jahren erneut einen Antrag stellen (siehe ÖIF 2016).

Was bedeutet Asyl auf Zeit?

Seit 2016 wird lediglich Asyl auf Zeit gewährt, was bedeutet, dass der Status eines anerkannten Flüchtlings zunächst maximal auf drei Jahre anberaumt wird, woraufhin erneut geprüft wird, ob sich die Lage im Herkunftsland verändert und Personengruppen demnach abschiebbar sind. Eine Verlängerung des Asylstatus erfolgt automatisch, falls sich die zuständige Behörde nach Verstreichen des Zeitraumes nicht bei der geflüchteten Person meldet. Die Verlängerung gilt dann unbefristet. Die Gesetzesnovelle gilt rückwirkend, Stichtag ist der 15.11.2015: Alle Personen, die zu einem späteren Zeitpunkt in Österreich Asyl beantragt haben oder deren Asylverfahren zum Zeitpunkt des In-Kraft-Tretens der Novelle noch nicht entschieden war, fallen unter die neue Regelung (siehe ÖIF 2016).

Inwiefern wirkt sich die Teilnahme an Sprachkursen auf das Asylverfahren aus?

Im Kontext Erwachsenenbildung ist die Tatsache relevant, dass die Teilnahme an Integrations- und Sprachkursen im Fall der Abschiebbarkeit durch Asylaberkennung – also nach Ablauf des Asyls auf Zeit – als Argument gegen die Abschiebung angeführt werden und sich möglicherweise positiv auf die Entscheidung des BFA (Bundesamt für Fremdenwesen und Asyl) auswirken kann. Der Besuch von Erwachsenenbildungsangeboten kann also einen Unterschied zwischen Bleiberecht und Abschiebung machen. Diese Entscheidungsmacht behält sich das BFA jedoch vor (siehe ÖIF 2016).

Was umfasst die Grundversorgung im Hinblick auf den Zugang zu Bildung?

Die Grundversorgung umfasst Verpflegung, Unterbringung und andere Versorgungsleistungen (z.B. Krankenversorgung, Beratung, Schulbedarf, Bekleidung, Taschengeld) und ist in Höhe und Ausmaß von den landesinternen Regelungen abhängig

(siehe BM.I o.J.a). Es gibt keine gesetzliche Regelung betreffend Bildungsangebote in der Grundversorgung, ausgenommen der Schulpflicht für Kinder und der Möglichkeit für Personen bis 25 Jahre eine Lehre zu beginnen. Ein Gesetzestext vom Mai 2016 sieht als Ergänzung zu § 68 Abs. 1 lediglich vor, dass *„‚Maßnahmen der Integrationshilfe […] nach Maßgabe vorhandener finanzieller und organisatorischer Ressourcen auch Asylwerbern zu gewähren [sind], bei denen die Zuerkennung des internationalen Schutzes unter Berücksichtigung vorliegender Erfahrungswerte sehr wahrscheinlich ist'"* (RIS 2016, S. 5).

Nach einer Recherche von SOS Mitmensch (Stand Jänner 2017), in welcher die Deutsch- und Alphabetisierungsangebote der einzelnen Länder verglichen wurden, zeigen sich frappierende Unterschiede, was Angebot und Intensität betrifft. Verglichen wurde in den Kategorien Masterplan, Abdeckungsrate, Kursintensität, Kursniveaus und Wartezeiten.[2]

Unbegleitete minderjährige Asylwerbende werden gesondert und nach anderen Richtlinien betreut.

Welche Rechte und Pflichten haben anerkannte Flüchtlinge hinsichtlich Aus- und Weiterbildung?

Die Regelungen des „50 Punkte – Plan zur Integration von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten in Österreich" von 2016 bringen vor allem hinsichtlich der Bildungsangebote und -vorschriften Neuerungen:

Nach Beendigung der Grundversorgung kann das Einkommen von Asylberechtigten eine Zeit lang durch die Mindestsicherung geregelt werden. In manchen Bundesländern werden Asylberechtigte allerdings mit geringeren Leistungen und Menschen, die unter subsidiären Schutz stehen, mit geringeren oder keinen Leistungen betreut (siehe Bundeskanzleramt Österreich 2017a). Nach positivem Ausgang des Asylverfahrens bzw. der Gewährung von subsidiärem Schutz haben die Personen nach der Regelung vom 1. Juni 2016 unverzüglich bei der zuständigen Stelle des ÖIF zu erscheinen, wo ein individueller Integrationsplan bestehend aus Deutsch- und Wertekursen erstellt werden soll (siehe RIS 2016). Ziel ist eine möglichst schnelle Eingliederung in den Arbeitsmarkt. Sollten Personen die Teilnahme an den zugewiesenen Kursen nicht erfüllen, droht eine Kürzung der Mindestsicherung. Können jedoch Bemühungen um Integration, beispielsweise in Form von Deutschkenntnissen oder dem Besuch eines Wertekurses, nachgewiesen werden, sieht der 50-Punkte-Plan vor, dies mit einem früheren Zugang zu geförderten Wohnungen zu belohnen (siehe BMEIA 2016).

Auch der Zugang zu Hochschulen soll gefördert werden: Asylberechtigte, welche bereits ein Studium im Herkunftsland begonnen haben, sollen demnach die Möglichkeit erhalten, dieses in Österreich zu beenden. Die Universitäten und FHs werden angehalten, auch jenen den Zugang zu ermöglichen, welche aufgrund von Verlust keine Zeugnisse vorweisen können (siehe ebd.). Wenn Zeugnisse vorhanden sind, können diese kostenlos in den dafür zuständigen Stellen übersetzt werden (Ast bei Zemit in Tirol und AMS Vorarlberg, Migrant in Wien für Wien, Niederösterreich und Burgenland, Migrare in Linz für Oberösterreich und Salzburg und Zebra in Graz für Steiermark und Kärnten). Zudem bietet die Anlaufstelle für Personen mit im Ausland erworbenen Qualifikationen (AST) eine mehrsprachige Anerkennungsberatung und klärt ab, ob eine Anerkennung möglich ist. Ist dies der Fall, können beglaubigte Übersetzungen von Diplomen und Zeugnissen organisiert und an die zuständigen Stellen weitergeleitet werden.

Die Anerkennung von ausländischen (formalen) Abschlüssen ist (nach Auskunft von ZEMIT 2017) in erster Linie davon abhängig, ob der Beruf in Österreich reglementiert ist – wie es beispielsweise bei Gesundheitsberufen der Fall ist – oder nicht. Der Anerkennungsprozess ist dabei sehr individuell und kann längere Zeit in Anspruch nehmen.

Wie ist der Arbeitsmarktzugang von Asylwerbenden derzeit geregelt?

Mit dem Bartenstein-Erlass von 2004 wurde ein de facto Arbeitsverbot für Asylwerbende erwirkt,

2 Die Ergebnisse können nachgelesen werden unter: http://www.sosmitmensch.at/dl/skprJKJKLmkJqx4KJK/Deutschkurse_fuer_Asylsuchende_Bundeslaendervergleich_SOS_Mitmensch_Jaenner2017_neu_mitVorarlberg.pdf

ausgenommen sind Tätigkeiten in der Saison- oder Erntearbeit. Da Asylwerbende das Bundesland, dem sie zugewiesen wurden, nicht über längeren Zeitraum verlassen dürfen ohne die Grundversorgung zu verlieren, ist auch dieser Zugang eingeschränkt. Es bleiben gemeinnützige Tätigkeiten, die mit einem Stundenlohn zwischen drei und fünf Euro entlohnt werden (siehe Asylkoordination Österreich).[3] Asylwerbende bis 25 Jahre können eine Lehre in einem Mangellehrberuf antreten. Die Übersicht, welche Berufe dies in den verschiedenen Bundesländern umfasst, ist auf der jeweiligen Website des AMS einzusehen und wird regelmäßig aktualisiert.

Dieser Beitrag wurde von der Redaktion des Magazin erwachsenenbildung.at beauftragt, um den LeserInnen relevante Aspekte und Hintergründe zum aktuellen Magazin zu geben.

3 Eine Übersicht aller als „gemeinnützige Hilfstätigkeiten" deklarierten Arbeitsfelder ist nachzulesen unter: http://www.bmi.gv.at/cms/bmi/_news/bmi.aspx?id=4C62436A587450676C49513D&page=0&view=1

Literatur

Asylkoordination Österreich (o.J.): Zugang zum Arbeitsmarkt. Online im Internet: http://www.asyl.at/de/themen/arbeitsmarkt/?s=arbeitsverbot [Stand 2017-05-14].

BMEIA – Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres (2015): 50 Punkte – Plan zur Integration von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten in Österreich. Online im Internet: https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Publikationen/Integrationsplan_final.pdf [Stand 2017-05-14].

BM.I – Bundesministerium für Inneres (o.J.a): Asylbetreuung. Begriffsbestimmungen. Online im Internet: http://www.bmi.gv.at/cms/BMI_Asyl_Betreuung/begriffe/ [Stand 2017-05-14].

BM.I – Bundesministerium für Inneres (o.J.b): Asylbetreuung. Asylverfahren. Online im Internet: http://www.bmi.gv.at/cms/BMI_Asyl_Betreuung/asylverfahren/start.aspx [Stand 2017-05-14].

Bundeskanzleramt Österreich (2017a): Ausländische Staatsbürger. Online im Internet: https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/169/Seite.1693906.html [Stand 2017-05-14].

Bundeskanzleramt Österreich (2017b): Allgemeines zum Asyl. Online im Internet: https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/321/Seite.3210001.html [Stand 2017-05-14].

ÖIF – Österreichischer Integrationsfonds (2016): Asyl auf Zeit. Online im Internet: http://www.integrationsfonds.at/monitor/detail/article/asyl-auf-zeit/ [Stand 2017-05-14].

RIS – Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem (2016): Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. 24. Bundesgesetz: Änderung des Asylgesetzes 2005, des Fremdenpolizeigesetzes 2005 und des BFA-Verfahrensgesetzes. Online im Internet: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_I_24/BGBLA_2016_I_24.pdf [Stand 2017-05-14].

SOS-Mitmensch (2017): Deutschkurse für Asylsuchende. Ein Bundesländervergleich. Recherche von SOS Mitmensch für den Zeitraum Oktober 2016 – Jänner 2017 (inklusive Update für Vorarlberg und das Burgenland). Online im Internet: http://www.sosmitmensch.at/dl/skprJKJKLmkJqx4KJK/Deutschkurse_fuer_Asylsuchende_Bundeslaendervergleich_SOS_Mitmensch_Jaenner2017_neu_mitVorarlberg.pdf [Stand 2017-05-14].

ZEMIT – Zentrum für Migranten und Migrantinnen in Tirol (o.J.): AST – Anlaufstelle für Personen mit im Ausland erworbenen Qualifikationen für Tirol und Vorarlberg. Online im Internet: http://www.zemit.at/de/ast.html [Stand 2017-05-14].

Foto: Frauen aus allen Ländern

Domenica Klinge

domenica.klinge@frauenausallenlaendern.org
http://www.frauenausallenlaendern.org/
+43 (0) 512 564778

Domenica Klinge absolvierte den Diplomlehrgang Basisbildung und Alphabetisierung mit Erwachsenen am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung. Von 2012 bis 2016 arbeitete sie in einem Flüchtlingsheim in Tirol als angestellte Deutschtrainerin zunächst beim Roten Kreuz, danach bei Gemnova. Seit 2016 arbeitet sie in einem Basisbildungsprojekt für jugendliche Asylwerberinnen als Trainerin. Ihr Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaften an der Universität Innsbruck schließt sie 2017 ab.

Frequently Asked Questions on Flight, Asylum and Education in Austria

Abstract

How are asylum seekers and migrants defined by law? How does the asylum process work in Austria? What rights and responsibilities do refugees have with regard to education or how does participation in language courses affect the asylum process? On behalf of the editorial staff of The Austrian Open Access Journal on Adult Education (Magazin erwachsenenbildung.at, Meb), the author of this article answers frequently asked questions related to flight, asylum and education in Austria. Important Internet resources are found along with explanations of „temporary asylum“, „basic care“ and „family reunification“. (Ed.)

Mittels sozialarbeiterischer Beratung die Möglichkeit für konzentriertes Lernen schaffen

PROSA – Projekt Schule für Alle!

Marlene Panzenböck

Panzenböck, Marlene (2017): Mittels sozialarbeiterischer Beratung die Möglichkeit für konzentriertes Lernen schaffen. PROSA – Projekt Schule für Alle!
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 31, 2017. Wien.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-31/meb17-31.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: unbegleitete minderjährige Flüchtlinge, Bildungskarriere, Bildungsangebote, Deutschkurs, Basisbildungskurs, Soziale Arbeit

Kurzzusammenfassung

Was sagen unbegleitete minderjährige Flüchtlinge über Bildung, Schulbesuch und das Erlernen der deutschen Sprache? Was leistet hierbei die sozialarbeiterische Begleitung? Im Zentrum des vorliegenden Beitrages stehen die Erfahrungen und Wahrnehmungen von acht unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen, die einen Basisbildungskurs bei „PROSA – Projekt Schule für Alle!“ in Wien besucht haben. Mittels eines Modulkonzepts und individueller Lernförderung wird hier im Dreieck von Sozialarbeit, Kursangebot und Inklusionsarbeit/Nachbarschaftsarbeit auf die vielfältigen Vorkenntnisse und Bildungsbiografien der jungen Menschen eingegangen. Es braucht dieses Mehr an sozialarbeiterischer Beratung, um, wie die Autorin ausführt, überhaupt erst die Möglichkeit für konzentriertes Lernen schaffen zu können. Inklusion und Selbstermächtigung werden so angebahnt. Und die befragten Jugendlichen selbst? Für sie sind Bildung und vor allem der Spracherwerb ein zentrales Thema, das sie mit besseren Zukunftsperspektiven verbinden. (Red.)

Mittels sozialarbeiterischer Beratung die Möglichkeit für konzentriertes Lernen schaffen

PROSA – Projekt Schule für Alle!

Marlene Panzenböck

„Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge“ (UMF) bezeichnet minderjährige Kinder und Jugendliche, *„die sich außerhalb ihres Heimatlandes aufhalten und von beiden Eltern oder den bisherigen Sorgeberechtigten getrennt sind“* (Separated Children in Europe Programme/Bundesfachverband Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge e.V. 2006, S. 11) und den Status des Flüchtlings anstreben. Diese Personengruppe gilt nach der Kinderrechtskonvention und den Richtlinien der Vereinten Nationen zum internationalen Schutz für asylsuchende Kinder als besonders schutzwürdige Gruppe.

Im Jahr 2015 wurden in der Europäischen Union rund 88.300 neue Asylanträge von unbegleiteten minderjährigen Kindern und Jugendlichen, die auf der Flucht vor Krieg, Verfolgung und Armut sind, gestellt (vgl. Eurostat 2016, S. 1). Sie verließen ihre Heimatländer und ihre Familien oder wurden von diesen getrennt. Lediglich die Hälfte dieser Minderjährigen hat Zugang zu Grundschulbildung. Je älter sie werden, desto größer wird die Kluft und nur 22 Prozent der jugendlichen Flüchtlinge besuchen eine höhere Schule (vgl. UNHCR 2016b, S. 4). In Österreich kamen im Jahr 2015 nach langen und gefährlichen Fluchtwegen beinahe 8.280 unbegleitete minderjährige Kinder und Jugendliche an und stellten einen Asylantrag (vgl. UNHCR 2016a, S. 29; vgl. BM.I 2015, S. 10ff.).

Bildungsangebote für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in Österreich

Das Schulpflichtgesetz §1 Abs. 1 besagt, dass für alle Minderjährigen, die sich im Bundesgebiet dauerhaft aufhalten, allgemeine Schulpflicht besteht. Es darf keine Diskriminierung nach Herkunft oder aufenthaltsrechtlichem Status geben. Darüber hinaus darf nach Aufnahmerichtlinien der EU die weiterführende Bildung nicht mit der Begründung des Erreichens der Volljährigkeit verweigert werden. In der Praxis ist das Alter der AsylwerberInnen jedoch entscheidend für ihren Zugang zu Bildung und ihre weitere Bildungskarriere in Österreich (vgl. Fronek 2010, S. 144f.). Maßgebende Faktoren für den Zugang zu Bildung sind weiters Verfahrensstand,

Aufenthaltsstatus und Aufenthaltsort (vgl. ebd., S. 148).

Durch die Initiative Erwachsenenbildung, eine Bund-Länderinitiative im Jahr 2012, wurde die Erwachsenenbildung in Österreich neu geregelt – zum Nachteil für AsylwerberInnen. Es kam in der Folge zum Ausschluss von AsylwerberInnen aus vielen Angeboten der Erwachsenenbildung, da viele Angebote an das Arbeitsmarktservice gekoppelt wurden und AsylwerberInnen ein Arbeitsverbot haben. Bis dato wird die Personengruppe der AsylwerberInnen zudem in vielen Bildungsinstitutionen nicht als Zielgruppe definiert.

Weitere Ausschlussfaktoren ergeben sich aus finanziellen, infrastrukturellen und informationellen Gründen. Folglich ist ein Großteil der Menschen, die älter als 16 Jahre sind und sich im Asylverfahren befinden, von staatlichen Bildungsangeboten ausgeschlossen (vgl. Brickner 2012, o.S.; Mobayyen 2013, S. 3f.[1]). Durch die große „Flüchtlingskrise" 2015 wurde auf diesen Umstand durch verschiedene Projekte, wie beispielsweise durch das Jugendcollege für Flüchtlinge in Wien (vgl. Kroisleitner 2016, o.S.), aber auch zivilgesellschaftliche Initiativen verstärkt reagiert. Eine dieser zivilgesellschaftlichen Initiativen ist „PROSA – Projekt Schule für Alle".

PROSA – Projekt Schule für Alle!

Der Verein „Vielmehr für Alle! – Bildung, Wohnen, Teilhabe" organisiert seit seiner Gründung 2012 Basisbildungs- und Pflichtschulabschlusskurse für junge Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung ab dem Erreichen des Pflichtschulalters. In Kooperation mit Partnerschulen werden an drei Standorten in Wien 180 SchülerInnen nach dem neuen interdisziplinären Pflichtschulcurriculum des Bundesministeriums für Bildung als ExternistInnen unterrichtet. Die Arbeit von PROSA findet nach dem PROSA-Prinzip statt, wonach die Bildungstätigkeit im Dreieck von Sozialarbeit, Kursangebot „PROSA – Projekt Schule für Alle!" und Inklusionsarbeit/Nachbarschaftsarbeit organisiert wird. Dieses Angebot wird durch ergänzende Aktivitäten wie individuelle Lernförderung, spezifische Genderförderung, Begleitung durch Lernbuddies etc. ergänzt. Leitende Grundsätze sind:

- Lernen durch Bildungszugang ermöglichen
- „Lernen durch Bindung" (siehe Bauer 2007)
- rassismuskritische Bildungs- und Beratungsarbeit (siehe Scharathow/Leiprecht 2009) im Schulalltag umsetzen

PROSA versucht durch ein Modulkonzept und sehr individuelle Lernförderung auf die vielfältigen Vorkenntnisse und Bildungsbiographien der jungen Menschen einzugehen und die ermächtigenden Effekte von Bildung im Lernalltag besonders hervorzuheben.

Acht unbegleitete minderjährige Flüchtlinge im Interview

Im Zuge einer Masterarbeit an der FH Campus Wien wurde eine explorative Studie mit qualitativen Erhebungsinstrumenten durchgeführt (siehe Panzenböck 2014)[2]. Ziel war es, bezeichnende Lebenserfahrungen unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge während des Asylverfahrens bzw. in den darauffolgenden Monaten und Jahren zu identifizieren. Als bezeichnende Lebenserfahrungen wurden jene Erfahrungen definiert, die von den Interviewten selbst in positiver wie negativer Form als wichtig und prägend benannt wurden (vgl. ebd., S. 64). Dazu wurden acht unbegleitete minderjährige Flüchtlinge aus Wien und Niederösterreich, welche alle einen Basisbildungskurs bei „PROSA – Projekt Schule für Alle!" in Wien besucht hatten, zwischen Februar und Juni 2014 interviewt.[3]

Sieben der acht InterviewpartnerInnen waren junge Männer. Zum Zeitpunkt ihrer Ankunft in Österreich waren die Interviewten zwischen vierzehn und

1 Dies bestätigte auch Sinah Fahramandnia, Projektmitbegründer von PROSA, im Gespräch mit der Autorin.

2 Näheres zum Zugang zum Forschungsfeld, zur Auswahl der InterviewpartnerInnen, zur Untersuchungsmethode und zum Forschungsansatz siehe Panzenböck 2014. Die Namen der InterviewpartnerInnen wurden geändert.

3 Um sozial erwünschten Antworten bestmöglich entgegenzusteuern, wurde u.a. eine Biographielinie als Erhebungsinstrument eingesetzt, in die die Jugendlichen intuitiv wichtige Lebensereignisse einzeichnen und danach selbstständig benennen konnten.

siebzehn Jahre alt. Manche waren erst seit zwei Jahren in Österreich, es gab aber auch InterviewpartnerInnen, die zum Befragungszeitpunkt bereits sieben Jahre hier lebten. Vier der Jugendlichen kamen aus Afghanistan. Junge Menschen aus Afghanistan stellen mitunter eine der größten Gruppen an unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen in Österreich und weltweit dar (vgl. BM.I 2015, S. 11). Die anderen vier InterviewpartnerInnen kamen aus Syrien, Nigeria, Tibet und Pakistan. Sie kamen alle alleine – ohne Familien – nach Österreich und durchliefen bereits bzw. durchlaufen (Stand Mai 2017) ein Asylverfahren.

Bildung als bezeichnendes Lebensereignis

Im Zuge der Erhebungen konnten die Ankunft in Österreich, der Prozess des Asylverfahrens (der mit Wartezeiten und großen Unsicherheiten verbunden war), Behördenkontakte, Wertungen von außen (Rassismuserfahrungen), der Alltag in der Lebenswelt (Wohnsituation, finanzielle Situation, Arbeit, Freizeit), das physische und psychische Befinden sowie erlebte Formen der Unterstützung durch Bezugspersonen (es waren das v.a. PatInnen, SozialarbeiterInnen, FreundInnen) und eigene Bewältigungsstrategien als bezeichnende Lebenserfahrungen in Österreich identifiziert werden. Auffällig war hierbei, dass das Thema Bildung Einfluss auf viele andere Lebensbereiche hat (wie z.B. die Alltagsstruktur, das psychische Befinden) und der Zugang zu Bildung teilweise von den InterviewpartnerInnen als wichtigste bezeichnende Lebenserfahrung seit ihrer Ankunft in Österreich genannt wurde.

„Das Wichtigste war, dass ich begonnen habe, ein bisschen Deutsch zu verstehen und mit den Leuten zu sprechen. Dann habe ich Kontakt geknüpft mit den Leuten und sie haben mich zu sich nach Hause eingeladen.“ (Hameed I7, 9:34)

Vorkenntnisse und Bildungsbiographien

Die interviewten Jugendlichen weisen sehr unterschiedliche schulische Vorkenntnisse und Bildungsbiographien auf. Vier besuchten in ihren Heimatländern für drei bis maximal sechs Jahre die Schule, ein Jugendlicher für elf Jahre, was jedoch eine Ausnahme unter den InterviewpartnerInnen darstellt. Befragt nach den Gründen für die kurzen Schullaufbahnen erzählten die Jugendlichen, dass Verwandte den Schulbesuch verboten hatten oder die Familie die Ansicht vertrat, dass der Schulbesuch keine guten Zukunftschancen mit sich bringe. Für die Jugendlichen selbst hingegen war Bildung immer von Bedeutung:

„Ich war nur in der Koranschule. Ich bin also nur ein bisschen in die Schule gegangen, weil ich arbeiten musste und mein Onkel gesagt hat, ich soll nicht in die Schule gehen. […] Ich wäre gerne länger in die Schule gegangen.“ (Hameed I7, 43:27, 43:70)

„Ich bin in meinem Heimatland nie in die Schule gegangen. Es wäre wichtig für mich gewesen […]. Die Kinder der Nachbarn sind in die Schule gegangen, ich dachte mir, dass das toll ist. Wenn sie nach Hause gekommen sind, haben sie immer gelernt und ich habe das beneidet. Ich habe mit meinen Eltern oft darüber gesprochen, dass ich in die Schule gehen möchte, aber meine Eltern haben gesagt, ‚Nein der Unterricht ist in der Sprache der Mehrheit, dass mögen wir nicht.‘ Dann hat meine Mutter gesagt, ‚Du gehst in ein anderes Land und dort gehst du zur Schule.‘ Ich war einverstanden.“ (Dagmola I1, 37:02, 37:53)

Drei InterviewpartnerInnen hatten weder in ihrem Heimatland noch auf einer Zwischenstation ihrer Flucht je die Schule besucht. Als Gründe hierfür wurden die Zugehörigkeit zu einer Minderheit und die Weigerung, die Schulform der Mehrheit zu besuchen, genannt sowie „nicht an die Schule gedacht zu haben“ (vgl. Panzenböck 2014, S. 131f.). Diese unterschiedlichen Bildungsbiographien bzw. die zahlreichen Brüche in ihnen zeigen, welche Herausforderungen in Basisbildungsangeboten für Menschen mit Fluchterfahrung bestehen.

Erwerb der deutschen Sprache

Alle Jugendlichen bezeichneten im Interview den Erwerb der deutschen Sprache als sehr wichtig, sie beschrieben das Erlernen teilweise als das wichtigste bezeichnende Ereignis seit ihrer Ankunft in Österreich. Die Möglichkeit, einen Basisbildungskurs bzw. Deutschkurs zu besuchen, beeinflusst maßgeblich einen Anstieg in der positiven Wahrnehmung der Lebensphasen der Jugendlichen.

„Ich denke auch daran, […] dass ich jetzt hier Deutsch gelernt habe und eine Ausbildung mache. Es macht mich glücklich zu wissen, dass ich hier so viel gemacht und geschafft habe.“ (Dagmola I1, 31:54, 32:15)

„Obwohl ich traurig war, bin ich trotzdem in die Schule gegangen, damit ich Zeit verbringe. […] Dann fühle ich mich nicht alleine. Ich denke, es gibt auch jemanden in der Schule.“ (Sayed I8, 15:14, 16:32)

Die Möglichkeit, Deutsch zu lernen, dient als Bewältigungsstrategie und wirkt selbstermächtigend (vgl. Brandmaier/Ahrndt 2012, S. 315; Henkelmann 2012, S. 61f.).

Gleichzeitig nehmen die befragten jungen Menschen es als sehr negativ wahr, wenn sie keine Möglichkeit haben, Deutsch zu lernen bzw. einen Deutschkurs zu absolvieren. Ein Jugendlicher aus Pakistan beschreibt seine Frustration, wenn er nicht versteht, was andere Menschen zu ihm sagen, und er nicht antworten kann: *„Wenn zum Beispiel jemand mit mir auf Deutsch spricht und ich kann nicht Deutsch sprechen und er fragt mich etwas und ich kann nicht antworten, dann ist das ein Problem. […] Im Krisenzentrum war es […] für mich schwierig, weil ich wenig Deutsch konnte. Alle Leute dort waren aus Österreich und haben Deutsch gesprochen, ich konnte nur dasitzen.“* (Shoaib I2, 42:08, 10:53)

Darüber hinaus wirkt die sprachliche Barriere exkludierend. Durch den Erwerb der deutschen Sprache benötigen die Jugendlichen kein Sprachrohr mehr, wie beispielsweise DolmetscherInnen, die für sie übersetzen. Sie sind fähig, für sich selbst zu sprechen. Sprache wirkt auch deshalb inkludierend, weil sie zu Beachtung und Anerkennung verhilft. Durch die Möglichkeit, sich verständigen zu können, wachsen die Bewältigungsstrategien der Jugendlichen und die Handlungsräume werden erweitert. Davon erzählt auch Hameed (Name geändert): *„Seit ich in Österreich in die Schule gehe, ist meine Sprache besser geworden, ich kann mit meinen Problemen besser umgehen, wenn ich mit den Leuten sprechen kann.“* (Hameed I7, 46:42)

Die Jugendlichen berichten in den Interviews, dass teilweise nicht einmal über die betreuenden Grundversorgungseinrichtungen für all jene unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge, die das Pflichtschulalter erreicht haben, Kursplätze vermittelt werden können. Dadurch können die Jugendlichen oft erst nach Monaten oder Jahren des Wartens einen Basisbildungskurs besuchen: *„2012 war auch schlecht, […] ich habe zwei Jahre lang keinen Deutschkurs gefunden. […] das Schlechteste war, dass, als mein Deutschkurs zu Ende war, ich keinen weiteren finden konnte.“* (Hameed I7, 0:34, 9:03)

Bedeutung des Schulbesuchs für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge

Für alle Jugendlichen hat der Besuch eines Basisbildungskurses in Österreich eine hohe Wichtigkeit. Ein Interviewter kam sogar nach Österreich, um hier explizit sein Menschenrecht auf Bildung wahrnehmen zu können: *„Ich bin nach Österreich gekommen, nur um zu lernen. Mein Vater hat mich hierher geschickt und hat gesagt. ‚Du kannst hier nicht mehr lernen wegen dem Krieg. Wenn du dorthin gehst, kannst du mehr lernen und studieren.‘ […] Ich will […] in mein Heimatland gehen, aber mein Vater sagt ‚Nein‘. Er sagt, ‚Du kannst studieren und nach dem Studium, wenn die Situation im Land gut ist, kannst du wieder hierher kommen.“* (Aziz I5, 6:16, 24:02)

Zwei weitere Jugendliche bezeichneten den Schulbesuch in Österreich als wichtigstes Ereignis seit ihrer Ankunft: *„Die beste Sache, die passiert ist, seit ich in Österreich bin, ist, dass ich zur Schule gehe, lerne und Deutsch spreche.“* (Shoaib I2, 42:08)

Die Jugendlichen bringen die Wichtigkeit eines Bildungsangebotes bzw. Schulabschlusses, auch in der Erwachsenenbildung, mit der Ermöglichung besserer Zukunftsperspektiven in Verbindung, unter anderem durch die Möglichkeit, eine weiterführende Ausbildung machen, an der Universität studieren oder einen guten Job finden zu können, so wie dies Sayed, Karim und Aziz (Namen geändert) beschreiben:

„Wenn ich in die Schule gehe und meinen Abschluss kriege, dann kann ich eine Lehrstelle suchen und einen besseren Job finden.“ (Sayed I8, 14:40)

„Ich lerne, weil ich eine gute Zukunft haben möchte. Durch die Schule kommt vielleicht ein positiver Bescheid und ich kann in der Zukunft etwas werden.“ (Karim I4, 28:54, 29:16)

„Meine Zukunftspläne sind, dass ich ins Gymnasium gehe und lerne und wenn es geht, studiere." (Aziz I5, 35:44)

Durch den Besuch des Basisbildungs- und Pflichtschulabschlusskurses werden Wissen und Kompetenzen erworben, die starken selbstermächtigenden Charakter haben. Die Handlungsmöglichkeiten sowie Problemlösungskompetenzen der Jugendlichen werden erweitert und es kommt zu einer Steigerung des Selbstvertrauens durch Erfolgserlebnisse im Lernen (vgl. Lazarus/Bosshard 2005, S. 24; Rauschenbach 2009, S. 38 u. S. 94f.). Darüber hinaus eröffnen die Basisbildungs- und Pflichtschulabschlusskurse, wie der Verein Woge schon 1999 festhielt, eine haltgebende Alltagsstruktur, die Ablenkung bietet und die Möglichkeit, während der Zeit des Wartens auf den Asylbescheid einer sinnvollen Tätigkeit nachzugehen (vgl. Woge E.V. 1999, S. 422). Aziz (Namen geändert) dazu: *„Es hat mir geholfen, dass ich während ich warten musste in den Deutschkurs und in die Schule gegangen bin. Ohne das hätte ich nicht mehr hier leben können."* (Aziz I5, 10:07)

Nicht zuletzt kann der Kursbesuch den Ausgang des Asylverfahrens positiv beeinflussen, wie auch meine Arbeitserfahrung bei PROSA zeigt, und die Kurse, wie dies Rolf Göppel beschreibt, bieten geschützte Räume und positive zwischenmenschliche Begegnungsorte mit Gleichaltrigen und genuinen ÖsterreicherInnen (vgl. Göppel 2011, S. 387).

Warum sozialarbeiterische Begleitung in Bildungsangeboten mit UMF?

Sozialarbeiterische Betreuung und Begleitung der Jugendlichen im Schulalltag hat sich im Bildungsprojekt PROSA als wesentlich herauskristallisiert, um eine unbelastete Teilnahme an den Angeboten gewährleisten zu können. Um überhaupt die Möglichkeit für konzentriertes Lernen schaffen zu können, braucht es Unterstützung in vielfältigen Belangen. Diese reichen von einer Unterstützung bei drohender Wohnungslosigkeit über Unterstützung bei Interviews im Asylverfahren, bei Sorgen um die Angehörigen in den Heimatländern, bei finanzieller Deprivation, bei Ausgrenzungserfahrungen, posttraumatischen Belastungsstörungen und anderen belastenden und schwierigen Situationen, mit denen junge Menschen mit Fluchterfahrung regelmäßig konfrontiert sind.

Deshalb soll sozialarbeiterische Beratung als unterstützendes Netzwerk in Bildungsangeboten für Menschen mit Fluchterfahrung implementiert werden. Der Fokus wird dabei auf die Bedingungen positiver Lebensgestaltung und Lebensbewältigung gerichtet, wie dies die Sozialarbeiterin und Sozialarbeitswissenschaftlerin Silvia Staub-Bernasconi (1995) beschreibt. Dabei sind materielle Existenzsicherung sowie soziale Unterstützung in Form von emotionaler, sozialer, instrumenteller und informationeller Unterstützung von großer Bedeutung (vgl. Geißler-Piltz/Mühlum/Pauls 2005, S. 28). Das Konzept der sozialen Unterstützung *„[...] (social support) ist eine zentrale Bedingung der Sicherung von Gesundheit, der Verbesserung von Wohlbefinden und der Förderung von Lebensführung und Lebensbewältigung in allen Lebensbereichen"* (Weinhold/Nestmann 2012, S. 54).

Neben dem Ausbau und der förderlichen Einbeziehung sozialer Netzwerke sollen Räume der Lebensgestaltung ermöglicht werden, in denen im Sinne eines Empowermentansatzes (siehe Herriger 2002) die Autonomie und die Kompetenzen der jungen Menschen gefördert werden. Schule und Kursangebote stellen dabei einen dieser Orte der Lebensgestaltung dar, in denen sich die Potenziale der jungen Menschen entfalten können und Bildung die Jugendlichen zu selbstbestimmten Individualitäten führen soll. Sie haben somit im größtmöglichen Maß selbst die Kontrolle über den Verlauf ihres Lebens (vgl. Lazarus/Bosshard 2005, S. 18; Benedek 2009, S. 245). Dies setzt Entfaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten in Gang, die von TrainerInnen der Erwachsenenbildung sowie SozialarbeiterInnen unter Achtung der größtmöglichen Autonomie der Teilnehmenden begleitet und gefördert werden sollen (vgl. Herriger 2002, S. 72-96).

Gleichzeitig erfahren die jungen Menschen durch begleitende Resilienzförderung eine weitere Stärkung in der Bewältigung ihrer Lebens- und Alltagsbedingungen. Dorothea Irmler beschäftigt sich mit der Resilienzförderung von Flüchtlingskindern und ihren Familien und betont, dass die Schule einen Ort der Sicherheit darstellen soll, an dem die Jugendlichen Hilfestellungen bekommen und tragfähige

Beziehungen erleben sollen, in denen ihnen echte Wertschätzung entgegengebracht wird. Im Sinne der Resilienzförderung soll die Schule auch als transitorischer Raum dienen, indem die versteckten Fähigkeiten der jungen Menschen reaktiviert werden und Beachtung finden (vgl. Irmler 2011, S. 580-587). Zentral ist darüber hinaus, das Gefühl für Selbstwirksamkeit der Jugendlichen zu stärken. Es wirkt erlebten Hilflosigkeits- und Ohnmachtsgefühlen entgegen und stellt einen zentralen Schutzfaktor im Leben der jungen Menschen dar (vgl. Herriger 2002, S. 169ff.). Bildung trägt dazu bei, Wissen und Kompetenzen zu erwerben. Diese erworbenen Kompetenzen unterteilt der deutsche Erziehungswissenschaftler Thomas Rauschenbach in eine kulturelle, instrumentelle, soziale sowie personale Dimension. Sie ermöglichen es den Jugendlichen, sich in ihrer Umwelt zurechtzufinden, mit anderen in Kontakt treten zu können und mit ihren eigenen inneren Befindlichkeiten und Emotionen besser umgehen zu können. Sie wirken inklusionsfördernd und durch das Erleben von Erfolgen selbstermächtigend (vgl. Rauschenbach 2009, S. 94f.).

Schlussfolgernd hat (Klinische) Soziale Arbeit im Kontext der Schule für UMF über die Förderung der Kompetenzen und Selbstermächtigungserfahrungen hinaus eine Stabilisierungs- und Orientierungsfunktion (vgl. Woge E.V. 1999, S. 422). Dies kann durch psychosoziale Beratung, sozialtherapeutisches Angebot, die Erweiterung des sozialen Netzes der SchülerInnen sowie eine geregelte Tagesstruktur erreicht werden.

Resümee und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass für die im Jahr 2014 interviewten acht unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge, die zum Zeitpunkt der Befragung einen Basisbildungskurs bzw. Pflichtschulabschlusskurs besuchten, selbiger sehr wichtig war. Die Jugendlichen verbanden ihn mit der Idee besserer Zukunftschancen. Der Erwerb der deutschen Sprache wurde von ihnen als sehr zentral wahrgenommen, da sie so selbst für sich sprechen und in Folge mit Problemen und Herausforderungen besser umgehen können.
Wie meine Erfahrung zeigt und die Literatur sowie die durchgeführten Interviews belegen, stärken erworbenes Wissen und Kompetenzen die Problemlösungskompetenzen sowie das Selbstvertrauen der jungen Menschen und der Kursbesuch stellt eine haltgebende Alltagsstruktur dar. Außerdem erweist sich sozialarbeiterische Betreuung und Begleitung im Schulalltag als wesentlich für eine unbelastete Teilnahme am Schulalltag und hat hohe förderliche Effekte. Durch den teilweise erschwerten Zugang von geflüchteten Menschen zu Bildungsangeboten der Erwachsenenbildung und ihre vielfältig belasteten Lebenssituationen plädiere ich für die Implementierung von SozialarbeiterInnen auch in Bildungsangeboten der Erwachsenenbildung. Dadurch soll eine möglichst nachhaltige Bildungslaufbahn für Menschen mit Fluchterfahrungen, für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge, aber auch für alle anderen TeilnehmerInnen ermöglicht werden.

Literatur

Bauer, Joachim (2007): Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natura aus kooperieren. Hamburg: Hoffmann und Campe.

Benedek, Wolfgang (2009): Menschenrechte verstehen. Handbuch zur Menschenrechtsbildung. Graz: Neuer Wissenschaftlicher Verlag.

BM.I – Bundesministerium für Inneres (2015): Asylstatisik 2015. Online im Internet: http://www.bmi.gv.at/cms/BMI_Asylwesen/statistik/files/Asyl_Jahresstatistik_2015.pdf [Stand: 2016-12-29].

Brandmaier, Maximiliane/Ahrndt, Andrea (2012): Neue Perspektiven – Klinische Sozialarbeit mit traumatisierten Flüchtlingen. In: Gahleitner, Silke/Hahn, Gernot (Hrsg.): Übergänge gestalten, Lebenskrisen begleiten. Bonn: Psychiatrie Verlag, S. 305-323.

Brickner, Irene (2012): Junge Flüchtlinge dürfen nicht zur Schule gehen. In: derstandard.at, vom 4. März 2012. Online im Internet: http://derstandard.at/1330390259106/Wien-Junge-Fluechtlinge-duerfen-nicht-zur-Schule-gehen [Stand: 2017-05-10].

Eurostat (2016): Almost 90.000 unaccompanied minors among asylum seekers registered in the EU in 2015. Eurostat Press Office. o.A.

Fronek, Heinz (2010): Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in Österreich. Asylverfahren & Lebensverhältnisse. Wien: Mandelbaum.

Geißler-Piltz, Brigitte/Mühlum, Albert/Pauls, Helmut (2005): Klinische Sozialarbeit. München: Ernst Reinhardt.

Göppel, Rolf (2011): Resilienzförderung als schulische Aufgabe. In: Zander, Margherita (Hrsg.): Handbuch Resilienzförderung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 383-406.

Henkelmann, Yvonne (2012): Migration, Sprache und kulturelles Kapital. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Herriger, Norbert (2002): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Irmler, Dorothea (2011): Leben mit Trauma – Resilienzförderung von Flüchtlingskindern und ihren Familien (TZFO Köln). In: Zander, Margherita (Hrsg.): Handbuch Resilienzförderung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 575-589.

Kroisleitner, Oona (2016): Erstes Jugendcollege für Flüchtlinge startet in Wien. In: derstandart.at, vom 6. September 2016. Online im Internet: http://derstandard.at/2000043948124/Erstes-Jugendcollege-fuer-Fluechtlinge-startet-in-Wien [Stand: 2017-05-17].

Lazarus, Horst/Bosshard, Marianne (2005): Bildung als Chance. Ressourcenorientierte Biografiearbeit mit chronisch psychisch kranken und drogenabhängigen Menschen. Bonn: Psychiatrie Verlag.

Mobayyen, Marjan (2013): Bildungsbenachteiligung und soziale Exklusion junger AsylwerberInnen ab dem Pflichtschulalter in Österreich. Wien: Diplomarbeit. Online im Internet: http://othes.univie.ac.at/30443/1/2013-11-07_0808742.pdf [Stand: 2017-05-10].

Panzenböck, Marlene (2014): Bezeichnende Lebenserfahrungen von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen im Asylverfahren. Wien: Masterarbeit.

Rauschenbach, Thomas (2009): Zukunftschancen Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz. Weinheim/München: Juventa.

Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf (2009): Rassismuskritik: Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach: Wochenschau.

Separated Children in Europe Programme/Bundesfachverband Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge e.V. (Hrsg.) (2006): Statement of good practice. Standards für den Umgang mit unbegleiteten Minderjährigen. Karlsruhe: Loeper. Online im Internet: http://scep.sitespirit.nl/images/18/204.pdf [Stand: 2017-05-10].

Staub-Bernasconi, Silvia (1995): Systemtheorie, soziale Probleme und soziale Arbeit: lokal, national, international oder: vom Ende der Bescheidenheit. Bern: Haupt.

UNHCR (2016a): Global Trends 2015. Forced displacement in 2015. Online im Internet: http://www.unhcr.org/576408cd7.pdf [2017-05-10].]

UNHCR (2016b): Missing out. Refugee education in crisis. Online im Internet: http://www.unhcr.org/57d9d01d0.pdf [Stand: 2017-05-10].

Weinhold, Kathy/Nestmann, Frank (2012): Soziale Netzwerke und soziale Unterstützung in Übergängen. In: Gahleitner, Silke/Hahn, Gernot (Hrsg.): Übergänge gestalten, Lebenskrisen begleiten. Bonn: Psychiatrie Verlag, S. 52-67.

Woge E.V. (1999): Handbuch der Sozialen Arbeit mit Kinderflüchtlingen. Münster: Votum Verlag GmbH.

Weiterführende Links

PROSA – Projekt Schule für Alle!: www.prosa-schule.org

Foto: Lisbeth Kovacic

Marlene Panzenböck, MA

marlene.panzenboeck@vielmehr.at
http://www.prosa-schule.org

Marlene Panzenböck studierte Soziale Arbeit und Klinische Soziale Arbeit an der FH Campus Wien. 2012 begründete sie „PROSA – Projekt Schule für Alle!" mit und ist seitdem Standortleiterin eines Schulstandortes und Prozessverantwortliche für das Sozialarbeitsteam. Der Schwerpunkt ihrer Arbeit liegt in der direkten SchülerInnenberatung und -unterstützung, der Qualitätssicherung und Weiterentwicklung der Sozialarbeit sowie der Gestaltung des Schulalltages.

Creating the Opportunity for Concentrated Learning with Social Counselling

PROSA - Projekt Schule für Alle! (Project School for All!)

Abstract

What do unaccompanied underage refugees say about education, attending school and learning German? What do social workers accomplish here? At the centre of this article are the experiences and perceptions of eight unaccompanied underage refugees who attended a basic education course at „PROSA - Projekt Schule für Alle" (Project School for All) in Vienna. By means of a modular concept and individual facilitation of learning, the diverse prior knowledge and educational biographies of these young people are examined in a triad of social work–course offerings–inclusion work/community work. As the author explains, this additional social counselling is required in order to create the opportunity for concentrated learning. The ground is thus prepared for inclusion and self-empowerment. And what about the young people who were questioned? They see education and above all language acquisition as a central concern that they associate with better prospects for the future. (Ed.)

Sprachorientierte Maßnahmen für AsylwerberInnen im universitären Kontext

Daniela Unger-Ullmann

Unger-Ullmann, Daniela (2017): Sprachorientierte Maßnahmen für AsylwerberInnen im universitären Kontext.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 31, 2017. Wien.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-31/meb17-31.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: MORE-Flüchtlingsinitiative, AsylwerberInnen, Deutschkurse, Mischkurse, Sprachkompetenz

Kurzzusammenfassung

Im Studienjahr 2015/16 wurden 155 AsylwerberInnen an der Universität Graz als „MORE-Studierende“ gemeinsam mit ERASMUS-Studierenden im Rahmen eines Sprachkurses begleitet und unterstützt. Die außergewöhnlichen Unterrichtsbedingungen, die sich durch die diametralen Lebensumstände beider Studierendengruppen ergaben, ließen laut Rückmeldung der Lehrenden viel Raum für Diskussionen und führten zu einer Annäherung. Waren die „MORE-Studierenden“ mit Lerntempo, Kursdauer, ihrem Lernfortschritt zufrieden? Wie erging es den Lehrbeauftragten? Wie definieren sie ihre Rolle und Aufgabe und wie führten sie die Leistungsüberprüfungen durch? Der vorliegende Beitrag gibt die Ergebnisse einer Umfrage wieder. Wesentliche Schlussfolgerung: Die Kurse bieten MORE-Studierenden, ERASMUS-Studierenden und Lehrenden die Möglichkeit, Strukturen des gesellschaftlichen Zusammenlebens in angstfreier Lernatmosphäre zu reflektieren und damit zu gegenseitigem Verständnis beizutragen. (Red.)

Sprachorientierte Maßnahmen für AsylwerberInnen im universitären Kontext

Daniela Unger-Ullmann

Am 17. September 2015 präsentierte die Karl-Franzens-Universität Graz als Teil der MORE-Flüchtlingsinitiative der österreichischen Universitätenkonferenz (uniko) ein Maßnahmenpaket für AsylwerberInnen und anerkannte Flüchtlinge. Die Kernthemen dieses Maßnahmenpakets – ein vereinfachtes Zulassungsverfahren, Angebote für Deutschkurse sowie Beratungsleistungen – wurden in kürzester Zeit definiert, umgesetzt und kommuniziert.

treffpunkt sprachen – Zentrum für Sprache, Plurilingualismus und Fachdidaktik der Universität Graz setzte es sich zum Ziel, die Sprachkompetenz von AsylwerberInnen zu fördern. Konzipiert und angeboten wurden u.a. „Mischkurse" für ERASMUS-Studierende und MORE-Studierende.
Der vorliegende Beitrag gibt einen kurzen Einblick in die Kursgestaltung und Zusammensetzung der Studierendengruppe im Studienjahr 2015/16. Im Anschluss werden die Ergebnisse einer Erhebung, die im Sommersemester 2016 mit 80 AsylwerberInnen durchgeführt wurde, erstmalig präsentiert. Um Schwierigkeiten und Probleme aus der Lehrendenperspektive erfassen zu können, wurden zehn Lehrende bezüglich ihrer Kommunikationsschwierigkeiten, ihres Selbstverständnisses und der wahrgenommenen Herausforderungen im konkreten Unterricht von MORE-Studierenden und ERASMUS-Studierenden, aus denen sich u.a. Leitbilder ableiten lassen, befragt.

Was sind MORE-Deutschkurse?

MORE-Deutschkurse richten sich an AsylwerberInnen mit bereits bestehendem befristetem Aufenthaltsrecht gemäß österreichischem Asylgesetz (Asylberechtigte, subsidiär Schutzberechtigte, AslywerberInnen, deren Asylantrag bereits beim Bundesamt für Fremdenwesen und Asyl zugelassen wurde) sowie InhaberInnen von Konventions- und Fremdenpässen in Verbindung mit einer Zulassung an der Karl-Franzens-Universität Graz. Sie orientieren sich an den international anerkannten Standards des Europäischen Referenzrahmens des Europarats und zeichnen sich durch hohe Progression aus. Der Schwerpunkt liegt dabei auf kommunikativem Sprachunterricht. Angeboten werden Allgemeinsprachliche Kurse (Niveau A1 bis C1), Vertiefungskurse und fachspezifische Kurse (ab Niveau B1). Die Kurse werden durch die Lernplattform Moodle unterstützt und finden einmal pro Woche für zwei Semesterwochenstunden (90 Minuten, entspricht drei ECTS-Punkten) statt. Für den Erhalt eines Lehrveranstaltungszeugnisses sind 80% Anwesenheit, regelmäßige Mitarbeit, Erreichung der Kursziele, Hausübungen sowie eine schriftliche und mündliche Prüfung am Ende des Semesters erforderlich. Die Aufnahme erfolgt über Begleitpersonen bzw. KoordinatorInnen, die eine Reservierung des Kursplatzes bei *treffpunkt sprachen* durchführen, was mit einer Inskription an der Karl-Franzens-Universität

Graz nach Vorlage bestimmter Dokumente (siehe Karl-Franzens-Universität Graz 2017) einhergeht. Zu entrichtende Kursbeiträge und Fahrtkosten werden dabei zur Gänze vom Vizerektorat für Finanzen, Ressourcen und Standortentwicklung der Universität Graz übernommen.

Wer zählte im Studienjahr 2015/16 zu den MORE-Studierenden?

80% der Teilnehmenden an den MORE-Deutschkursen im Studienjahr 2015/16 waren Männer, 20% Frauen. Ihr Alter lag zwischen 19 und 50 Jahren. Das Ziel des Rektorats der Universität Graz, überwiegend junge (angehende) Studierende aus den Krisengebieten aufzunehmen, konnte aufgrund der prekären Flüchtlingssituation im Spätherbst 2015 nicht umgesetzt werden. 35% der MORE-Studierenden waren zwischen 30 und 40 Jahre alt, 24% zwischen 20 und 25 Jahre und 23% zwischen 25 und 30 Jahre alt. 13% wiesen einen Altersschnitt von 40 bis 50 Jahren auf und lediglich 4% der KursteilnehmerInnen waren jünger als 20. Eine Person (1%) bildete mit über 50 Jahren die Ausnahme.

Der Anteil der aus Syrien stammenden KursteilnehmerInnen war mit 49% am größten, gefolgt von Teilnehmenden aus dem Irak (22%) und Afghanistan (12%). 4% der MORE-Studierenden gaben an, staatenlos zu sein. Jeweils 3% fielen auf TeilnehmerInnen aus Tadschikistan, Pakistan und dem Iran, jeweils 1% der Personen stammte aus der Ukraine, Nigeria, Ägypten und Somalia (siehe dazu auch den Integrationsbericht des Bundesministeriums für Europa, Integration und Äußeres 2016, S. 27).

Herausforderungen und Probleme der MORE-Studierenden

Anfang Mai bis Ende Juni 2016 wurden 80 AsylwerberInnen durch Fragebögen (48 Personen) und Interviews (32 Personen) zu ihrem Wohlbefinden, ihren Belastungen, ihrer Lernprogression und ihren persönlichen Zielen befragt. In Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse von Philipp Mayring (siehe Mayring 2015) galt es dabei, Daten zu Herausforderungen und Problemen in den MORE-Deutschkursen zu erheben. Die von Mayring vorgeschlagene Verfahrensweise der qualitativen Inhaltsanalyse attestiert die Verwendung offener Fragebögen und halb-strukturierter offener Interviews, die nach bereichsspezifischen Faktoren, wie z.B. persönlichem Empfinden (Zufriedenheit und Frustration), Lernfortschritt und Zielsetzung, kategorisiert wurden.

Aufbauend auf den grundlegenden Axiomen von Mayring (vgl. ebd., S. 70) galt es, wenig inhaltstragende Textbestandteile, die sich in der schriftlichen Beantwortung der Fragen und in den Transkripten

MORE – eine Initiative der österreichischen Universitätenkonferenz (uniko)

„Menschen mit Fluchthintergrund brauchen in erster Linie sichere Unterbringung, Essen und medizinische Versorgung, aber sie brauchen noch mehr, nämlich die Möglichkeit Zukunftsperspektiven zu entwickeln. Junge Menschen, die durch Krieg und Flucht den Zugang zu Bildung verlieren, drohen zu einer verlorenen Generation heranzuwachsen. Die Potentiale dieser Menschen, ihr Wissen und ihre Begabungen sind auch ein Mehrwert für die Universitäten und für die Gesellschaft, die diese Menschen aufnimmt.

MORE startete im Wintersemester 2015/16 als Pilotphase, mittlerweile beteiligen sich ALLE 21 Universitäten an den Standorten Graz, Innsbruck, Klagenfurt, Leoben, Linz und Salzburg und Wien daran. Die Universitäten stellen eine bestimmte Zahl an Plätzen in ausgewählten Lehrveranstaltungen und Kursen zur Verfügung. In den ersten drei Semestern konnten bereits mehr als 2.600 MORE-Studierende an Kursen und Vorlesungen teilnehmen, im Wintersemester 2016/17 waren es 855 Personen.

MORE-Kurse sind eine Einladung, um Flüchtlingen Perspektiven für ein Studium zu eröffnen. Sie richtet sich an geflüchtete Menschen, die Orientierung für ein mögliches Studium und Verbesserung der Sprachkenntnisse brauchen. Sie können später eventuell ein ordentliches Studium aufnehmen oder fortsetzen."

Quelle: https://uniko.ac.at/projekte/more/

der durchgeführten Interviews ergaben, zu eliminieren. Mit der Übernahme der inhaltstragenden Textbestandteile erfolgte eine Bündelung von gleichen und ähnlichen Aussagen, die über die Auszählung von Wortkombinationshäufigkeiten zu Gegenstandsbereichen zusammengefasst wurden.

Die Ergebnisse der Auswertung seien an dieser Stelle kurz skizziert: 37% der MORE-Studierenden schätzten die Möglichkeit einer Partizipation an einem Deutschkurs sehr und gaben an, sich weiterhin mit der deutschen Sprache beschäftigen zu wollen. Dabei wurden der Kontakt der KursteilnehmerInnen zu den Lehrenden (23%), der uneingeschränkte Austausch mit den StudienkollegInnen (23%) und das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Kulturen in den MORE-Deutschkursen (17%) explizit erwähnt. Unzufrieden waren die Studierenden mit der Dauer der Deutschkurse (62%) und dem hohen Arbeitstempo (11%). Als störend empfanden MORE-Studierende die partielle Verwendung der englischen Sprache bei Erklärungen von grammatikalischen Phänomenen (10%) und den Gebrauch von kopiertem Unterrichtsmaterial (3%). Für 14% waren die vorgegebenen Rahmenbedingungen in Ordnung.

Ein hoher Grad an Frustration stellte sich bei den MORE-Studierenden besonders an jenen Tagen ein, an denen sie mit dem Deutschunterricht überfordert (44%) oder aus Gründen von Müdigkeit und Krankheit überlastet waren (5%). Ein Drittel der Befragten (29%) fühlte sich über einen längeren Zeitraum weder überfordert noch unzufrieden. Als weitere Faktoren für Unzufriedenheit wurden das Verlassen der Heimat (13%), der negative Asylbescheid (3%), die geographische Entfernung des Wohnortes zu Graz (3%) sowie die zu lange Wartezeit zwischen den Kursen A1/1. Phase und A1/2. Phase (3%) erwähnt.

44% der MORE-Studierenden bewerteten ihre persönlichen Lernfortschritte mit sehr gut, 24% mit mittelmäßig, weitere 20% mit gut und lediglich 12% waren mit ihrer Leistung nur wenig oder gar nicht zufrieden.

Auf die Frage, welche Ziele sie sich in den nächsten Monaten vorgenommen haben, antworteten 65% der TeilnehmerInnen, dass sie sich weiterhin mit der deutschen Sprache beschäftigen und das nächst höhere Sprachniveau so schnell wie möglich erreichen möchten. 30% führten als Zielsetzung den Abschluss ihres Studiums an und 5% erwähnten explizit, sich gut in die Gesellschaft integrieren zu wollen.

Erfahrungen und Leitbilder der Lehrenden

Methodisch-didaktisches Know-how und interkulturelle Kompetenz sind wesentliche Voraussetzungen, um die Arbeit mit AsylwerberInnen auf Basis von Menschlichkeit, Fairness und Vertrauen durchführen zu können. Lehrende handeln insbesondere dann kompetent, wenn sie im Rahmen der Unterrichtsprozesse eine dementsprechende empathische Haltung an den Tag legen. Vorerfahrungen wie Krieg, Verfolgung, Diskriminierung oder der Tod eines nahen Angehörigen sowie körperliche Beschwerden aufgrund unzureichender medizinischer Versorgung im Herkunftsland erfordern eine hohe Sensibilität. Dabei steht das „miteinander Leben und Arbeiten“ für die Lehrenden im Vordergrund. MORE-Studierende haben in Österreich eine neue Heimat gefunden. Nun gilt es, sie auf dem Weg in die österreichische Gesellschaft zu unterstützen und sie am kulturellen Leben teilhaben zu lassen. Die Lehrenden sehen sich daher nicht nur als SprachvermittlerInnen, sondern möchten ihren Studierenden auch die Möglichkeit bieten, sich mit den eigenen und fremden Werten, die sich aufgrund der unterschiedlichen Gruppenkonstellation im Unterricht ergeben, auseinanderzusetzen. In einer angstfreien Lernatmosphäre werden Meinungen aufgegriffen und gemeinsam besprochen. Mit Diskussionen versuchen die Lehrenden, das Selbstbewusstsein der MORE-Studierenden zu stärken und sie über die Reflexion des eigenen Verhaltens auf bereits vorhandene Ressourcen hinzuweisen.

Im Auftrag von *treffpunkt sprachen* wurden im Sommersemester 2016 zehn Lehrende, die im Studienjahr 2015/16 MORE-Studierende gemeinsam mit ERASMUS-Studierenden unterrichtet hatten, befragt. Gab es Kommunikationsschwierigkeiten? Wurde die Heterogenität der Studierenden schlagend? Wie sehen die Lehrenden ihre Rolle, ihre Aufgaben? Vorliegend werden die schriftlichen Rückmeldungen auszugsweise zusammengeführt

sowie Leitbilder aus den Antworten der Lehrenden abgeleitet.
Die Lehrenden sahen sich kaum mit Kommunikationsschwierigkeiten und Widerständen konfrontiert. Explizit hervorgehoben wurde die Schaffung einer angenehmen Kommunikationsatmosphäre, in der die Teilnehmenden „sich bei Wortmeldungen nicht unwohl fühlen oder das Gefühl haben, etwas ‚Falsches' zu sagen. Während des Unterrichts gibt es kein ‚richtig' und ‚falsch' in der Kommunikation. Fehler sind erlaubt und erwünscht. Oft (ge)brauche ich auch Kommunikationsmittel, die ohne Sprache auskommen […]" (ein/e Lehrende/r). Traten Kommunikationsschwierigkeiten auf, galt es, die Gründe dafür zu analysieren. „Bei Kommunikationsschwierigkeiten muss ich die Ursache erörtern: Geht es um ein Strukturproblem, ein Wortschatzproblem (wie gebe ich Anweisungen?), um ein emotionales Problem oder um eines, das aus kulturellen Unterschieden entstanden ist? Dies herauszufinden, ist nicht immer einfach, aber in diese Richtung muss ich als Unterrichtende auch reagieren" (ein/e Lehrende/r). Die Heterogenität in den sogenannten „Mischkursen" wurde von den Lehrenden sehr positiv aufgenommen und als Bereicherung empfunden. „Durch die Anwesenheit von MORE-Studierenden werden andere internationale Studierende, deren Leben wahrscheinlich viel ruhiger verläuft als das derjenigen StudienkollegInnen, die Krieg und Flucht hinter sich haben, vielleicht dankbarer über ihr Leben und sehen es nicht mehr als selbstverständlich, wie gut es ihnen geht. MORE-Studierende erweitern den Horizont der anderen internationalen Studierenden" (ein/e Lehrende/r).

Leitbild: Rolle und Selbstverständnis der Lehrenden

- MORE-Studierende nicht anders behandeln als internationale Studierende, um Normalität zur Norm werden zu lassen
- MORE-Studierende motivieren
- MORE-Studierenden in Situationen der Immersion Halt bieten
- als Ansprechpersonen bei Fragen in der neuen Umgebung zur Verfügung stehen
- ein offenes Ohr für allfällige Probleme haben
- MORE-Studierende emotional gut auffangen

Leitbild: Aufgabe der Lehrenden

- als professionelle VermittlerInnen der deutschen Sprache und österreichischen Kultur fungieren
- motivierenden und inspirierenden Unterricht bieten
- für ein faires Miteinander und eine angstfreie Lernatmosphäre sorgen
- ein großes Lernangebot unterbreiten
- das Mitreden der MORE-Studierenden in der Mehrheitsgesellschaft durch Diskussionen im Unterricht anregen
- durch guten Unterricht das Selbstbewusstsein und die Reflexionsfähigkeit der MORE-Studierenden steigern bzw. fördern

Leitbild: Überprüfung des Lernfortschritts

- Lernfortschritte durch eine gute und transparente Unterrichtsstruktur ermöglichen
- eine steile Lernprogression durch zusätzliche Übungsmaterialien fördern
- MORE-Studierenden kommunizieren, dass Fehler als Teil des Lernprozesses zu sehen sind und nicht als „Last"
- Korrekturen behutsam vornehmen, um die „Ehre" der Lernenden nicht zu verletzen
- auf Fehler hinweisen, die außerhalb des Unterrichts peinlich, unangenehm oder unhöflich wirken könnten
- Lernstrategien bei Lernschwierigkeiten aufzeigen
- Klausuren und mündliche Prüfungen als Orientierung bzw. Bestätigung der Lernprogression kommunizieren
- Noten nicht als Druckmittel verwenden
- fair sein

Konkrete Anforderungen an die Lehrenden in „Mischkursen"

Eine erfolgreiche Lernprogression setzt fachliche, pädagogische und didaktische Überlegungen voraus, die darauf ausgerichtet sind, den Lernfortschritt der MORE-Studierenden durch eine gut strukturierte

Unterrichtsgestaltung kontinuierlich zu fördern. Durch die Vermittlung zielgruppenorientierter Lernstrategien und den Einsatz von zusätzlichen Übungsmaterialien war es den befragten Lehrenden möglich, hohe Leistungsanforderungen zu stellen und diese bei aufkommenden Lernschwierigkeiten entsprechend zu adaptieren. Die befragten Lehrenden sahen schriftliche und mündliche Überprüfungen nicht als Kontroll- und Druckmittel, sondern als Orientierung bzw. Bestätigung der Lernprogression. Diese Sichtweise wurde den KursteilnehmerInnen klar kommuniziert, um ihnen den Leistungsdruck zu nehmen.

Hinsichtlich ihrer Beurteilungskompetenz (siehe dazu Seidl/Simschitz 2015) bemühten sich die Lehrenden, MORE-Studierenden aufgrund deren Leistung annehmbares Feedback zu geben. Dabei spielten Unvoreingenommenheit und Fairness eine entscheidende Rolle, um sie mit behutsamen Fehlerkorrekturen auf etwaige sprachliche Missverständnisse aufmerksam zu machen. Ein Großteil der MORE-Studierenden brachte ein umfassendes Alltagswissen mit, woran die Lehrenden anknüpfen konnten. Um dieses Vorwissen für den Unterricht nutzbar zu machen, wurde großer Wert auf aktive Beteiligung am Unterrichtsgeschehen gelegt, die sich vor allem in Wortmeldungen der MORE-Studierenden und in der Wertschätzung der Lehrenden manifestierte. In diesem Zusammenhang wurde auch darauf geachtet, eine ausgewogene Balance in der Vermittlung der Teilkompetenzen Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen zu halten. „Natürlich sollten alle Teilkompetenzen im Unterricht berücksichtigt werden. Es ist immer ein wenig Disziplin notwendig, das Sprechen und das Schreiben, vor allem das Schreiben, nicht zu kurz kommen zu lassen. Es ist mir wichtig, dass die Studierenden im Unterricht und auch zu Hause Texte schreiben, die ich dann lese oder korrigiere, und anhand derer weitere Bereiche erarbeitet werden“ (ein/e Lehrende/r).
Eine Kontrolle der Teilkompetenzen erfolgte durch Hausübungen, Tests und Prüfungen. „Ich habe bis jetzt nur eine Zwischenklausur geschrieben und noch keine Ergebnisse. Bei schriftlichen Hausübungen sind die meisten MORE-Studierenden sehr gut und auch sehr diszipliniert (mit rechtzeitiger Abgabe) und gewissenhaft (bei der geforderten Korrektur)“ (ein/e Lehrende/r).

Auf Basis der erlangten Teilkompetenzen sollten MORE-Studierende das erworbene Wissen im Alltag umsetzen können, um ihnen die Begegnung mit ÖsterreicherInnen zu erleichtern. Disziplin, Respekt und aktive Partizipation an der Aufnahmegesellschaft waren bei der Kursgestaltung ausschlaggebend und machten die Zielsetzung struktureller Integration erreichbar. Hierzu zwei Lehrende wörtlich: „Ich ermutige Studierende, sich die ganze Stadt als ‚Trainingsraum' vorzustellen und auch ‚nervige' Alltagssituationen unter dem Aspekt – ‚wenigstens trainiere ich dabei die Zielsprache' zu nutzen.“ Und: „Ich würde bei vielen TeilnehmerInnen nicht von einem klassischen ‚studentischen' Alltag sprechen. Viele versuchen, sich in erster Linie zurechtzufinden, wollen weiterreisen, warten auf Asylbescheide, haben mit Behörden zu kämpfen, haben Angst um ihre Familien, leben mit ungewisser Zukunft. Das Studieren steht bei vielen vermutlich nicht an erster Stelle.“

Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die von *treffpunkt sprachen* angebotenen „Mischkurse“ sowohl von den MORE-Studierenden als auch den Lehrenden sehr gut aufgenommen wurden. Die Teilnahme der MORE-Studierenden an den „Mischkursen“ sahen Lehrende als Bereicherung, zumal erstmals auch kulturelle Gepflogenheiten aus dem arabischen Raum ihre Wirkung im Unterricht entfalteten. Von beiden Seiten wurde die Zusammensetzung unterschiedlicher Nationalitäten, die über den europäischen Raum hinausgingen, sehr begrüßt.

Dass es sich teilweise um weitaus ältere TeilnehmerInnen handelte, die mit sehr jungen ERASMUS-Studierenden im Unterricht zusammenarbeiteten, wurde weder von den MORE-Studierenden noch von den Lehrenden als problematisch angesehen. Die außergewöhnlichen Unterrichtsbedingungen, die sich durch die Lebensumstände der MORE-Studierenden nach der Flucht und jene der ERASMUS-Studierenden, die im Rahmen eines Auslandssemesters ihr Studium vorantreiben wollten, ergaben, ließen laut Rückmeldungen der Lehrenden viel Raum für Diskussionen und führten zu einer Annäherung auf beiden Seiten.

Im Zuge der von *treffpunkt sprachen* in Auftrag gegebenen Umfrage wurde das Engagement der MORE-Studierenden, so schnell und effektiv wie möglich die deutsche Sprache zu erlernen, von Seiten der Lehrenden bestätigt. Sowohl MORE-Studierende als auch Lehrende sahen den Deutschunterricht im universitären Kontext als sinnvolle Alternative zu herkömmlichen Förderungsmaßnahmen. Die Dauer des Kurses stieß bei den MORE-Studierenden auf Kritik. Ihrem Wunsch nach Intensivkursen konnte aus budgetären Gründen nicht Rechnung getragen werden; ihre Erwartungen in Bezug auf staatliche Hilfe und Förderungen können von Institutionen und deren BetreuerInnen bzw. Lehrenden nur teilweise erfüllt werden. Der Druck, der auf MORE-Studierenden lastet, überträgt sich auch auf das Lehrpersonal, welches in Zukunft mit Supervisionen unterstützt werden muss.

Mit den „Mischkursen" am *treffpunkt sprachen* werden Voraussetzungen für ein zügiges Lernen geschaffen, das sich in den positiven Leistungsbeurteilungen der MORE-Studierenden widerspiegelt. Rasche Lernerfolge, die von MORE-Studierenden erzielt und durch universitäre Zeugnisse bestätigt werden, können jedoch nur auf Begegnung, partnerschaftliches Engagement, Austausch und Identifikation zurückgeführt werden. Der gemeinsam eingeschlagene Weg ist eng mit Herausforderungen verknüpft, die auf den Leitprinzipien der Offenheit, Anteilnahme und gegenseitigen Verantwortung beruhen.

Literatur

Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres (2016): Integrationsbericht 2016. Integration von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten in Österreich – Wo stehen wir heute? Zwischenbilanz des Expertenrats zum 50 Punkte-Plan. Online im Internet: https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Integrationsbericht_2016/Integrationsbericht_2016_WEB.pdf [Stand: 2017-01-12].

Karl-Franzens-Universität Graz (2017): Zulassung und Studium. Online im Internet: https://refugees.uni-graz.at/de/zulassung-und-studium/ [Stand: 2017-01-12].

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.

Seidl, Eva/Simschitz, Birgit (2015): Lernenden-, kompetenz- und handlungsorientiertes Prüfen am universitären Sprachenzentrum *treffpunkt sprachen*: Herausforderungen und Lösungsansätze. In: Unger-Ullmann, Daniela/Hofer, Christian (Hrsg.): Forschende Fachdidaktik. Projektergebnisse. Tübingen: Francke, S. 57-102.

Foto: K.K.

Mag.[a] Dr.[in] Daniela Unger-Ullmann

daniela.unger-ullmann@uni-graz.at
http://treffpunktsprachen.uni-graz.at
+43 (0)316 380-2492

Daniela Unger-Ullmann studierte Deutsch und Latein Lehramt an der Karl-Franzens-Universität Graz und besuchte universitäre Weiterbildungen in den Bereichen Deutsch als Fremdsprache und Medienkunde. Ihr Doktoratsstudium am Institut für Germanistik in Graz schloss sie mit einer Dissertation in Älterer Deutscher Literatur ab. Von 1999 bis 2003 war sie Universitätslektorin für deutsche Sprache und Literatur an der Schlesischen Universität Opava/Tschechische Republik. Seit 2007 ist sie Leiterin von *treffpunkt sprachen* – Zentrum für Sprache, Plurilingualismus und Fachdidaktik der Universität Graz und verantwortlich für die universitäre Verankerung und Absicherung sowie die strategische Weiterentwicklung von Lehre und Forschung. Von 2010 bis 2015 war sie Direktorin des Konfuzius-Instituts der Karl-Franzens-Universität Graz. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Bildungs- und Lehrmanagement, Personal- und Organisationsentwicklung, Sprachlehr- und -lernforschung.

Language-oriented Measures for Asylum Seekers in a University Context

Abstract

In academic year 2015/16, 155 asylum seekers were accompanied and provided with support as “MORE students” as part of a language course together with Erasmus students at the University of Graz. According to feedback from the instructors, the unusual conditions in the course arising from the diametrically opposed circumstances of both groups of students left plenty of space for discussions and led to a closer encounter. Were the MORE students satisfied with the pace of learning, length of the course and their learning progress? How did the instructors fare? How do they define their role and responsibility and how did they carry out performance assessments? This article provides an account of the results of one survey. One important conclusion: the courses offer MORE students, Erasmus students and instructors the opportunity to reflect on structures of social coexistence in a learning atmosphere free of fear and thus to contribute to mutual understanding. (Ed.)

Flucht und Asyl: Transdisziplinäre Lernerfahrungen von Studierenden, Geflüchteten und Freiwilligen

Petra Wlasak

Wlasak, Petra (2017): Flucht und Asyl: Transdisziplinäre Lernerfahrungen von Studierenden, Geflüchteten und Freiwilligen.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 31, 2017. Wien.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-31/meb17-31.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: Nachhaltige Entwicklung, Umweltbildung, Wissensaustausch, transdisziplinäre Lernsettings, Stadtentwicklung, Geographie, Freiwillige, Hochschullehre

Kurzzusammenfassung

„Global denken – lokal handeln“ ist das Motto von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), welche zum Ziel hat, in formalen, non-formalen und informellen Lernkontexten aktuelle Herausforderungen der Menschheit inter- und transdisziplinär zu bearbeiten und dabei konkrete Lösungen zu entwickeln. Das Thema Migration und Flucht wurde bisher kaum in diesem Kontext behandelt. Das Regionale Zentrum für Bildung für nachhaltige Entwicklung Graz-Styria an der Universität Graz versucht diese Lücke zu schließen und mit lokalen AkteurInnen bedarfsorientiert Lösungen für ein inklusives Zusammenleben von Flüchtlingen und der „Aufnahmegesellschaft“ zu erarbeiten. Flucht und Asyl werden dabei nicht als Problem, sondern als zu bewältigende Herausforderungen begriffen. In diesem Beitrag werden zwei unterschiedliche Beispiele transdisziplinären Lernens vorgestellt. Aufgesucht wurden „Alltagsorte“: Flüchtlingsquartiere, Vereine, Beratungszentren, Bildungseinrichtungen und eine Kleinstadt in der Steiermark, in der per Order mehrere hundert Flüchtlinge untergebracht worden waren. Die Lernenden waren Lehramtsstudierende der Geographie, Geflüchtete und Freiwillige. Neben Kernelementen transdisziplinärer Lösungsarbeit werden im Beitrag die Methodenansätze und Herausforderungen der vorgestellten Beispiele analysiert. Eine zentrale Erkenntnis der Arbeit: Die Einbindung der Flüchtlinge bei der Erarbeitung der Angebote ist eine zentrale Voraussetzung. (Red.)

Flucht und Asyl: Transdisziplinäre Lernerfahrungen von Studierenden, Geflüchteten und Freiwilligen

Petra Wlasak

Das Teilen gemeinsamen Wissens und vorhandener Ressourcen stellt die Basis dar, um Lösungen für die Auswirkungen des globalen Flüchtlingsgeschehens auf lokaler Ebene zu kreieren, bei welchen alle Involvierten Lernerfahrungen sammeln können. Entscheidend dabei ist, dass unterschiedliche Akteurinnen und Akteure diese Lösungen gemeinsam erarbeiten; diese umgesetzt werden und den Betroffenen direkt zu Gute kommen.

Transdisziplinäres Lernen für eine zukunftsfähige Gesellschaft

„Global denken – lokal handeln“: Das Motto von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) unterstreicht die Notwendigkeit, sich dessen bewusst zu sein, dass sowohl Ursachen als auch Auswirkungen globaler Entwicklungen und Herausforderungen auf lokaler Ebene zu finden sind. Im Kontext von Bildungsmaßnahmen zu nachhaltiger Entwicklung wird dies insbesondere auf Themengebiete angewandt, welche die sogenannten „Grand Challenges“ wie Klimawandel, Ressourcenverknappung, Verlust von Biodiversität, weltweite soziale Ungleichheit und demographischen Wandel umfassen (vgl. Zimmermann/Risopoulos-Pichler 2016, S. 244).

BNE hat zum Ziel, mit Lernenden auf lokaler Ebene Lösungsansätze zu entwickeln und zu erproben. Hierfür braucht es inter- und transdisziplinäre Arbeitsteams, die ihre Ideen aus gegenseitigem Wissensaustausch speisen (vgl. Adomßent/Michelsen 2011, S. 100f.). Dabei ist es essentiell, die Erfahrungen und das Wissen aller gleichberechtigt zu berücksichtigen (vgl. Kruse et al. 2016, S. 280).

Die Diversität der involvierten Akteurinnen und Akteure ist zentral, um unterschiedliche Lebenswelten, Biographien und Perspektiven zusammenzuführen, aus denen sich unterschiedliches Wissen ergibt. Je unterschiedlicher die Wissenskontexte sind, desto umfassender können komplexe globale Herausforderungen bearbeitet werden. Es bedarf also eines intensiven Austausches zwischen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Akteurinnen und Akteuren. In einem ersten Schritt bauen diese Vertrauen zueinander auf, entwickeln eine gemeinsame Sprache und teilen ihr Wissen. In einem zweiten Schritt ko-kreieren sie darauf aufbauend Ideen für bedarfsorientierte Lösungen und setzen diese schlussendlich im dritten Schritt um und reflektieren bzw. adaptieren das Resultat (siehe Schäpke et al. 2016; Hirsch et al. 2007; Jahn/Bergmann/Keil 2012).

Das Regionale Zentrum für Bildung für nachhaltige Entwicklung (RCE) Graz-Styria[1] an der Karl-Franzens-Universität Graz hat es sich in diesem Sinne zum Ziel gesetzt, nachhaltige Entwicklung durch Forschung, Bildung und Wissensaustausch zwischen Wissenschaft und Gesellschaft zu fördern. Auf Basis des transdisziplinären Ansatzes nach Thomas Jahn (2008) sollen wissenschaftliche und gesellschaftliche Akteurinnen und Akteure – sei es aus Politik, Zivilgesellschaft, Wirtschaft oder Kultur – gemeinsam aktuelle Herausforderungen auf lokaler Ebene benennen und diese in unterschiedlichen formalen, non-formalen und informellen Lernsettings lösungsorientiert bearbeiten (vgl. Stoltenberg/Burandt 2014, S. 581). Die Lernresultate und Forschungsergebnisse dieser Prozesse bringt das RCE Graz-Styria in das globale Netzwerk der weltweit rund 130 RCEs ein und speist somit den Diskurs für Bildung für nachhaltige Entwicklung auch auf globaler Ebene.

Bei genauerer Betrachtung der weltweiten Initiativen rund um BNE fällt auf, dass Flucht- und Migrationsbewegungen bislang kaum bis gar nicht als Thema im globalen-lokalen BNE-Kontext behandelt wurden. Zwar werden Migration und Flucht als Phänomene nicht nachhaltiger Entwicklung gesehen, die es zu verhindern gilt, ein Bewusstsein dafür, dass Bildung für nachhaltige Entwicklung für MigrantInnen und Flüchtlinge essentiell für die Gestaltung einer zukunftsfähigen Gesellschaft für und durch alle ist, fehlt aber. Vereinzelt gibt es zwar Maßnahmen, die MigrantInnen als Zielgruppe diverser Sensibilisierungsworkshops im Bereich Umweltbildung inkludieren, ein Ansatz, der sich mit dem Themenkomplex Migration und Flucht umfassend beschäftigt und dabei auch von Flucht und Migration Betroffene in transdisziplinäre Lernsettings bewusst einbindet, fehlt aber meines Erachtens bisher. Das RCE Graz-Styria hat es sich zum Ziel gesetzt, diese Lücke zu schließen und darauf aufmerksam zu machen, dass die lösungs- und bedarfsorientierte Bearbeitung des Themas Flucht und Asyl wichtig ist, um gemeinsam mit unterschiedlichsten AkteurInnen lokale Verbesserungen für die Betroffenen wie auch für die „Aufnahmegesellschaft" zu kreieren und zu implementieren. Im Folgenden wird auf zwei unterschiedliche, transdisziplinäre Lernsettings, die vom RCE Graz-Styria mit seinen KooperationspartnerInnen entworfen bzw. begleitet wurden, eingegangen (siehe dazu auch Lintschnig/Wlasak/Bahrami 2016; Wlasak 2017).

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

Bei Bildung für nachhaltige Entwicklung geht es darum, alle Menschen jeglichen Alters, unabhängig davon, wo sie leben, zu ermächtigen, sich aktiv, reflektiert und kooperativ an der Gestaltung einer nachhaltigen Gesellschaft zu beteiligen (vgl. Zimmermann/Risopoulos-Pichler 2016, S. 248). Dabei sollen Wissen und Werte angeeignet sowie Verhaltensweisen und Lebensstile erlernt werden, die für eine lebenswerte Zukunft und eine Transformation der Gesellschaft erforderlich sind (siehe UNESCO 2005 u. 2014). BNE ist eine ganzheitliche und transformative Bildung, die die ökologische, ökonomische, sozio-kulturelle und institutionelle Dimension von Nachhaltigkeit inkludiert (vgl. Zimmermann 2016, S. 8ff.). Beim Weltgipfel für nachhaltige Entwicklung in Johannesburg 2002 beschloss die Vollversammlung der Vereinten Nationen, das Jahrzehnt von 2005 bis 2014 als Weltdekade für BNE auszurufen. Ziel der Dekade war es, das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung in allen Bereichen der Bildung zu verankern. Das Globale Aktionsprogramm für BNE der UNESCO schließt unmittelbar an die Dekade an, um die Umsetzung von BNE im ganzheitlichen Kontext von 2015 bis 2019 weiterhin zu fördern (siehe UNESCO Österreich 2014).

Die Universität außerhalb des Elfenbeinturms

Universitäten als Forschungs- und Bildungsstätten, aber auch als regionale Arbeit- und Impulsgeber haben gesellschaftliche Verantwortung, was bedeutet, dass sie sich kritisch und gleichzeitig lösungsorientiert an aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen beteiligen (vgl. Zimmermann/

1 Das Regionale Zentrum für Bildung für nachhaltige Entwicklung (engl. Regional Centre of Expertise on Education for Sustainable Development – RCE) Graz-Styria wurde im Rahmen der UN Dekade für Bildung für nachhaltige Entwicklung (2005-2015) gegründet und 2007 von der United Nations University als eines der ersten der mittlerweile über 130 Zentren weltweit zertifiziert. Mehr dazu unter: www.rce.uni-graz.at

Risopoulos-Pichler 2016, S. 244). Die Karl-Franzens-Universität Graz hat Nachhaltigkeit und die damit verbundene soziale Verantwortung in ihrem Leitbild verankert (siehe Karl-Franzens-Universität Graz 2017a). Im Spätsommer 2015 – in Anbetracht des Anstiegs der Asylantragsstellungen in Österreich[2] und in Anbetracht der Grenzüberschreitung von rund 300.000 Flüchtlingen an der österreichisch-slowenischen Grenze zwischen September 2015 und März 2016 (siehe Rotes Kreuz Steiermark 2016) – richtete die Universität Graz eine fakultätsübergreifende Arbeitsgruppe ein. In dieser werden Projekte, Bildungsmaßnahmen und Unterstützungsangebote für Flüchtlinge koordiniert (siehe Karl-Franzens-Universität Graz 2017b). Auch das RCE Graz-Styria ist in dieser Arbeitsgruppe vertreten und organisierte im Herbst 2015 gemeinsam mit dem Institut für Geographie und Raumforschung einen mit Studierenden an der Universität gestalteten Workshop zur Geographie Österreichs für interessierte Personen mit Flüchtlingshintergrund (siehe Institut für Geographie und Raumforschung 2015; Karl-Franzens-Universität Graz 2016b).

Geographische Exkursion „MigrantInnen in Österreich – Fokus Flucht und Asyl"

Um dieses Angebot auch jenen Geflüchteten zugänglich zu machen, für die eine Anreise und das Aufsuchen der Universität eine Barriere darstellt, wurde beschlossen, im Rahmen einer viertägigen geographischen Exkursion im Sommersemester 2016 mit Studierenden Alltagsorte von Flüchtlingen aufzusuchen und direkt vor Ort Workshops anzubieten.[3] Diese Orte waren u.a. Flüchtlingsquartiere, Beratungszentren und Bildungseinrichtungen.

Die Studierenden waren vorab angeleitet worden, interaktive Workshops zur Geographie Österreichs zu konzipieren, die auf die Bedürfnisse der Zielgruppe eingehen sollten. Hierbei waren sie gefordert, ihre eigenen Stereotype über die Identität und Kultur Österreichs zu hinterfragen, um diese migrationssensibel zu präsentieren, und waren sie gefordert, auf die sprachlichen Kompetenzen der Zielgruppe (soweit bekannt) bei der Wahl der interaktiven Methoden einzugehen und inhaltlich Bezug zu den Herkunftsländern der TeilnehmerInnen (soweit bekannt) zu nehmen.

Den Geflüchteten sollte in den Workshops die Möglichkeit gegeben werden, sich umfassend mit der Geographie Österreichs und der ihres Herkunftslandes zu befassen, neue länderkundliche Informationen einzuholen, ihre Kenntnisse der deutschen Sprache zu üben und durch den Dialog mit den Studierenden neue Perspektiven auf das Leben in Österreich kennenzulernen. Die Studierenden als auch die TeilnehmerInnen der Workshops konnten ihr Wissen – sei es nun über Österreich oder Afghanistan, Syrien oder den Iran – teilen und sich dazu austauschen. Dabei entwickelten sich – wie von den Lehrenden als auch von den Studierenden selbst beobachtet werden konnte (siehe Lintschnig/Wlasak/Bahrami 2016) – Gespräche über Fluchtgründe und über die jeweilige Lebenssituation und den Alltag.

Bei den Studierenden handelte es sich um LehramtskandidatInnen, welche alle neben dem Studium der Geographie und Raumforschung zum Zeitpunkt der Durchführung der Workshops ein zusätzliches Studium absolvierten. Daraus ergab sich ein sehr diverser Wissenshintergrund der Studierenden, den diese wieder in die Gestaltung der Workshops einbringen konnten.

Wie die Studierenden im Anschluss den Lehrenden rückmeldeten, erlebten sie es als sehr positiv, einen Beitrag zur Unterstützung von Geflüchteten leisten zu können und dabei ihr fachliches wie methodisches Wissen einzubringen. Sie erklärten, sie empfänden es als eine wichtige Lernerfahrung, Menschen mit Fluchtbiographien aus unterschiedlichen Herkunftsländern kennenzulernen, einen Einblick in deren Lebensrealitäten zu erhalten und gemeinsam mit ihnen an einem verbindenden Thema – der Geographie Österreichs und der Geographie deren Herkunftsländer – zu arbeiten. Gleichzeitig lernten sie, eine transnationale und über Grenzen

2 Während im Jahr 2014 insgesamt 28.027 Asylanträge in Österreich gestellt wurden, erhöhte sich diese Zahl auf 81.127 Asylanträge im Jahr 2015. Im Jahr 2016 wurden 42.073 Asylanträge registriert (siehe Bundesministerium für Inneres 2017).

3 Die Exkursion wurde mit dem Preis „Lehre! Ausgezeichnet" durch das Vizerektorat für Lehre von der Universität ausgezeichnet und zusätzlich für den österreichischen Lehrpreis Ars Docendi nominiert.

und Territorien hinausgehende Perspektive einzunehmen.[4] Insgesamt wurden fünf interaktive Workshops in unterschiedlichen Formaten mit gesamt rund 100 Teilnehmenden in einer Bildungseinrichtung in Graz sowie in Gemeindehäusern und in Flüchtlingsquartieren in Graz-Umgebung und in der Obersteiermark durchgeführt.

Herausforderungen für Lehrende und Studierende

Die Organisation der Lehrveranstaltung bedurfte eines hohen zeitlichen Aufwandes seitens der Lehrenden, da mit den involvierten Stakeholdern wie FlüchtlingsquartiersgeberInnen, Regionalbetreuerinnen und -betreuer, lokalen PolitikerInnen, Freiwilligen sowie Bildungseinrichtungen rechtzeitig und umfassend für die Organisation der Workshops kommuniziert werden musste. Zusätzlich waren eine ausführliche Recherche zu den lokalen Begebenheiten und Besichtigungsmöglichkeiten und die rechtzeitige und bedarfsgerechte Bewerbung der Workshops vor Ort erforderlich.

Von den Studierenden wurden hohes Engagement und überdurchschnittliche Motivation verlangt, sich auf diese experimentelle Form der Exkursion einzulassen. Da sich die Entwicklungen des nationalen und europäischen Fluchtgeschehens auf Grund dessen politischen Komplexität nicht voraussagen hatten lassen können, waren die Studierenden damit konfrontiert, jederzeit mit einer Änderung der Zielgruppe der Workshops, der Räumlichkeiten und der GesprächspartnerInnen rechnen zu müssen. Dies bedeutete, dass sie sich für alle Eventualitäten vorbereiten mussten, die Workshops beispielsweise auf Deutsch und Englisch konzipierten, zusätzlich DolmetscherInnen für verschiedene Zielgruppen organisierten, selbst für die Organisation der benötigten Materialien verantwortlich waren und spontan vor Ort auf die individuellen Bedürfnisse der Workshop-TeilnehmerInnen eingehen mussten.

Insgesamt handelte es sich bei der Exkursion um eine experimentelle Lernerfahrung mit intensiver Vorbereitung für alle Beteiligten. Das spezielle Lernsetting bot allen Involvierten die Möglichkeit, neue Erfahrungen zu machen. Der folgende Auszug aus dem Exkursionsbericht zweier Studierender und einer Lehrenden versucht die gemachten Erfahrungen wiederzugeben: *„Es war ein Erlebnis auf gleicher Augenhöhe für alle Beteiligten. Die Flüchtlinge lernten von uns etwas über die Geographie Österreichs, waren sehr aufgeschlossen und nahmen begeistert an unseren Workshops teil. Wir wiederum hatten die Möglichkeit, diese Menschen, die ‚zu uns' kommen, kennenzulernen und etwas über ihre Erlebniswelten zu erfahren. Es war eine Bereicherung für beide Seiten. Würden mehrere Menschen diese Erfahrung machen, wäre die Diskussion über Flüchtlinge eine andere, oder vielleicht gar nicht mehr nötig, weil wir nicht mehr über die Flüchtlinge diskutieren würden, sondern mit ihnen"* (Lintschnig/Wlasak/Bahrami 2016, S. 18).

Flüchtlinge in der Kleinstadt

Das zweite transdisziplinäre Forschungs- und Lernsetting ergab sich mit einer Kleinstadt in der Steiermark, in welcher unerwartet durch das Durchgriffsrecht des Bundes (siehe Bundeskanzleramt der Republik Österreich 2015) ab Herbst 2015 mehrere hunderte Flüchtlinge in einem Großquartier und in mehreren Kleinquartieren untergebracht worden waren. Dies stieß bei den BewohnerInnen der Stadt, die keine Erfahrung mit der Unterbringung von Flüchtlingen hatten, auf großen Widerstand. Öffentliche Protestkundgebungen unterstrichen dies. Es gab aber auch BewohnerInnen, die sich zusammenfanden, um die Flüchtlinge zu unterstützen. Aus diesen rund 60 Freiwilligen formierten sich zwei Gruppen, die sich zum einen als selbstgenannte „Private Flüchtlingsinitiative" um die Geflüchteten im Großquartier kümmerten, zum anderen als „Plattform Asylwerber" bis heute Unterstützung für die Geflüchteten in den kleineren Flüchtlingsquartieren anbieten.

Erstere organisierten Spendensammlungen, Deutschkurse, Konversations- und Spielenachmittage für Kinder im Großquartier, während zweitere auch Spenden akquirieren, Deutschkurse und Sport- und Freizeitangebote durchführen sowie ein

4 Auf Wunsch zahlreicher Studierender und TeilnehmerInnen der Workshops wird die Exkursion als Lehrveranstaltung im Sommersemester 2017 erneut angeboten.

Patenschaftsprojekt starteten, bei dem sich mehr als 70 StadtbewohnerInnen meldeten und eine Patenschaft für Flüchtlinge übernahmen. Außerdem wird noch bis heute monatlich ein Begegnungsnachmittag in einem zentral gelegenen Kaffeehaus angeboten.

Auch die Stadt selbst wurde aktiv und beauftragte eine Gemeinderätin als Flüchtlings- und Integrationskoordinatorin, welche durch eine telefonische Hotline jederzeit für Fragen aus der Bevölkerung zur Verfügung stand. Außerdem wurde eine Reihe von öffentlichen Informationsveranstaltungen von der Stadt organisiert, bei der VertreterInnen der Stadtpolitik, Quartiersgeber und Freiwillige die Bevölkerung über das Asylverfahren sowie über die Lebensumstände in den Flüchtlingsquartieren informierten (siehe Wlasak 2016).

Das Forschungsteam des RCE Graz-Styria begleitete diesen Prozess im Rahmen des Forschungsprojekts URB@Exp[5] von Herbst 2015 bis Frühling 2017. Durchgeführt wurden teilnehmende Beobachtungen bei Veranstaltungen und Netzwerktreffen, ExpertInneninterviews, Reflexionsworkshops und eine Online-Umfrage zu Lernerfahrungen mit Freiwilligen und MitarbeiterInnen der Stadtverwaltung und sozialer Einrichtungen.

Herausforderungen und Erfolge der Freiwilligen

In der Begleitforschung wurde deutlich, dass der negative öffentliche Diskurs die größte Herausforderung für die Freiwilligen bei Initiierung der Unterstützungsmaßnahmen war. Die Aufnahme von Flüchtlingen in Großquartieren der Stadt war am Beginn von den StadtpolitikerInnen wie auch von einer Vielzahl an BewohnerInnen, die sich verunsichert und bedroht fühlten, abgelehnt worden. Die Freiwilligen waren dadurch gezwungen, sich für ihre Handlungen zu rechtfertigen und stets zu begründen, warum sie es für notwendig erachten, Menschen mit Fluchthintergrund zu helfen. Gerüchte um Übergriffe von Flüchtlingen auf BewohnerInnen und Geschäfte sowie Falschinformationen zur staatlichen Unterstützung für Flüchtlinge, z.B. über kostenlose Mobiltelefone, den Anspruch auf Sozialhilfe und Kinderbetreuungsgeld für AsylwerberInnen in den lokalen und sozialen Medien, erschwerten dies zusätzlich.

Auch konnte festgestellt werden, dass sowohl die lokale Bevölkerung als auch die Freiwilligen selbst zu Beginn wenig Hintergrundwissen zu den Herkunftsländern, dem Asylsystem und zur staatlichen Unterstützung von AsylwerberInnen hatten. Die Freiwilligen konnten sich dieses Wissen durch den proaktiven Austausch mit ExpertInnen, den regelmäßigen Austausch zwischen freiwilligen und hauptamtlichen UnterstützerInnen und durch den konsequenten Aufbau von Netzwerken aneignen.

Trotz des negativen öffentlichen Diskurses und der insbesondere am Beginn breiten Ablehnung in der Bevölkerung war die Implementierung der Unterstützungsangebote erfolgreich, da sich die Involvierten regelmäßig austauschten und ihre Netzwerke für die Organisation benötigter Materialien oder Informationen nutzten. Lokale Schlüsselpersonen, meist Personen des öffentlichen Lebens, die in der Kleinstadt durch ihre verschiedenen ehren- und hauptamtlichen Tätigkeiten bekannt sind, spielten hierbei eine tragende Rolle. Indem sie ihre Netzwerke aktivieren konnten, gelang es ihnen rasch, Ressourcen aufzustellen und Freiwillige um sich zu versammeln. Als VermittlerInnen zwischen unterschiedlichen Gruppen ermutigten sie viele verschiedene Akteurinnen und Akteure aus Verwaltung, Politik, Wirtschaft sowie Bildungseinrichtungen und sonstigen Sozialorganisationen zur Beteiligung. Durch diese Vorgangsweise sammelten sich innerhalb der Netzwerke der Flüchtlingsunterstützung immer mehr Wissen und Ressourcen an. So konnten die bestehenden Unterstützungsangebote aufrechterhalten bzw. ausgebaut oder bedarfsorientiert adaptiert werden.

5 Das europäische Forschungsprojekt URB@Exp steht für „Towards New Forms of Urban Governance and City Development: Learning from Urban Experiments with Living Labs & City Labs“. Es wird durch die Joint Programming Initiative Urban Europe finanziert, hat eine Laufzeit von drei Jahren (09/2014-08/2017) und ermöglicht es ForscherInnen und StädtepartnerInnen aus fünf europäischen Städten, unterschiedliche Herausforderungen nachhaltiger Stadtentwicklung durch die Initiierung von partizipativen Lernformaten in Stadtlaboren zu bearbeiten und dabei neue Formen der Zusammenarbeit von Zivilgesellschaft, Interessensgruppen, Stadtverwaltung und -politik zu testen. Mehr Informationen unter: www.urbanexp.eu/

Es kann also festgestellt werden, dass das Teilen des gemeinsamen Wissens und der vorhandenen Ressourcen die Basis für die Kreation von Lösungen darstellt, bei welchen alle Involvierten, seien es haupt- oder ehrenamtliche MitarbeiterInnen, Lernerfahrungen sammeln. Die Zielgruppe der entwickelten Angebote, also die betroffenen Flüchtlinge, konnten ihre Deutschkenntnisse verbessern, ihre sozialen Kontakte ausbauen und ihren neuen Wohnort durch die Teilnahme an den verschiedenen Aktivitäten besser kennenlernen. Entscheidend im gesamten Lernprozess war, dass Akteurinnen und Akteure aus Zivilgesellschaft, Non-Profit-Organisationen, Bildungseinrichtungen, Stadtverwaltung und -politik und Wirtschaft gemeinsam Lösungen für die Auswirkungen des globalen Flüchtlingsgeschehens auf lokaler Ebene erarbeiteten und diese Lösungen umgesetzt wurden und den Betroffenen direkt zu Gute kamen.

Fazit

Der transdisziplinäre Ansatz von BNE betont die Notwendigkeit transdisziplinärer Lernsettings, um mit unterschiedlichen Zielgruppen auf lokaler Ebene lösungsorientiert an aktuellen Herausforderungen zu arbeiten. Anhand der zwei Beispiele hat sich gezeigt, dass dies auch für die Bearbeitung von Herausforderungen im Kontext Flucht und Asyl möglich und sinnvoll ist, da konkrete bedarfsorientierte Lösungen erarbeitet werden können.
Gemeinsam ist den beiden genannten Beispielen, dass sie transdisziplinäre Lernprozesse darstellen, die sich auf lokale Begebenheiten beziehen, verschiedene lokale Stakeholder, Zielgruppen und ExpertInnen einbeziehen und interaktiv in Gruppen- und Teamarbeit das Wissen und die Talente unterschiedlicher Personen in die Lösungsfindung inkludieren.

Eine Herausforderung dabei ist es, Flüchtlinge und generell marginalisierte Gruppen von Anfang an in transdisziplinäre Lernprozesse zu inkludieren, um ihr Wissen und ihre Bedürfnisse in die Lösungsfindung einbringen zu können (vgl. Elzinga 2008, S. 357f.). Bei beiden Beispielen kann kritisch angemerkt werden, dass dies nicht von Beginn an geschah. Die Workshops zur Geographie Österreichs wurden nicht unter direkter Einbindung der Zielgruppe der Geflüchteten erarbeitet, wenn auch deren Bedürfnisse durch Recherche und Gespräche mit ExpertInnen zuvor eingeholt worden waren. Das Gleiche gilt für die Unterstützungsangebote in der genannten Kleinstadt.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass von Flucht betroffene Menschen die Auswirkungen globaler Entwicklungen auf lokaler Ebene in ihren Herkunftsländern erfahren haben und sie Zeitzeuginnen und Zeitzeugen gesellschaftlicher, politischer, ökologischer und ökonomischer Umwälzungen sind. BNE kann es sich nicht leisten, dieses Wissen in der Erarbeitung von globalen Herausforderungen mit konkreten lokalen Auswirkungen auszulassen. Daher müssen Flüchtlinge und MigrantInnen als auch die Themen Flucht und Migration konsequent in Maßnahmen für BNE behandelt werden. Die Möglichkeiten der sich hierbei ergebenden formalen, non-formalen und informellen Lernprozesse für höchst unterschiedliche Zielgruppen sind durch den Einsatz von Kreativität und unterschiedliche lokale Begebenheiten endlos, erfordern aber Mut und Lust, Neues auszuprobieren sowie ein kritisches Bewusstsein für die konsequente Inklusion höchst diverser Zielgruppen und Betroffener. Ein Wissensaustausch in Vielfalt kann auf diese Weise tatsächlich Schritt für Schritt Lösungen für die großen Herausforderungen der „einen Welt“ hervorbringen.

Erwachsenenbildung in all ihren unterschiedlichen Formaten, sei es als Studium, Fort- oder Weiterbildung oder in informellen Lernprozessen, ist gefordert, neue Perspektiven einzunehmen, noch nicht Erprobtes auszuprobieren und es zu wagen zu experimentieren. Grundvoraussetzung dabei ist es, verschiedene AkteurInnen gleichberechtigt zu inkludieren, um Bevormundung zu vermeiden und gemeinsam aus Fehlern lernen zu können (vgl. Zimmermann-Janschitz/Wlasak 2016, S. 218f.).

Literatur

Adomßent, Maik/Michelsen, Gerd (2011): Transdisziplinäre Nachhaltigkeitswissenschaften. In: Heinrichs, Harald/Kuhn, Katina/Newig, Jens (Hrsg.): Nachhaltige Gesellschaft. Welche Rolle für Partizipation und Kooperation? Wiesbaden: VS Verlag Springer, S. 98-116.

Bundeskanzleramt der Republik Österreich (2015): Bundesgesetzblatt I Nr. 120/2015 – Bundesverfassungsgesetz über die Unterbringung und Aufteilung von hilfs- und schutzbedürftigen Fremden – beschlossene Neuerungen. Online im Internet: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2015_I_120/BGBLA_2015_I_120.pdf [Stand: 2017-02-13].

Bundesministerium für Inneres (2017): Vorläufige Asylstatistik. Wien. Online im Internet: http://www.bmi.gv.at/cms/BMI_Asylwesen/statistik/files/2016/Asylstatistik_Dezember_2016.pdf [Stand: 2017-02-13].

Elzinga, Aant (2008): Participation. In: Hirsch Hadorn, Gertrude/Hoffmann-Riem, Holger/Biber-Klemm, Susete/Grossenbacher-Mansu, Walter/Joye, Dominique/Pohl, Christian/Wiesmann, Urs/Zemp, Elisabeth (Hrsg.): Handbook of Transdisciplinary Research. Dordrecht: Springer Science und Business Media B.V., S. 345-359.

Hirsch Hadorn, Gertrude/Biber-Klemm, Susette/Grossenbacher-Mansuy, Walter/Hoffmann-Riem, Holger/Joye, Dominique/Pohl, Christian/Wiesmann, Urs/Zemp, Elisabeth (2007): The Emergence of Transdisciplinarity as a Form of Research. In: Hirsch Hadorn, Gertrude/Hoffmann-Riem, Holger/Biber-Klemm, Susete/Grossenbacher-Mansu, Walter/Joye, Dominique/Pohl, Christian/Wiesmann, Urs/Zemp, Elisabeth (Hrsg.): Handbook of Transdisciplinary Research. Dordrecht: Springer Science und Business Media B.V., S. 19-39.

Institut für Geographie und Raumforschung der Karl-Franzens-Universität Graz (2015): Geography of Austria – Interactive Workshop with Professor Ulrich Ermann. Graz. Online im Internet: http://geographie.uni-graz.at/de/neuigkeiten/detail/article/geography-of-austria-interactive-workshop-with-professor-ulrich-ermann/ [Stand: 2017-02-13].

Jahn, Thomas (2008): Transdisziplinarität in der Forschungspraxis. In: Bergmann, Matthias/Schramm, Engelbert (Hrsg.): Transdisziplinare Forschung. Integrative Forschungsprozesse verstehen und bewerten. Frankfurt am Main/New York: Campus, S. 21-37.

Jahn, Thomas/Bergmann, Matthias/Keil, Florian (2012): Transdisciplinarity: Between mainstreaming and marginalization. In: Ecological Economics 79, 2012, S. 1-10.

Karl-Franzens-Universität Graz (2016a): Geographische Exkursion (Migrant_innen in Österreich). Fokus Flucht und Asyl. Sommersemester 2016, Graz. Online im Internet: https://online.uni-graz.at/kfu_online/wbLv.wbShowLVDetail?pStpSpNr=439011 [Stand: 2017-02-13].

Karl-Franzens-Universität Graz (2016b): Österreichische Länderkunde. Erster Workshop für Flüchtlinge, AsylwerberInnen und Interessierte gestartet. Graz. Online im Internet: http://refugees.uni-graz.at/de/neuigkeiten/detail/article/oesterreichische-laenderkunde/ [Stand: 2017-02-13].

Karl-Franzens-Universität Graz (2016c): Vier gewinnt! Ausgezeichnete Lehre zur Internationalisierung. Graz. Online im Internet: http://on.uni-graz.at/de/detail/article/vier-gewinnt-4/ [Stand: 2017-02-13].

Karl-Franzens Universität Graz (2017a): Nachhaltige Universität. Graz. Online im Internet: http://www.uni-graz.at/de/die-universitaet/interdisziplinaeres/nachhaltige-universitaet/ [Stand: 2017-02-13].

Karl-Franzens-Universität Graz (2017b): Refugee Aid. Online im Internet: http://refugees.uni-graz.at [Stand: 2017-02-13].

Kruse, Sylvia/Förster, Ruth/Fry, Patricia/Kläy, Andreas/Kueffer, Christoph/Moschitz, Heidrun/Wolf, Patricia/Zingerli, Claudia (2016): Wissensaustausch zwischen Forschung und Praxis erfolgreich gestalten. In: GAIA. Ökologische Perspektiven für Wissenschaft und Gesellschaft 4, 2015, S. 278-283.

Lintschnig, André/Wlasak, Petra/Bahrami, Awije (2016): Stell dir vor du brauchst Asyl. Eine viertägige Exkursion in die Welt der Flucht, Migration und Integration. In: GEOGRAZ. Grazer Mitteilungen der Geographie und Raumforschung, 59, 2016, S. 13-18.

Rotes Kreuz Steiermark (2016): Flüchtlingseinsatz 2015/16. Alltag in der Flüchtlingsakutbetreuung 06.09.2015-31.03.2016. Graz.

Schäpke, Niko/Singer-Brodowski, Mandy/Stelzer, Franziska/Bergmann, Matthias/Lang, Daniel J. (2016): Creating Space for Change: Real-world Laboratories for Sustainability Transformation. The Case of Baden-Wurttemberg. In: GAIA. Ökologische Perspektiven für Wissenschaft und Gesellschaft 4, 2016, S. 281-283.

Stoltenberg, Ute/Burandt, Simon (2014): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Heinrichs, Harald/Michelsen, Gerd (Hrsg.): Nachhaltigkeitswissenschaften. Wiesbaden: Springer Spektrum, S. 567-594.

UNESCO (2005): United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014). International Implementation Scheme. Online im Internet: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a33_unesco_international_implementation_scheme.pdf [Stand: 2017-02-13].

UNESCO (2014): Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development. Online im Internet: http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230514e.pdf [Stand: 2017-02-13].

UNESCO Österreich (2014): Global Action Programme (GAP), Wien. Online im Internet: http://www.unesco.at/bildung/gap.htm [Stand: 2017-02-13].

Wlasak, Petra (2016): Leoben: Zivilgesellschaftliches Engagement bringt Flüchtlingsunterbringung auf die politische Agenda und in einen konstruktiven Diskurs. In: eNewsletter Netzwerk Bürgerbeteiligung 3, 2016. Online im Internet: http://www.netzwerk-buergerbeteiligung.de/fileadmin/Inhalte/PDF-Dokumente/newsletter_beitraege/3_2016/nbb_beitrag_wlasak_161004.pdf [Stand: 2017-02-13].

Wlasak, Petra (2017): Education for sustainable Development: A holistic and participatory approach to connecting migrant youth to adult education. In: Kezunovic Krasek, Maja (Hrsg.): Knowledge for my dreams. The way towards ethical education – good pratices in the education of refugees and migrants. Collection of expert contributions. Ljubljana: Office of the member of the European Parliament Tanja Fajon, S. 136-143.

Zimmermann-Janschitz, Susanne/Wlasak, Petra (2016): Nachhaltigkeit, Gerechtigkeit und Inklusion – Zukunftskonzept oder Wunschtraum? In: Zimmermann, Friedrich M. (Hrsg.): Nachhaltigkeit wofür? Von Chancen und Herausforderungen für eine nachhaltige Zukunft. Wiesbaden: Springer Spektrum, S. 201-228.

Zimmermann, Friedrich (2016): Was ist Nachhaltigkeit – eine Perspektivenfrage? In: Zimmermann, Friedrich M. (Hrsg.): Nachhaltigkeit wofür? Von Chancen und Herausforderungen für eine nachhaltige Zukunft. Wiesbaden: Springer Spektrum, S. 1-24.

Zimmermann, Friedrich M./Risopoulos-Pichler, Filippina (2016): Bildung und Forschung für nachhaltige Entwicklung – eine Notwendigkeit im 21. Jahrhundert. In: Zimmermann, Friedrich M. (Hrsg.): Nachhaltigkeit wofür? Von Chancen und Herausforderungen für eine nachhaltige Zukunft. Wiesbaden: Springer Spektrum, S. 229-255.

Foto: Uni Graz, Tzivanopoulos

Mag.ª Petra Wlasak, MA, MSc

petra.wlasak@uni-graz.at
http://rce.uni-graz.at
+43 (0)316 380-8895

Petra Wlasak studierte Politikwissenschaften an der Universität Wien, Gender Studies an der Karl-Franzens-Universität Graz und der Ruhr-Universität-Bochum sowie European Project and Public Management an der Fachhochschule Joanneum Graz. Sie war als Integrationsbetreuerin für Flüchtlinge, Projektkoordinatorin für Integrationsprojekte, Erwachsenenbildnerin und in der außeruniversitären Forschung tätig. Seit März 2014 ist sie als operative Leiterin und Universitätsassistentin am RCE Graz-Styria an der Karl-Franzens-Universität tätig. In ihrer Dissertation widmet sie sich transdisziplinären Lösungsansätzen im Spannungsfeld Migration, Flucht und Gender.

Flight and Asylum. Transdisciplinary learning experiences of students, refugess and volunteers

Abstract

"Think globally – act locally" is the motto of Education for Sustainable Development (ESD), which aims to deal with current challenges facing humanity interdisciplinarily and transdisciplinarily in formal, non-formal and informal learning contexts while developing concrete solutions. The migration and flight topic has seldom been treated in this context – if at all. The Regional Centre of Expertise Graz-Styria at the University of Graz is attempting to close this gap and work out need-based solutions for inclusive coexistence of refugees and the host society with those active at a local level. Flight and asylum are not conceived of as problems but instead as challenges that can be overcome. This article introduces two different examples of transdisciplinary learning. "Everyday places" were visited: housing for refugees, associations, counselling centres, educational institutions and a small town in Styria in which several hundred refugees were accommodated by decree. The learners were education students specializing in geography, refugees and volunteers. The article analyzes the methods and challenges of these examples along with core elements of transdisciplinary approaches. One key finding of the research: the integration of refugees into the preparation of offerings is a key requirement. (Ed.)

KAMA Linz – Orte der Begegnung und des gegenseitigen (Kennen-)Lernens

Katja Kloimstein und Anita Pichler

Kloimstein, Katja/Pichler, Anita (2017): KAMA Linz – Orte der Begegnung und des gegenseitigen (Kennen-)Lernens.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 31, 2017. Wien.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-31/meb17-31.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: Asyl, Asylverfahren, gesellschaftliche Teilhabe, Integration, Migration, Workshops, Kurse

Kurzzusammenfassung

Welche Möglichkeiten finden Asylsuchende und Asylberechtigte vor, um Kontakte in ihre neue Lebenswelt zu knüpfen, sich neue Unterstützungssysteme zu erschließen, für sie wichtige Informationen und Hinweise zu gewinnen sowie Wertschätzung und Anerkennung zu erleben? In Linz stellt sich der ehrenamtlich geführte Verein KAMA (Kursangebote von Asylsuchenden, MigrantInnen und Asylberechtigten) nach Wiener Vorbild dieser Aufgabe. Asylsuchende können hier in selbst gestalteten Kursangeboten ihr Wissen mit anderen Menschen teilen und sollen so letztlich ein Stück Selbstwert zurückgewinnen. Im Fokus steht dabei gegenseitiges Lernen; die Kursteilnahme selbst erfolgt gegen eine freiwillige Spende. Das vorliegende Porträt skizziert die Entstehungsgeschichte und die Aktivitäten des Vereins, gerahmt von Informationen zur Arbeits- und Lebenssituation von Asylsuchenden in Österreich. (Red.)

KAMA Linz – Orte der Begegnung und des gegenseitigen (Kennen-)Lernens

Katja Kloimstein und Anita Pichler

Innerhalb der ersten drei Monate nach Zulassung zum Asylverfahren unterliegen Asylsuchende einem Arbeitsverbot. Nach dieser dreimonatigen Frist besteht laut Ausländerbeschäftigungsgesetz theoretisch Zugang zum Arbeitsmarkt. Praktisch ist dieser Zugang jedoch nur sehr eingeschränkt möglich, vor allem zur unselbstständigen Arbeit. Voraussetzung für eine legale Beschäftigung ist eine Beschäftigungsbewilligung (siehe Ammer 2013; Filzmoser 2012).

Zu dieser Regelung kommt der sogenannte „Bartenstein-Erlass" aus dem Jahr 2004 erschwerend hinzu: Der damalige Bundesminister für Arbeit und Wirtschaft grenzte den Zugang für Asylsuchende zum österreichischen Arbeitsmarkt auf ein Minimum ein. Die Arbeitsmöglichkeiten beschränken sich auf Saison- und Erntearbeiten, gemeinnützige Tätigkeiten in der Unterkunft oder für Gemeinde, Stadt und Land und selbstständige Arbeit. Für unter 25-jährige Asylsuchende ist es möglich, für eine Lehre in den Mangelberufen eine Beschäftigungsbewilligung zu bekommen. Diesen theoretischen Möglichkeiten stehen in der Praxis mühsame Behördenwege, ein hoher bürokratischer Aufwand und Kontingentbeschränkungen gegenüber, sodass selbst diese eingeschränkten Optionen in vielen Fällen nicht genutzt werden können.

Diese Situation hat gravierende Auswirkungen auf die betroffenen Menschen. Neben dem Gelderwerb schafft Arbeit eine Tagesstruktur, die Basis für soziale Kontakte, Beziehung und Interaktion und vermittelt das Gefühl, eine wichtige Rolle in der Gesellschaft einzunehmen. Arbeit fördert damit die Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe.

Aktuell – so unsere Beobachtungen und Erfahrungen – leben Asylsuchende in Österreich häufig in andauernder Anspannung, Unsicherheit und Angst, abgeschoben zu werden. Sie sind oft schlecht integriert, haben keine Aufgabe und wenig Einsicht in die vorherrschenden Strukturen. Außerdem haben sie viel Zeit, um über ihre Situation nachzudenken. Dies kann zu Isolation, Rückzug, Frustration und Depression führen. Die oft lange und unsichere Zeit des Wartens in einer Asylunterkunft erschwert es zudem oft auch, die vorhandenen informellen und non-formalen Fähigkeiten, Kompetenzen und Berufserfahrungen zu nutzen, Kontakte zu knüpfen, etwas zu lernen oder zu arbeiten. Die Wahrscheinlichkeit steigt, dass Motivation, Fähigkeiten und vor allem der Selbstwert in dieser Zeit abnehmen: eine, wie wir meinen, Lose-Lose-Situation für die betroffenen Menschen und die österreichische Gesellschaft.

KAMA Linz

Genau an diesem Punkt setzt der Verein KAMA Linz an. KAMA Linz besteht aus einem ehrenamtlichen Team und organisiert seit 2014 Kurse und

Workshops, die von Asylsuchenden, MigrantInnen und Asylberechtigten geleitet und von jedem und jeder gegen eine freiwillige Spende besucht werden können. Die Kursinhalte bauen auf den individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen der KursleiterInnen auf und ermöglichen neben der Wissensvermittlung ein gegenseitiges (Kennen-)Lernen. Geboten werden bislang vor allem Kochworkshops aus aller Welt, Kreativworkshops wie Möbelbau aus Europaletten und Schmuckdesign, Musik, Tanz, Sport und Sprachworkshops.

Zwischen Jänner 2014 und Dezember 2016 wurden 565 öffentliche und private Workshops und Kurse abgehalten und konnten 4.608 TeilnehmerInnen verzeichnet werden. Von den 124 ehrenamtlichen MitarbeiterInnen aus 35 Ländern engagieren sich 77 als KursleiterInnen und 47 als KursbegleiterInnen. Hinzu kommen 2.277 Menschen, die KAMA Linz auf Facebook folgen und 556 Menschen, die den KAMA Linz Newsletter abonniert haben (Stand Dezember 2016).[1]

Empowerment, Ressourcenorientierung und Bildung

Durch das von den Asylsuchenden selbst gestaltete Kursangebot können sie ihre Fähigkeiten, Kompetenzen, Lebens- und Berufserfahrungen sinnbringend einsetzen und ihr Wissen mit anderen Menschen teilen. Für uns zeigen sich darin drei Aspekte des Lernens:

1. Die Asylsuchenden geben ihr spezifisches Wissen an die Kursteilnehmenden weiter. Diese können somit von ihnen lernen.
2. Die Asylsuchenden können während der Workshops von den Teilnehmenden lernen, z.B. Sprache.
3. Als Lehrende können Asylsuchende lernen, organisatorische Aufgaben zu erledigen, didaktische Herangehensweisen zu erproben, eine Gruppe zu leiten, und sie können Schritt um Schritt ihren Selbstwert zurückgewinnen.

Darüber hinaus können sie Kontakte in der neuen Lebenswelt knüpfen, sich neue Unterstützungssysteme erschließen, wichtige Informationen und Hinweise gewinnen sowie Wertschätzung und Anerkennung erfahren. Die Kursleitenden können die Workshops so selbstständig wie möglich abhalten und auch organisieren. Dies stärkt ihre Entscheidungsfähigkeit.

Räume der Begegnung, soziale Lernprozesse, Solidarität

Kama Linz will auf diesem Weg helfen, Brücken zwischen allen in Österreich lebenden Menschen zu bauen, und will Räume der Begegnung schaffen, die den Kontakt und Austausch zwischen Menschengruppen fördern, deren Lebensräume im normalen Alltag keine Berührungspunkte bieten. Dadurch können soziale Lernprozesse angestoßen sowie verinnerlichte und gesellschaftliche Vorurteile, Barrieren und Ängste hinterfragt und abgebaut werden. Ein inklusiver und integrativer Gedanke, welcher einen respektvolleren Umgang aller in einer Stadtgesellschaft ermöglicht, soll dadurch gefördert und in die Mehrheitsgesellschaft getragen werden. Ziel ist es, so einen positiven Blick auf Asylsuchende und MigrantInnen zu ermöglichen sowie Solidarität und ein friedliches Zusammenleben zu fördern.

Abb. 1: Kenianischer Kochworkshop

Foto: KAMA Linz

Entstehung von KAMA Linz

KAMA Linz wurde von uns 2014 nach Vorbild des Vereins KAMA (Kursangebote von Asylsuchenden,

1 KAMA Linz ist 4-facher Sozial-Preisträger: Youngstars 2014, Helfen beim Helfen 2014, Preis für Regionalität 2015, Stadt der Vielfalt 2015.

MigrantInnen und Asylberechtigten) aus Wien ins Leben gerufen. Dem war vorausgegangen, dass wir im Zuge unserer Masterarbeiten an der Fachhochschule Linz im Lehrgang für Interkulturelle Kompetenz praktische Erfahrung in der Arbeit mit Flüchtlingen gesammelt hatten und – konfrontiert mit erlebten Ungerechtigkeiten – nach „Verbesserungsmöglichkeiten" suchten. Realisierbar wurde unsere Idee, ein Projekt nach Vorbild von KAMA Wien nach Linz zu holen,[2] nur dank der Unterstützung und der Erfahrungswerte des seit 2006 aktiven Wiener Hauptvereins sowie die persönliche Begeisterung und Einsatzbereitschaft des gesamten KAMA Linz Teams.
Abgesehen von einer finanziellen Zuwendung vom Land Oberösterreich zur Erhaltung der räumlichen Infrastruktur, lebt der Verein von Spenden jeglicher Art und von Freiwilligkeit. Einerseits stellt dies eine Herausforderung dar, da es nicht einfach ist, den großen Arbeitsaufwand ehrenamtlich abzudecken. Andererseits ist KAMA Linz unabhängig von politischen Einflüssen und GeldgeberInnen.

Vernetzung

Wir sind um jede Art der Kooperation und Vernetzung mit anderen Vereinen und Organisationen bemüht. Die gemeinsame Nutzung von Sozialraum ist uns sehr wichtig. KAMA Linz ist deshalb Teil des Gemeinschaftsprojekts luft*raum. Hier teilen sich einige Initiativen eine Räumlichkeit und stellen diese Räumlichkeit auch anderen gemeinnützigen Projekten zur Verfügung. Zudem wird mit vielen Vereinen und Institutionen im Migrations- und Integrationsbereich kooperiert. Auch beteiligen wir uns regelmäßig an größeren Veranstaltungen wie dem FairPlanet, Wear Fair oder dem Langen Tag der Flucht.

Ausblick

Für die Zukunft wünscht sich KAMA Linz einerseits höhere öffentliche finanzielle Zuwendungen zur Finanzierung eines Anstellungsverhältnisses, um den organisatorischen Aufwand auf hoher Qualität aufrechterhalten zu können. Andererseits wünschen sich die beiden AutorInnen weiterhin so viel Engagement und Motivation aller Ehrenamtlichen, da diese das Herz von KAMA Linz darstellen. Mit Blick auf den Empowerment-Anspruch sieht KAMA Linz bei sich noch Entwicklungspotenzial. Eine Einbindung der Kursleitenden auf der organisatorischen Ebene soll noch vorangetrieben und das Kursangebot ausgebaut werden. Auf sozialpolitischer Ebene wünscht sich KAMA Linz einen freien Zugang zum Arbeitsmarkt für Asylsuchende.

2 Mittlerweile bestehen auch Zweigvereine in Graz, Salzburg und Innsbruck.

Literatur

Ammer, Margit (2013): Zugang zum Arbeitsmarkt für Asylsuchende aus menschenrechtlicher Perspektive. Wien: Ludwig Bolzmann Institut für Menschenrechte.

BM.I – Bundesministerium für Inneres (2016): Vorläufige Asylstatistik. Dezember 2016. Online im Internet: http://www.bmi.gv.at/cms/BMI_Asylwesen/statistik/files/2016/Asylstatistik_Dezember_2016.pdf [Stand: 2016-06-02].

Filzmoser, Lisa (2012): Asyl und Arbeit ? Herausforderungen für AsylwerberInnen und subsidiär Schutzberechtigte am Arbeitsmarkt. Saarbrücken: Akademiker Verlag.

Weiterführende Links

KAMA: http://www.kama.or.at

Foto: KAMA Linz

Katja Kloimstein, BA, MA

katja.kloimstein@kama.or.at
http://www.kama.or.at/linz

Katja Kloimstein besuchte die Fachhochschule Linz für Soziale Arbeit und absolvierte dort den Bachelor- sowie den Masterstudiengang mit Schwerpunkt „Interkulturelle Kompetenz". Sie ist gemeinsam mit Anita Pichler Gründungs- und Vorstandsmitglied des Vereins KAMA Linz. Beruflich ist sie als Sozialarbeiterin in einer Wohngruppe für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge und als Trainerin im Projekt „Stand Up – Menschenrechte in der Praxis" vom Verein SOS Menschenrechte tätig sowie ehrenamtliche Bewährungshelferin.

Foto: CC BY KAMA Linz

Anita Pichler, BA, MA

anita.pichler@kama.or.at
http://www.kama.or.at/linz

Anita Pichler absolvierte das Bachelorstudium der Sozialen Arbeit am MCI Innsbruck und schloss 2015 den Master der Sozialen Arbeit mit dem Schwerpunkt „Interkulturelle Kompetenz" an der Fachhochschule Linz ab. Berufliche Erfahrungen sammelt sie seit 2012 als Sozialarbeiterin im Jugendbereich bei der Einzelwohnbetreuung der Sozialen Initiative. Gemeinsam mit Katja Kloimstein ist sie Gründungs- und Vorstandsmitglied des Vereins KAMA Linz.

KAMA Linz - Places of encounter and reciprocal learning

Abstract

What opportunities do asylum seekers and persons granted asylum find in order to make contacts in their new environment, gain access to new support systems, obtain important information and tips as well as experience appreciation and recognition? The volunteer association KAMA (German acronym for course offerings for asylum seekers, migrants and persons granted asylum) in Linz takes on this responsibility following the example of Vienna. Asylum seekers and persons who have been granted asylum can share their knowledge with other people in self-organized course offerings and ultimately recover a bit of their self-esteem. The focus is on reciprocal learning; participation in the course itself is contingent upon a voluntary donation. This portrait outlines the history of the development of the association and its activities, framing them with information on the situation of the work and life of asylum seekers in Austria. (Ed.)

Bildungsarbeit heißt, „Normalitäten“ in Frage zu stellen: Fünf Fragen an „das kollektiv“

das kollektiv

das kollektiv (2017): Bildungsarbeit heißt, „Normalitäten“ in Frage zu stellen: Fünf Fragen an „das kollektiv“.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 31, 2017. Wien.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-31/meb17-31.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: MigrantInnen, Othering, Wertekurse, pädagogische Reflexivität, Bildungsarbeit, Kolonialpädagogik

Kurzzusammenfassung

das kollektiv betreibt kritische Bildungs-, Beratungs- und Kulturarbeit von und für Migrantinnen. In diesem redaktionell angefragten Beitrag beantworten Mitglieder von *das kollektiv* fünf Fragen von Mitherausgeberin Christa Sieder. Sie beschreiben die Problematik des „Othering“, erklären, was Wertekurse mit hegemonialer Zurichtung zu tun haben und warum pädagogische Reflexivität eine wichtige Voraussetzung für Tätige in der Erwachsenenbildung ist und wie sie diese erreichen können. Wesentliche Aussage des Beitrages: Grundlegend ist das Bewusstsein, dass wir in politische Verhältnisse verstrickt sind und kritische Bildungsarbeit zum Scheitern verurteilt wäre, wenn sie nicht zu einer Veränderung führen würde. (Red.)

Bildungsarbeit heißt, „Normalitäten“ in Frage zu stellen: Fünf Fragen an „das kollektiv“

das kollektiv

Über den Unterricht hinaus bedarf es eines gesellschaftspolitischen und solidarischen Handelns und eines (öffentlichen) Raumes für politisches Engagement im Sinne einer irritierenden politischen Haltung und Handlung mit dem Ziel, Veränderungen herbeizuführen.

Christa Sieder: ***das kollektiv*** **betreibt kritische Bildungs-, Beratungs- und Kulturarbeit von und für Migrantinnen und Migranten. Welches Verständnis haben Sie von Erwachsenenbildung für diese Zielgruppe?**

Die untersuchende Beschäftigung mit der Erwachsenenbildung für Migrant_innen im Feld Deutsch als Zweitsprache bildet seit einigen Jahren einen Schwerpunkt der Arbeit von *maiz* und in Folge seit 2015 von *das kollektiv*. In diesem Zusammenhang erinnern wir uns immer wieder an die Aussage von Stuart Hall (1999, S. 93): *„Die [weißen] Engländer sind nicht deshalb rassistisch, weil sie die Schwarzen hassen, sondern weil sie ohne die Schwarzen nicht wissen, wer sie sind.“* Wir fragen nach, wie sich diese Aussage in der gegenwärtigen Lage der Erwachsenenbildung für Migrant_innen in Österreich aktualisiert – und stellen fest, dass sich die bereits 2007 formulierte Kritik von Kien Nghi Ha an der Integrationskurseverordnung in Deutschland als Fortsetzung der kolonialen Pädagogik als aktuell erweist (siehe Nghi Ha 2007). Die Beschäftigung mit der normativen Dimension der Arbeit in diesem Feld und den Entwurf von Handlungsperspektiven für uns als Erwachsenenbildner_innen mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionen betrachten wir als dringend.

Christa Sieder: **Ein Beitrag des Magazins beschäftigt sich kritisch mit Werte- und Orientierungskursen für zugewanderte Menschen. Wie ist Ihre Position dazu?**

Das Feld Deutsch als Zweitsprache und Alphabetisierung für erwachsene Migrant_innen erscheint uns mehrheitlich als ein Raum der hegemonialen Zurichtung. Die von der österreichischen Regierung verordneten bzw. teilweise noch geplanten Werte- und Orientierungskurse und -prüfungen für Refugees und Drittstaatsangehörige bilden grundsätzlich kein Novum im Feld. Es findet keine Bildungsarbeit außerhalb von Wertesystemen statt. Bildungsarbeit kann – Paulo Freire und Gayatry C. Spivak paraphrasierend – sich mit Apparaten der Wertekodierungen anlegen oder sie affirmieren. Wertevermittlung im Sinne eines Zivilisierungsprojektes, das Grundzüge einer Kolonialpädagogik trägt, findet nicht erst seit Dezember 2015 in Österreich statt. Das Neue daran beschränkt sich auf die explizite Benennung der verfolgten Ziele. Unter Einbeziehung des interkulturellen Ansatzes, der seit den 1990er-Jahren im Feld Deutsch als Zweitsprache etabliert ist, wurde eine Praxis befördert, die die Aufmerksamkeit von strukturellen Problemen abzieht und sie auf externe, kulturelle Determinanten lenkt. Nicht von Wertevermittlung war die Rede, sondern von

kulturellen Differenzen und von Anerkennung von Differenzen. Lernende Migrant_innen erzählen über ihre „kulturellen Eigenheiten“ und erfahren, was „das Österreichische“ ausmacht und welche Normen des Zusammenlebens hier gelten. Ein normativer und erzieherischer Impetus, der sich als Kontinuität kolonialer Praxen entlarvt, war und ist immer noch charakteristisch für das Feld. Wir verstehen Bildungsarbeit als die Möglichkeit, gemeinsam und im Wissen über die ungleichen Machtverhältnisse zu reflektieren und „Normalitäten“ in Frage zu stellen.

Christa Sieder: **Ein wichtiger Begriff, mit dem Sie sich in Ihrer Arbeit auseinandersetzen, ist der des „Othering“. Was wird darunter verstanden?**

Folgende Darstellung des Konzepts (Auszug) findet sich im „Glossar“ einer Publikation, die im Rahmen unserer zuvor geschilderten Auseinandersetzung mit unserem professionellen Feld entstand (maiz 2014a, S. 242): *„‘Othering‘ hat sich als Schlüsselbegriff postkolonialer Theorienbildung etabliert, der auch seinen Eingang in aktuelle rassismuskritische Analysen gefunden hat. In diesem Kontext wird Othering als Prozess beschrieben, in dem durch diskursive Praxen sowohl hegemoniale – in machtvollen Positionen befindliche – als auch den machtvollen Bedingungen unterworfene Subjekte hergestellt werden. ‚Eine andere Perspektive fokussiert die diskursive Praxis, die Andere zu Anderen macht und dadurch ein kollektives Selbstbild erzeugt. Diese Perspektive wurde vor allem durch die einflussreichen Arbeiten von Edward Said zur Konstruktion des ‚Orients‘ als antagonistisches Gegenbild des ‚Okzidents‘ bekannt […]‘ (Mecheril 2015, S. 2). Ohne den Begriff des Othering zu verwenden – dieser wurde 1985 durch Spivak theoretisch geprägt – analysiert Said in seinem Werk „Orientalism“ (2003 [1978]), das als Gründungsdokument postkolonialer Theorie angesehen werden kann (vgl. Castro Varela/Dhawan 2005, S. 29), ‚jene diskursiven Praxen, die ‚den Orient‘ und ‚die Orientalen‘ erst hervorbringen und in eine konstitutive Relation zum Selbstbild des ‚Westens‘ stellen. Die Mechanismen und die Wirkmächtigkeit dieser Praxen lassen sich – so Said – nur im Kontext des europäischen Kolonialismus als Legitimierungs- und Stabilisierungspraxis von Herrschaftsansprüchen gegenüber den konstruierten ‚Anderen‘ verstehen. In dieser Perspektive lässt sich Othering als doppelter Prozess verstehen: Die ‚Anderen‘ werden durch bestimmte Wissensproduktionspraxen konstruiert, die koloniale Herrschaftsbildung legitimieren; es ist aber zugleich diese (politische, wirtschaftliche und kulturelle) hegemoniale Intention, die die epistemischen Praxen als ‚plausibel‘ und ‚nützlich‘ erscheinen lässt‘ (Mecheril 2015, S. 2f.). Der Prozess des ‚Menschen-Zu-Anderen-Menschen-Zu-Machens‘ ist also das ‚Othering‘“*.

Möglicherweise kann die Frage nach „Othering“ auch an die Verwendung des Begriffs „Migrationsgesellschaft“ gestellt werden. *„Denn obwohl mit diesem Begriff eine Kennzeichnung gegenwärtiger gesellschaftlicher Erfahrungen und weltweiter Normalität angeregt wird, setzt sich eine personifizierende Sicht auf ‚Migrantinnen und Migranten‘, die national-kulturell ethnisiert und als ‚Migrationsandere‘ positioniert werden, immer wieder durch. Ihr Anderssein wird durch Abgrenzung hergestellt und als Eigenschaft untersucht, anstatt die Perspektive zu wechseln und die Prozesse zu betrachten, die Gruppen konstituieren und Differenz vereindeutigen“* (Messerschmidt 2016, o.S.)

Christa Sieder: **In unserem Vorgespräch haben Sie angesprochen, dass Sie „pädagogische Reflexivität“ als eine Notwendigkeit sehen. Können Sie erläutern, was Sie darunter verstehen?**

Pädagogische Reflexivität bildet eine Möglichkeit der professionellen Auseinandersetzung mit Fragen nach „Othering“ innerhalb des pädagogischen Handelns und damit einhergehend mit Fragen nach dem Wissen der Lehrenden über die lernenden Migrant_innen und nach den Auswirkungen dieses Wissens auf das pädagogische Handeln. *„In Anlehnung an die Definition wissenschaftlicher Reflexivität von Pierre Bourdieu entwirft Paul Mecheril für die Migrationspädagogik das Konzept einer pädagogischen Reflexivität. Diese unterscheidet sich von ‚interkultureller Kompetenz‘ als technischem Vermögen für professionelles Agieren in Interaktionssituationen, in denen Differenz bedeutsam ist. Sie ist auch nicht als individuelle Reflexion, sondern als professionelle reflexive Haltung innerhalb eines reflexiven professionellen Feldes zu verstehen. Das vorhandene und nicht bewusste (oder nicht als solches explizit benannte) Wissen über die Migrant_innen im Hinblick auf seine Funktion im Prozess der Erzeugung ‚Anderer‘ sowie auf seine*

diskriminierenden Effekte zu reflektieren und zu befragen, erscheint uns als – politisch und ethisch betrachtet – sinnvoller und notwendiger Ansatz zur Gestaltung einer kritischen und professionellen pädagogischen Praxis in der Erwachsenenbildung mit Migrant_innen.“ (maiz o.J., S. 2).

Christa Sieder: **Welche Möglichkeiten habe ich, um eine pädagogisch reflexive Lehrende zu werden?**

„Tiefgehende (Selbst)Reflexion kann unangenehm bis schamvoll oder schmerzvoll sein. Die Person sieht nicht bzw. erst später ein, dass ihr Denken und Handeln problematisch war, dass sie zum Beispiel den Lernenden rassistisch oder paternalistisch gegenübergetreten ist“ (maiz 2014b, S. 14). Wir hatten vor einigen Jahren Lehrenden Fragen gestellt nach Rahmenbedingungen, Umfeld, Voraussetzungen, die es braucht, *„damit die Person von diesem herausfordernden Prozess lernen und sehen kann, dass er Voraussetzung für eine pädagogische Reflexivität des eigenen Denkens und Handelns im professionellen Feld ist“* (ebd.).

Wie die Rückmeldungen der Lehrenden zeigten, braucht es dafür in erster Linie einen geschützten Rahmen. *„Die Person muss sicher sein können, dass die anderen Anwesenden mit ihr emphatisch sind, dass sie trotz ihrer unreflektierten Handlungen nicht verachtet wird. Es braucht also zuallererst Vertrauen. Das Vertrauen, dass die fehlende Auseinandersetzung mit den eigenen Handlungen nicht zu Ächtung, Ausschluss und Verlust führt. Eine weitere Voraussetzung für pädagogische Reflexivität ist ein Bewusstsein über Differenzen […]“* (ebd.). Ein geschützter Rahmen ermöglicht, *„solche Differenzen anzusprechen und auf ihre Wirksamkeit/Relevanz in der Gruppe zu untersuchen. Die […] [Lehrenden] arbeiten alle im gleichen Feld oder sogar in der gleichen Organisation und haben dort unterschiedliche Positionen: Sie sind mehr oder weniger beliebt, sie arbeiten seit langem oder kurzem in der Organisation, sie verdienen mehr oder weniger Geld, sie haben eine höhere oder niedrigere Position. Weitere Differenzkategorien sind zum Beispiel: Mehrheit/Minderheit; Männer/Frauen; Schwul/les/bi/trans/hetero; Migrant_in/Mehrheitsangehörige_r; Bürgerlicher Hintergrund/Arbeiter_innenhintergrund; anerkannte/nicht anerkannte Bildung, höher/niedriger bewertete Bildungsbiografie etc.“* (maiz 2014b, S. 14f.).

Grundlegend ist allerdings die Bereitschaft zur radikalen Selbstreflexion als Professionelle und das Bewusstsein, dass wir in politischen Verhältnissen verstrickt sind und kritische Bildungsarbeit zum Scheitern verurteilt wäre, wenn sie nicht zu einer Veränderung führen würde. Gegebene Verhältnisse nicht nur zu reproduzieren, würde unserer Auffassung nach vor allem bedeuten: formelle und informelle Normen, Gesetze und Gesetztes, Regeln, hierarchische und gewaltvolle (patriarchale, heteronormative, rassistische und kapitalistische) Verhältnisse und Strukturen permanent zu hinterfragen und ihre Wirkmächtigkeit zu analysieren. Dabei kann es aber nicht belassen werden. Es braucht Empörung und Irritationen eben dieser Verhältnisse und Strukturen, das Entwerfen von Perspektiven und das Pflegen eines utopischen Horizonts. Über den Unterricht hinaus bedarf es auch eines gesellschaftspolitischen und solidarischen Handelns und eines (öffentlichen) Raumes für politisches Engagement im Sinne einer irritierenden politischen Haltung und Handlung mit dem Ziel, Veränderungen herbeizuführen.

Dieser Beitrag wurde von der Redaktion des Magazin erwachsenenbildung.at beauftragt, um den LeserInnen relevante Aspekte und Hintergründe zum aktuellen Magazin zu geben.

Literatur

Hall, Stuart (1999): Ein Gefüge von Einschränkungen. Gespräch zwischen Stuart Hall und Christian Höller. In: Engelmann, Jan (Hrsg.): Die kleinen Unterschiede. Frankfurt am Main: Campus.

maiz (Hrsg.) (2014a): Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses. Reflexive und gesellschaftskritische Zugänge. [d_a_] Curriculum für die Erwachsenenbildung: Deutsch als Zweitsprache im Dissens. Online im Internet: http://www.maiz.at/sites/default/files/images/deutsch-als-zweitsprache_www-2.pdf [Stand: 2017-05-23].

maiz (Hrsg.) (2014b): Pädagogische Reflexivität in der Basisbildung. Online im Internet: http://www.maiz.at/sites/default/files/images/maiz-reflexivitaet-web.pdf [Stand: 2017-05-23].

maiz (o.J.): Kurze Einführung in das Thema der Pädagogischen Reflexivität. Online im Internet: http://www.maiz.at/sites/default/files/files/einfuehrung_paedagogische_reflexivitaet.pdf [Stand: 2017-05-28].

Messerschmidt, Astrid (2016): Geschichtsbewusstsein ohne Identitätsbesetzungen – kritische Gedenkstättenpädagogik in der Migrationsgesellschaft. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Aus Politik und Zeitgeschichte (APUZ 3-4/2016). Online im Internet: http://www.bpb.de/apuz/218720/kritische-gedenkstaettenpaedagogik-in-der-migrationsgesellschaft [Stand: 2017-05-23].

Nghi Ha, Kien (2007): Deutsche Integrationspolitik als koloniale Praxis. In: Kien Nghi Ha/Lauré al-Samarai, Nicola/Mysorekar, Sheila (Hrsg.): re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland. Münster: Unrast, S. 113-128.

das kollektiv

office@das-kollektiv.at.
www.das-kollektiv.at
+43 (0)732 890077

das kollektiv mit Sitz in Linz betreibt kritische Bildungs-, Beratungs- und Kulturarbeit von und für Migrant_innen. Es bietet Basisbildungskurse und den Pflichtschulabschluss unabhängig von Papieren oder Asylstatus an, vor allem für jene Menschen, die weniger Privilegien haben als andere. Es versteht sich als einen Ort des Austausches, der Kritik, des Widerstandes und der kollektiven Gestaltung.

Education Means Questioning „Normalities“. Five questions for *das kollektiv*

Abstract

das kollektiv conducts work in the area of critical education, counselling and cultural activities by and for migrants. In this article, members of *das kollektiv* answer five questions of Christa Sieder. They describe the problem of „othering“, what values courses have to do with hegemonic adjustment and why educational reflexivity is an important requirement for those active in adult education and how they can achieve it. The main argument of the article: key is the awareness that we are enmeshed in political relationships and that critical education would be doomed to fail if it didn‘t lead to a change. (Ed.)

Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion

İnci Dirim, Ingrid Gogolin, Dagmar Knorr, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel, Hans H. Reich und Wolfram Weiße (Hrsg.)

Angelika Atzinger

Atzinger, Angelika [Rez.] (2017): Dirim, İnci/Gogolin, Ingrid/Knorr, Dagmar/Krüger-Potratz, Marianne/Lengyel, Drorit/Reich, Hans H./Weiße, Wolfram (Hrsg.) (2015): Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion. Münster: Waxmann.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 31, 2017. Wien.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-31/meb17-31.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: Migration, Bildung, Integration, Arbeit, Gesellschaft, Sprache

Kurzzusammenfassung

„Vielstimmigkeit kann als Leitmotiv für dieses Buch gelten. In der Tat ist es beachtlich, dass aus ganz unterschiedlichen akademischen Disziplinen und verschiedenen beruflichen Feldern Themen aufgegriffen werden, die wie bei einem Kaleidoskop die unterschiedlichen Facetten der Arbeit von Ursula Neumann zum Ausdruck bringen. Der erste Teil des Buches ist auf die Reflexion von Grundbegriffen und -konzepten gerichtet. [...] Der zweite Teil befasst sich mit Arbeiten im Feld von Politik und Institutionen. [...] Der dritte Teil thematisiert die Rolle von Religionen. [...] Der vierte Teil beschäftigt sich mit der ‚Neuorientierung der Bildung'." (Verlagsinformation)

İnci Dirim, Ingrid Gogolin, Dagmar Knorr, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel, Hans H. Reich und Wolfram Weiße (Hrsg.)
Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion
Münster: Waxmann 2015
342 Seiten

Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion

İnci Dirim, Ingrid Gogolin, Dagmar Knorr, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel, Hans H. Reich und Wolfram Weiße (Hrsg.)

Angelika Atzinger

Der Sammelband, eine Festschrift für Ursula Neumann, ist für den gegenwärtigen Diskurs über die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund/Fluchterfahrung hoch relevant. Aus den dargestellten Erfahrungen und Erkenntnissen lassen sich durchaus aber auch interessante Folgerungen für die Erwachsenenbildung ziehen.

Wie der Klappentext voranstellt, zeichnet sich die Festschrift durch eine große Vielstimmigkeit aus. Diese Vielstimmigkeit kommt nicht nur in den Beiträgen der Herausgeberinnen und Herausgeber **İnci Dirim**, **Ingrid Gogolin**, **Dagmar Knorr**, **Marianne Krüger-Potratz**, **Hans H. Reich** und **Wolfram Weiße** zum Tragen, sondern zeigt sich auch an den Forschungsschwerpunkten und Herkunftsdisziplinen zahlreicher weiterer AutorInnen. So beschäftigt sich beispielsweise **Katajun Amirpur**, Professorin für Islamische Studien/Islamische Theologie an der Universität Hamburg, mit Islam und Dialog, Islam und Gender sowie islamischer Geistesgeschichte; **Tülin Polat**, Professorin an der Abteilung für Fremdsprachenlehrerausbildung der Universität Istanbul, mit Interkulturalität im Rahmen des Faches Deutsch als Fremdsprache.

Ursula Neumann, bis 2015 Professorin am Institut für Interkulturelle und Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, ist in vielen Beiträgen des Sammelbandes Berührungs- und Anknüpfungspunkt. Die AutorInnen nehmen häufig Bezug auf ihre Arbeit und ihre Überzeugungen sowie auf wichtige Veränderungen, die sie (mit-)bewirken konnte.

Aufbau und Themen im Überblick

Der erste Teil des Sammelbandes widmet sich – so der Originalwortlaut – dem „Nachdenken über Grundbegriffe und -konzepte“. **Hans-Joachim Roth** beleuchtet in seinem Beitrag das Konzept Bildungssprache aus einer kulturkritischen Perspektive, die *„durchaus als Regulativ wirken [kann], indem sie davor warnt, Bildungssprache als starres normatives Konstrukt eines institutionellen Sprechens zu verfestigen […]“* (Roth 2015, S. 55). **Heike Niedrig** setzt sich in ihrer postkolonialen Diskursanalyse kritisch mit den Begriffen „Ausländer“ und „Flüchtlinge“ auseinander und stellt hier abschließend fest, dass *„während der ‚Ausländerdiskurs‘ […] die ‚deutsche Kultur‘ produziert, […] der Flüchtlingsdiskurs die Humanität*

der ‚deutschen Gesellschaft' [bestätigt] – in Ausblendung aller historischer und aktueller ‚Täterschaft'" (Niedrig 2015, S. 34). **Louis Henri Seukwa** hinterfragt in seinem Beitrag „Entwicklungspolitische Bildungsarbeit und interkulturelles Lernen" die „Schule nach westlichem Modell" und damit „Entwicklung" – im Sinne eines von westlicher Ideengeschichte geprägten Begriffs für „Fortschritt" – als eine Veränderung hin zur westlichen Norm (vgl. Seukwa 2015, S. 17-25). Dazu führt er aus, *„dass das Scheitern der Schule westlicher Provenienz grundsätzlich das Scheitern der kulturellen Zwangsübertragung eines Modells unter Missachtung bzw. Zerstörung der vorhandenen endogenen Modelle und Gegebenheiten ist"* (Seukwa 2015, S. 24). **İnci Dirim** beleuchtet in ihrem Beitrag den herkunftssprachlichen Unterricht als „symbolischen Raum".[1] Sie anerkennt dabei zwar die wichtige Rolle des herkunftssprachlichen Unterrichts, kritisiert jedoch auch die „sprachkonzeptionelle Konstruktion" sowie die „institutionelle Einbettung" des Faches und konstatiert eine daraus resultierende Symbolisierung von „Marginalität", „Nicht-Zugehörigkeit" und „Fremdheit" (vgl. Dirim 2015, S. 69).

Im zweiten Teil des Sammelbandes setzen sich die AutorInnen mit „Arbeiten im politischen und institutionellen Feld" auseinander. Analysiert und durchaus kritisch diskutiert werden Bildungsprojekte im deutschen und internationalen Kontext, so etwa das CUNY-NYSIEB Project in den USA (**Ofelia Garcia** und **Maria Teresa Sánchez**), die „Kommunalen Integrationszentren" in Nordrhein-Westfalen (**Christiane Bainski**), das Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund" (**Andreas Heintze**) und „Die Schule der Freundschaft", ein Projekt der Bildungsentwicklungshilfe zwischen der DDR und der VR Mosambik (**Lutz Reuter**). Abgerundet werden diese Innensichten von **Harun Gümrükcüs** Ausführungen zu den Transformationsprozessen in der EU-Mittelmeerpolitik unter dem nahezu provokanten Titel „Südbedrohung der EU". **Christa Goetsch** schließlich ehrt in „… für das Gemeinwohl an der Sache orientiert" Ursula Neumanns bildungs- und gewerkschaftspolitisches Engagement in Hamburg. Neumanns Bemühungen, Bildung für mehrsprachige Kinder und Jugendliche zu verbessern und sich von einer defizitären Sicht auf Sprachbeherrschung zu lösen, werden dadurch manifest.

Der dritte Teil des Sammelbandes stellt in insgesamt acht Beiträgen die „Rolle der Religion" in den Mittelpunkt des Diskurses und beleuchtet deren Einfluss auf sowohl häusliche als auch schulische Erziehung und Bildung von vor allem muslimischen Kindern und Jugendlichen. Exemplarisch genannt seien vorliegend nur der Beitrag von **Ursula Boos-Nünning**, der der Frage nachgeht, inwieweit sich Erziehungsziele und Erziehungsstile in muslimischen Familien von denen anders gläubiger oder nicht religiöser Familien unterscheiden, und der Beitrag von **Abdulkader Tayob**, der muslimische Schulen in Südafrika zwischen sozialer Integration und Islamisierung skizziert.

Der vierte Teil des Sammelbandes – „Neuorientierung der Bildung" – befasst sich mit bildungspolitischen Konzepten (**Jens Schneider** und **Christine Lang**), „Anforderungen an die Schule in der Einwanderungsgesellschaft" im österreichischen Kontext (**Hans-Jürgen Krumm**) sowie relevanten Gesichtspunkten in der LehrerInnenausbildung (**Marianne Krüger-Potratz**; **Hans H. Reich**), etwa in der Ausbildung von türkischen Deutschlehrenden (**Tülin Polat** und **Nilüfer Tapan**). Die gezielte Anerkennung und Förderung der mehrsprachigen Realität vieler SchülerInnen kristallisiert sich auch in den hier versammelten Beiträgen als weiterhin wünschens- und erstrebenswert heraus. So stellt **Ingrid Gogolin** in die „Karriere einer Kontur" Sprachenporträts in den Mittelpunkt ihres Beitrags und **Dagmar Knorr**, **Melanie Andresen**, **Özlem Alagöz-Bakan** und **Anna Tilmanns** diskutieren „Mehrsprachigkeit" als eine „Ressource für SchreibberaterInnen und Ratsuchende".

Resümee

Insgesamt sind in diesem Sammelband wichtige und nicht zu vernachlässigende Impulse für Theorie wie Praxis der Bildungsarbeit finden. So lässt sich anhand der Darstellungen beispielsweise der Schluss

1 Die Autorin bezieht sich auf das Konzept des herkunftssprachlichen Unterrichts in Nordrhein-Westfalen. Das Konzept lässt sich mit dem österreichischen Konzept des „muttersprachlichen Unterrichts" vergleichen.

ziehen, dass Mehrsprachigkeit in vielen Unterrichtskonzepten nach wie vor defizitär betrachtet wird. Auch finden sich interessante Beispiele für die Konzipierung und Umsetzung neu gedachter Bildungsinhalte und -projekte, v.a. im Kontext des Modellprogramms „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ oder des Projektes „CUNY-NYSIEB“. Die Denk- und Praxisansätze Ursula Neumanns und ihr breites Wirken werden sichtbar und greifbar. Ihre jahrzehntelange Arbeit hat aber nicht nur im norddeutschen Raum Spuren hinterlassen, sondern kann darüber hinaus helfen, die bildungspolitische Praxis zu hinterfragen. Die teilweise sehr kurzen Beiträge zur Bildungspraxis nehmen Bezug auf Kinder und Jugendliche, deren Erstsprache sich von jener der Gesellschaft, in der sie leben, unterscheidet, und fügen sich in ihrer Gesamtheit zu einer umfassenden Analyse mehr oder weniger gelungener Projekte in unterschiedlichen Settings und zu verschiedenen Themen zusammen. Die Inhalte der einzelnen Beiträge machen dabei deutlich, wie sehr Arbeit und Wirken in bildungspolitischen Kontexten vom Engagement und der Hingabe zum Thema geprägt sind, zeigen aber auch Widerstände, Problemstellungen und Grenzen in der Bildungsarbeit auf. Auf anschauliche Weise macht dieser Sammelband deutlich, dass Mut und Engagement – wie Neumann sie vorlebt, so der Tenor der Festschrift – auch in Zukunft weiterhin notwendig und wünschenswert sind.

Foto: Daniel Jarosch

MMag.ª Angelika Atzinger

angelika.atzinger@hotmail.com
+43 (0) 650 6358596

Angelika Atzinger hat in Innsbruck Politik- und Translationswissenschaften studiert. Im Zuge ihrer Studien setzte sie sich vor allem mit minderheitenpolitischen Fragestellungen sowie Stereotypisierungen und Zuschreibungen von Fremdheit auseinander. Seit 2012 arbeitet sie in der Bildungs- und Beratungseinrichtung „Frauen aus allen Ländern“ unter anderem als Basisbildungstrainerin in Kursen für Frauen mit Migrationsgeschichte und/oder Fluchthintergrund. Sie schreibt außerdem Rezensionen für die Tiroler Straßenzeitung 20er, die von Menschen in sozialen Notlagen auf selbstständiger Basis verkauft wird.

Impressum/Offenlegung

Meb
Magazin erwachsenenbildung.at

Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
Gefördert aus Mitteln des BMB
erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck
Online: www.erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)
ISSN: 2076-2879 (Druck)
ISSN-L: 1993-6818
ISBN: 9783744838658

Projektträger

CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Marienplatz 1/2/L
A-8020 Graz
ZVR-Zahl: 167333476

Medieninhaber

Bundesministerium für Bildung
Minoritenplatz 5
A-1014 Wien

Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5360 St. Wolfgang

HerausgeberInnen der Ausgabe 31, 2017

Mag.ª Julia Schindler (Frauen aus allen Ländern)
Mag.ª Christa Sieder, BA (Bildungs- und Heimatwerk Niederösterreich)

HerausgeberInnen des Magazin erwachsenenbildung.at

Mag.ª Regina Rosc (Bundesministerium für Bildung)
Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

Fachbeirat

Univ.-Prof.in Dr.in Elke Gruber (Universität Graz)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)
Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Mag.ª Julia Schindler (Verein Frauen aus allen Ländern)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)
Ina Zwerger (ORF Radio Ö1)

Online-Redaktion

Mag.ª Christine Bärnthaler (Verein CONEDU)
Mag. Wilfried Frei (Verein CONEDU)

Fachlektorat

Mag.ª Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.ª Andrea Kraus

Satz

Mag.ª Sabine Schnepfleitner (Verein CONEDU)

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

Das „Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs" 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 Magazin erwachsenenbildung.at sind die Widerspiegelung und Förderung der Auseinandersetzung über Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik. Weiters soll durch das Magazin der Wissenstransfer aus Forschung und innovativer Projektlandschaft unterstützt werden. Die von AutorInnen eingesendeten Beiträge werden einem Review des Fachbeirates unterzogen. Darüberhinaus gibt es redaktionell beauftragte Beiträge, die den Magazinschwerpunkt ergänzen, vertiefen oder erweitern. Alle zur Veröffentlichung ausgewählte Artikel werden lektoriert und redaktionell bearbeitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der HerausgeberInnen oder der Redaktion. Die HerausgeberInnen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten.

Alle Artikel und Ausgaben des Magazin erwachsenenbildung.at sind im PDF-Format unter www.erwachsenenbildung.at/magazin kostenlos verfügbar. Das Online-Magazin erscheint parallel auch in Druck (Print-on-Demand) sowie als eBook.

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheint die Online-Version des „Magazin erwachsenenbildung.at" ab Ausgabe 28, 2016 unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0 (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de).

BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen verbreiten, verteilen, wiederveröffentlichen, bearbeiten, weiterentwickeln, mixen, kompilieren und auch monetisieren (kommerziell nutzen):

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Angabe von Änderungen: Im Falle einer Bearbeitung müssen Sie die vorgenommenen Änderungen angeben.
- Nennung der Lizenzbedingungen inklusive Angabe des Links zur Lizenz. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieses Werk fällt, mitteilen.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter www.creativecommons.at.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an redaktion@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
p. A. CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Marienplatz 1/2/L, A-8020 Graz
redaktion@erwachsenenbildung.at