

**Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Weiterbildungssystem –
Angebote und Zugänge zur Weiterbildung**

Dissertation zur Erlangung des Grades einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.),
angenommen vom Senat der Universität Vechta

Erstgutachterin: Prof.´in Dr. Margit Stein

Zweitgutachterin: Prof.´in Dr. Ursula Boos-Nünning

Vorgelegt von Veronika Zimmer, 2017

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
2. Angebote und Zugänge zur Weiterbildung am Arbeitsplatz	5
2.1 Weiterbildungsbeteiligung	6
2.2 Berufsbezogene Zweitsprachförderung.....	8
2.3 Lernort Arbeitsplatz – Förderung der kommunikativen Kompetenzen	10
2.3.1 Gestaltung der Lernangebote am Arbeitsplatz	13
2.3.2 Nutzen aus Sicht der Beteiligten	18
2.3.3 Herausforderungen für die Weiterbildungseinrichtungen	19
2.3.4 Fazit.....	22
3. Angebote und Zugänge zur allgemeinen Weiterbildung	23
3.1 Zugang zu den Weiterbildungsangeboten	25
4. Fazit	28
5. Literatur	30

Tabelle 1: Personalentwicklung/Organisationsentwicklung als Struktureingriff zur Entwicklung von Lernkulturen (Gieseke 2009, S. 78-80, hier gekürzt).....	15
Tabelle 2: Typen arbeitsbezogenen Lernens (nach Dehnbostel 2007, S. 28)	17
Tabelle 3: Modelle arbeitsbezogenen Lernens (Dehnbostel 2008, S. 63).....	17
Tabelle 4: Teilnahme an der Weiterbildung von Menschen mit Migrationshintergrund (Zimmer, Fleige & Thom 2015, S. 7, hier ergänzt).....	27

1. Einleitung

Vor dem Hintergrund der infolge der Kriege im Irak, Afghanistan und Syrien gestiegenen Anzahl von Zugewanderten in den vergangenen Jahren hat auch die Debatte um die Integration der Menschen mit Migrationshintergrund¹ wieder eine verstärkte öffentliche Aufmerksamkeit erfahren. Im Jahr 2015 lebten 17,1 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland, das entspricht 21% der Gesamtbevölkerung. (vgl. Statistisches Bundesamt 2017, S. 7). Migration geht sehr oft mit der Erfahrung einer Art Sprachlosigkeit einher und bedeutet für Zugewanderte ohne Kenntnisse der Standard- und Umgangssprache des neuen Landes den Verlust von sprachlicher Selbständigkeit. Dennoch sind Zugewanderte nicht „sprachlos“, denn sie beherrschen schon eine und oft mehrere Sprachen. Für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben benötigen die Zugewanderten jedoch die Kenntnisse der Landessprache, einer Sprache, die den Alltag in einem neuen Lebensumfeld bestimmt und alle Bereiche der alltäglichen Sprachverwendung erfassen soll (vgl. Ahrenholz 2008, Griebhaber 2010). Diese Landessprache erlangt einen unbegrenzten Geltungsbereich und tritt mit gleicher Bedeutung neben die Familiensprache, ihr kommt existenzielle Bedeutung zu. Der Lernerfolg beim Zweitspracherwerb hängt von vielen Faktoren ab, wie z.B. den lernbiografischen Vorerfahrungen, den Bedingungen des Zweitspracherwerbs im Erwachsenenalter, den Zukunftsperspektiven, den Lernerfahrungen sowie der aktuellen Lebenssituation (vgl. Zimmer 2013, 2016). „Das Beherrschen der deutschen Sprache ist wesentlich für eine gelingende Integration. Dies gilt für alle Lebensbereiche. Insbesondere im Arbeitsleben mit der Tendenz zur Zunahme komplexerer Tätigkeiten gewinnen berufsbezogene Sprachkenntnisse zunehmend an Bedeutung“ (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2016, S. 75).

Dabei wird die besondere Bedeutung von Weiterbildung immer wieder hervorgehoben, vor allem bezüglich der sozialen und beruflichen Integration (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, 2012, Öztürk 2012). Die Weiterbildung erhöht die Chancen von Menschen mit Migrationshintergrund auf Integration in den ersten Arbeitsmarkt und erweitert die Partizipationschancen (vgl. Zimmer 2014, 2016). Jedoch

¹ Nach der Definition des Statistischen Bundesamts sind Personen mit einem Migrationshintergrund „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (Statistisches Bundesamt, 2013).

besteht ein großer Unterschied im Inanspruchnahmeverhalten von Weiterbildungen von Personen mit gegenüber denen ohne Migrationshintergrund (Autorengruppe Bildungsbericht 2010, 2012, 2016). Im Jahr 2014 nahmen 8,4% der 15- bis unter 66-Jährigen mit Migrationshintergrund und 16,1% der 15- bis unter 66-Jährigen ohne Migrationshintergrund an Weiterbildungsmaßnahmen teil. Im Hinblick auf die berufliche Weiterbildungsbeteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund werden die Ungleichheiten im Zugang zu Bildung vor allem auf geringe Deutschkenntnisse, ungünstige berufliche Platzierungen und fehlende soziale Netzwerke zurückgeführt (Öztürk 2011a, 2012).

Die vorliegende Arbeit geht der übergeordneten Frage nach, welche Angebote und Zugänge zur (beruflichen) Weiterbildung für Menschen mit Migrationshintergrund existieren und wie diese offener und lernfördernder gestaltet werden können. Dabei werden folgende Beiträge aus den Zeitschriften und Sammelbänden unter der genannten Fragestellung in die Thematik sowie in die aktuelle Forschungsdiskussion eingebettet.

- Zimmer, V. & Grünhage-Monetti, M. (2014). German in the Workplace: Workplace Learning for Immigrant and/or Ethnic Workers. *Universal Journal of Educational Research*, 2(8). 554–560
- Zimmer, V. (2014). *Nutzenorientierte Zweitsprachförderung am Arbeitsplatz – möglich und gewünscht?* Open-Access-Publikation des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. Reihe: DIE-Aktuell. <http://www.die-bonn.de/id/31283>
- Zimmer, V. (2015). Arbeitsplatz als Sprachlernort. Tendenzen in der Grundbildungsforschung am Beispiel von Zweitsprachangeboten in Betrieben. In: Efing, Chr. (Hrsg.). *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung. Modellierung – Anforderungen – Förderung*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 241-251
- Zimmer, V., Lücker, L. & Fleige, M. (2015). Übergänge aus Zielgruppenangeboten im Bereich Migration in „Regelangebote“ öffentlicher Weiterbildungseinrichtungen. *Der Pädagogische Blick, Heft 02*. 107-115
- Zimmer, V., Fleige, M. & Thom, S. (2015). *Zugang von Menschen mit Migrationshintergrund zu Weiterbildungsangeboten*. Open-Access-Publikation des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. Reihe: DIE-Aktuell. <http://www.die-bonn.de/id/31340>
- Fleige, M., Zimmer, V. & Lücker, L. (2015). Öffentliche Weiterbildung und Bildungsgegebenheiten vor Ort. Wechselwirkungen von Raum und Programmplanung und die Herausforderungen der Planung für und Ansprache von Adressat/innen mit Migrationshintergrund. In: Bernhard, Chr., Kraus, K., Schreiber-Barsch, S. & Stang, R. (Hrsg.). *Erwachsenenbildung und Raum*. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 117-128
- Zimmer, V., Grünhage-Monetti, M. & Svet, A. (2016). Migrationsbedingte Diversität – eine Herausforderung für die kompetenzorientierte Gestaltung des Lernens am Arbeitsplatz. In: Dollhausen, K. & Muders, S. (Hrsg.). *Diversität und lebenslanges*

In der Arbeit werden folgende Punkte fokussiert:

(1) Darstellung der Weiterbildungsangebote für Menschen mit

Migrationshintergrund am Arbeitsplatz:

Es wird der Frage nachgegangen, wie die arbeitsplatzorientierten

Weiterbildungsmaßnahmen gestaltet werden, um den Bedarfen der Betriebe, der Lernenden und der Weiterbildungseinrichtungen Rechnung zu tragen.

(2) Diskussion über die Zugänge zu den Weiterbildungsangeboten für die Menschen mit Migrationshintergrund:

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit der Frage auseinander, wie der Zugang zur Weiterbildung für Menschen mit Migrationshintergrund ermöglicht bzw. erleichtert werden kann.

2. Angebote und Zugänge zur Weiterbildung am Arbeitsplatz

Mit der Zunahme der Einwanderung von Geflüchteten rückten auch die Weiterbildungsmaßnahmen für Menschen mit Migrationshintergrund stärker in den Fokus öffentlicher und politischer Debatten. So wird im 11. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration betont, dass Kenntnisse der Landessprache enorm wichtig für die Teilhabe am gesellschaftlichen und beruflichen Leben seien (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Migration 2016). „Die Verzahnung der Deutschsprachförderung mit arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen, mit Aus- und Weiterbildungen unterstützt Menschen mit Migrationshintergrund bei der schnelleren Integration in den Arbeitsmarkt und bei der Besetzung qualifizierterer Stellen und gilt damit auch als ein Beitrag zur Fachkräftegewinnung in Deutschland“ (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2016, S. 75).

Die Kenntnisse der Landessprache hängen dabei sehr stark mit anderen Dimensionen der Integration zusammen, wie Bildung und Arbeit (Esser 2006, Stanat & Christensen 2006, Siegert 2008). Neben den Kompetenzen in der Landessprache sind das Bildungsniveau und die Betriebserfahrung für die Integration auf dem Arbeitsmarkt von enormer Bedeutung (Esser 2006).

2.1 Weiterbildungsbeteiligung

Infolge der Entwicklungen der Unternehmensführung und Produktion in den letzten Jahren, wie der Einführung flacher Hierarchien, dezentraler Formen der Arbeitsorganisation, von Qualitätssicherungssystemen, Automatisierung, Robotisierung, neuen Technologien etc. (vgl. Grünhage-Monetti 2009, Grünhage-Monetti & Svet 2013) fallen dem Personal neue Tätigkeitsbereiche zu. So werden die Aufgaben, die früher Meister*innen bzw. Vorgesetzte erfüllt haben, wie z. B. Kontrollaufgaben, Fehlermeldungen, Dokumentationen etc. heute von den Mitarbeiter*innen übernommen. Insbesondere für Un- und Angelernte bzw. ältere Beschäftigte können diese Veränderungen und die damit einhergehenden Widersprüche, welche die eigene berufliche Identität infrage stellen, negativ auf die Lernmotivation wirken. Boutet stellt fest, dass „alle Erwerbstätigkeiten, auch die wenig qualifizierten, sowie alle Arbeitssektoren [...] mittlerweile in unterschiedlichem Grade und nach unterschiedlichen Modalitäten von den Beschäftigten [erfordern], dass sie in der Sprache des Landes, in dem sie leben und arbeiten, lesen und schreiben können, dass sie über kommunikative Fähigkeiten verfügen“ (Boutet 2001, S.38). Eine weitere Erkenntnis aus der internationalen Forschung u. a. der workplace literacies betrifft den Zusammenhang zwischen kommunikativen Anforderungen und Praktiken am Arbeitsplatz und der Arbeitsorganisation im weitesten Sinne (vgl. u. a. Belfiore, Defoe, Folinsbee, Hunter & Jackson 2004). Dehnbostel fordert dabei die Weiterbildungen in die betrieblichen Arbeitsprozesse zu integrieren (Dehnbostel 2008).

Die Veränderungen in der Arbeitswelt führen zur Ausweitung der Anforderungsprofile der Mitarbeiter*innen. Die Sprachlernangebote am Arbeitsplatz müssen diesen Tendenzen nachgehen und die Bedürfnisse der Mitarbeiter*innen aufgreifen. In diesem Kontext sind betriebsinterne Angebote vor die Herausforderung gestellt, die am Arbeitsplatz vorkommenden sprachlichen Handlungen zu thematisieren.

Bildung bzw. Bildungsbeteiligung stellt einen wichtigen Faktor zur Integration in das gesellschaftliche Leben des Aufnahmelandes dar. Die Daten etwa des Adult Education Surveys (AES) und des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) (Sekundäranalyse nach Öztürk 2009) verdeutlichen allerdings, dass die Weiterbildungsbeteiligung von Migrant*innen noch immer unterdurchschnittlich ist. Ausländer*innen beteiligten sich zu 34 Prozent, Deutsche mit Migrationshintergrund zu 33 Prozent. Im Vergleich zu Deutschen ohne Migrationshintergrund fühlen sich Ausländer*innen häufiger durch familiäre Verpflichtungen (19% vs. 31%), Kosten (13% vs. 20%) und fehlende

Teilnahmevoraussetzungen (6% vs. 16%) von einer Teilnahme abgehalten. Neben der Gruppe der Arbeitslosen (32%) und der Befragten mit niedriger Schulbildung (45%) schätzen vor allem Ausländer*innen (41%) und Deutsche mit Migrationshintergrund (46%) deutlich seltener als der Durchschnitt der Bevölkerung ihre Chancen auf Weiterbildung als gut ein (vgl. Kuwan & Seidel 2013). Laut der aktuellen Bildungsberichterstattung (2016) zeigt sich eine starke Benachteiligung von Personen mit Migrationshintergrund gegenüber denjenigen ohne Migrationshintergrund – im Hinblick auf die Gesamtweiterbildungsteilnahme – im Bereich der beruflichen Weiterbildung, nämlich 8,4% gegenüber 16,1% (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 182).

Öztürk (2011b, 2014) stellt mit Hilfe einer erneuten Sekundäranalyse mit SOEP-Daten aus den Jahren 2005 bis 2008 fest, dass die Teilnahmequoten zwischen den Personengruppen mit Migrationshintergrund deutlich variieren: „Ausländer und Eingebürgerte der ersten Generation beteiligen sich seltener an beruflicher Weiterbildung als Ausländer und Eingebürgerte der zweiten Generation. [...] Besonders nennenswert ist die relativ geringe Teilnahme von Ausländern der ersten Generation an betrieblichen bzw. individuellen berufsbezogenen Weiterbildungsmaßnahmen“ (Öztürk 2014, S. 48). Faktoren für die niedrige Weiterbildungsteilnahme können unzureichende Bildung, niedrige berufliche Stellung und nicht ausreichende Deutschkenntnisse sein (vgl. Leven, Bilger, Strauß & Hartmann 2013, S. 92). Auch nach Erlinghagen & Scheller (2011) führen das schlechtere Erstausbildungsniveau sowie die Herkunft zur Benachteiligung hinsichtlich der Beteiligung an beruflicher Weiterbildung.

Jedoch kann die ungleiche Weiterbildungsbeteiligung nicht ausschließlich mit „Faktoren wie dem niedrigen Qualifikations- und Sprachniveau sowie der schlechteren beruflichen Position erklärt werden. [...] Selbst unter Berücksichtigung verschiedener individueller und struktureller Faktoren sind die Weiterbildungsteilhabechancen von Erwachsenen mit Migrationshintergrund stark eingeschränkt“ (Öztürk 2014, S. 50).

Neben den genannten individuellen Faktoren nehmen ebenso arbeitsmarktstrukturelle Faktoren Einfluss auf die Weiterbildungsteilnahme von Menschen mit Migrationshintergrund, wie z. B. Größe des Betriebs, Branche, regionale Lage (vgl. Öztürk 2014).

Noch gravierender sieht die Situation der älteren Menschen ab 55 Jahren mit und ohne Migrationshintergrund im Hinblick auf die Weiterbildungsbeteiligung aus (vgl. Stein & Stummbaun 2011). „Unternehmen befördern in Deutschland in oftmals defizitärem

Maße die Employability ihrer älteren Belegschaft. Beleg hierfür ist etwa, dass in Deutschland im Vergleich mit anderen EU-Ländern nur unterdurchschnittlich viele Beschäftigte ab 45 Jahren angeben, Neues in der Arbeit lernen zu können“ (Stein & Stummbaum 2011, S. 3). Zudem nehmen unterdurchschnittlich wenige Beschäftigte ab 55 Jahren an betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen teil (vgl. Rump & Eilers 2006). „In Deutschland sind die ab 55-Jährigen zu 12 % weniger in Weiterbildungsmaßnahmen vertreten als die bis 54-Jährigen, während in skandinavischen Ländern der Anteil der Älteren an der Weiterbildung sogar stärker ausgeprägt ist als bei den Jüngeren. Nur 12% der Unternehmen richten sich mit spezifischen Weiterbildungsmaßnahmen direkt an ältere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer“ (Stein & Stummbaum 2011, S. 4).

Dabei stellt die Weiterbildung im Kontext der Arbeit eine „zweite Chance“ dar (Baethge & Baethge-Kinsky 2004, S. 137), um eine nachhaltige Beschäftigung und einen eventuellen Aufstieg abzusichern und Teilhabe zu sichern. Inklusion in und durch Weiterbildung, hier von Beschäftigten mit Migrationshintergrund in Arbeit und Weiterbildung, aber auch ihre Nachqualifizierung und die Sicherung ihrer Beschäftigungsfähigkeit, ist daher eine betriebliche und eine gesellschaftliche Aufgabe und durch Forschungs- und Entwicklungsprojekte steuerbar (vgl. Kronauer 2010).

Verschiedene Detailuntersuchungen zeigen weitere Einflussfaktoren der Weiterbildungsbeteiligung. So unterscheiden Handschuck und Schröder (2012) nach subjektiven Negativ-Faktoren wie „Ängste vor Diskriminierung, Ressentiments, Ablehnung“ und objektiven Faktoren wie „fehlende interkulturelle Orientierung“ von Bildungs-, Sozial- und Kultureinrichtungen (Handschuck & Schröder 2012, S. 30). Natürlich sind auch fehlende Kenntnisse der deutschen Sprache eine Barriere für die Weiterbildungsteilnahme (vgl. u.a. Sprung 2011, Heinemann 2012, Öztürk 2014). Kommt bei Geringqualifizierten noch eine gewisse Bildungsferne hinzu, ist allgemein von einer „doppelten Distanz“ zwischen Adressat*innen und Weiterbildungseinrichtungen auszugehen (Bremer & Kleemann-Göhring 2011, S 8).

2.2 Berufsbezogene Zweitsprachförderung

Das Interesse an berufsbezogenen Deutschkursen hat in den letzten Jahren insgesamt zugenommen. Damit sind sowohl allgemeinberufliche Deutschkurse zur (Re-)Integration in den Arbeitsmarkt für arbeitslose und arbeitssuchende Menschen mit Migrationshintergrund als auch firmeninterne Angebote für Beschäftigte mit Deutsch als Zweitsprache gemeint. Ausschlaggebend war und ist die staatliche Unterstützung

durch das ESF-BAMF-Programm. Auch die Wirtschaft zeigt ein wachsendes Interesse an firmeninterner Zweitsprachförderung. Auch Gewerkschaften engagieren sich gezielter für die Förderung der kommunikativen Kompetenzen beschäftigter Menschen mit Migrationshintergrund.

Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Migration (2016) betont, dass eine deutliche und strukturelle Verbesserung in der berufsbezogenen Sprachförderung des Bundes zu verzeichnen sei. „Sie beinhaltet eine Verstetigung der berufsbezogenen Sprachförderung durch Aufbau einer Bundesförderung, die die mittelfristig auslaufende bisherige ESF-BAMF-Sprachförderung ablöst und neue Akzente setzt, die insbesondere die berufssprachliche Arbeitsmarktintegration anerkannter Flüchtlinge unterstützt“ (BMBF 2016, S. 75). Die bisherige Finanzierung erfolgte über ein mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) gefördertes Bundesprogramm, künftig soll die berufsbezogene Sprachförderung ausschließlich aus Bundesmitteln finanziert werden. Das „Gesamtprogramm Sprache“ der Bundesregierung soll das Sprachkurssystem für Einwanderer*innen in Deutschland deutlich verbessern, dabei sollen der allgemeine Integrationskurs und die berufsbezogene Sprachförderung künftig miteinander verzahnt werden. Die berufsbezogene Sprachförderung soll auf den Integrationskursen aufbauen und dem fortgeschrittenen Spracherwerb dienen und somit die Chancen der Menschen mit Migrationshintergrund auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt verbessern.

Die berufsbezogene Deutschsprachförderung wird vom Bund finanziert. Teilnahmeberechtigt sind Menschen mit Migrationshintergrund und einem Deutschförderbedarf, die „arbeitsuchend gemeldet sind und/oder Leistungen nach dem SGB II und SGB III beziehen“ (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Migration 2016, S. 80) sowie „Gestattete mit guter Bleibeperspektive (derzeit Syrien, Iran, Irak, Eritrea und Somalia) und Personen mit einer Duldung nach § 60a Abs. 2 Satz 3 AufenthG“ (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Migration 2016, S. 80).

Die Weiterbildungseinrichtungen stehen herbei vor großen Herausforderungen, so sind vor allem qualifizierte Lehrkräfte notwendig, um die aufgestockten Fördermaßnahmen erfolgreich umsetzen zu können. „Bereits heute, aber auch für die nächsten Jahre wird es ein Problem sein, den Lehrerbedarf im Bereich Deutsch als Zweitsprache kurzfristig zu decken. Der Fachverband für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache geht alleine im Schulbereich von einem zusätzlichen Bedarf an Lehrkräften für Deutsch als

Zweitsprache von 10.000 bis 20.000 in den nächsten Jahren aus“ (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Migration 2016, S. 83). Die Lehrkräfte müssen auf diese Herausforderungen und neue Konzeptionen berufsbezogener Maßnahmen vorbereitet werden.

Die Förderung in betrieblichen Kontexten ist ein Novum für die öffentlich geförderte Weiterbildung. Die meisten Institutionen haben wenig Erfahrung in diesem Feld, abgesehen von punktuellen, projektartigen Maßnahmen und Firmenangeboten für das mittlere und höhere Management. Dank der ESF-BAMF Förderung und der Grundbildungsoffensive des Bundesministeriums für Bildung und Forschung entwickelt sich der Bereich berufsbezogenes Deutsch zu einem zukunftsversprechenden Betätigungsfeld für die Weiterbildung. Den Planungshandelnden und den Lehrenden fehlen aber oft die notwendigen Kompetenzen, insbesondere betriebsinterne Angebote zu konzipieren, zu vermarkten, zu organisieren, durchzuführen und zu evaluieren. Dabei sind vor allem Fortbildungen für Weiterbildungsakteur*innen notwendig, die Angebote zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache in betrieblichen Kontexten durchführen bzw. planen.

2.3 Lernort Arbeitsplatz – Förderung der kommunikativen Kompetenzen

Die folgenden eingereichten Beiträge stellen die Ergebnisse von drei Forschungsprojekten zum Thema Zweitsprachförderung am Arbeitsplatz unter Berücksichtigung unterschiedlicher Schwerpunkte vor.

- Zimmer, V. & Grünhage-Monetti, M. (2014). German in the Workplace: Workplace Learning for Immigrant and/or Ethnic Workers. *Universal Journal of Educational Research*, 2(8). 554–560
- Zimmer, V. (2014). *Nutzenorientierte Zweitsprachförderung am Arbeitsplatz – möglich und gewünscht?* Open-Access-Publikation des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. Reihe: DIE-Aktuell. <http://www.die-bonn.de/id/31283>
- Zimmer, V. (2015). Arbeitsplatz als Sprachlernort. Tendenzen in der Grundbildungsforschung am Beispiel von Zweitsprachangeboten in Betrieben. In: Efing, Chr. (Hrsg.). *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung. Modellierung – Anforderungen – Förderung*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 241-251
- Zimmer, V., Grünhage-Monetti, M. & Svet, A. (2016). Migrationsbedingte Diversität – eine Herausforderung für die kompetenzorientierte Gestaltung des Lernens am Arbeitsplatz. In: Dollhausen, K. & Muders, S. (Hrsg.). *Diversität und lebenslanges Lernen. Aufgaben für die organisierte Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 159-172

Es handelt sich um Forschungsprojekte des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. Im Forschungsprojekt „Deutsch am Arbeitsplatz – Untersuchung zur Kommunikation im Betrieb als Grundlage einer organisationsbezogenen Zweitsprachförderung“ (DaA1) hat die von der Volkswagen-Stiftung finanzierte und vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) geleitete Studiengruppe „Deutsch am Arbeitsplatz“ (DaA) mit Expert*innen aus Wissenschaft und Praxis von Juli 2007 bis Juni 2009 in 15 Betrieben in Deutschland und Österreich in zwei Phasen authentische mündliche und schriftliche Kommunikation unter Berücksichtigung betrieblicher Organisationsstrukturen und Arbeitsinhalte untersucht. Ziel des Projekts war es, die sprachlich-kommunikativen Anforderungen an Arbeitsplätzen mit hohem Anteil von Beschäftigten mit Deutsch als Zweitsprache zu ermitteln und sie im Hinblick auf die Weiterentwicklung der berufs- und arbeitsplatzbezogenen Zweitsprachförderung zu dokumentieren und zu analysieren (vgl. Zimmer & Grünhage-Monetti 2014, Zimmer 2014, Zimmer, Grünhage-Monetti & Svet 2016). Beim Forschungsprojekt wurde exploratives und analytisches Vorgehen gewählt, bei dem solche Methoden wie ethnographische Unternehmenserkundungen und sprachdidaktische Analyse eingesetzt wurden. Um die sprachlich-kommunikativen Anforderungen am Arbeitsplatz zu ermitteln und geeignete mündliche und schriftliche Forschungsdaten zu erhalten, wurden in ausgewählten Unternehmen Befragungen durchgeführt, deren Erkenntnisse in zehn ethnographischen Firmenportraits dokumentiert wurden. In den befragten Unternehmen wurden Audioaufnahmen von ca. 70 authentischen Arbeitsplatzgesprächen durchgeführt und 150 relevante betriebliche Dokumente gesammelt, wie z. B. interne E-Mails einer Firma und verschiedene Aushänge sowie ein Korpus von Pflegedokumentationen von zwei Patienten über einen Zeitraum von zehn bzw. fünfzehn Monaten sowie Ausschnitte aus den Pflegedokumentationen weiterer fünf Patienten zwischen zwei Wochen und einem Monat. Aus diesem Datenpool wurden 56 Gesprächsaufnahmen und 100 Emails transkribiert und sprachdidaktisch (hinsichtlich der grammatischen Strukturen, des Wortschatzes und der Sprachhandlungen) analysiert (vgl. Zimmer & Grünhage-Monetti 2014, Zimmer 2014, Zimmer, Grünhage-Monetti & Svet 2016).

Im darauf basierten Entwicklungsprojekt „Deutsch am Arbeitsplatz – Inklusion und Steigerung beruflicher Handlungskompetenz durch berufs- und arbeitsplatzbezogene Zweitsprachförderung: Forschungsmaterialbasierte Fortbildungen von Weiterbildungsakteuren und Multiplikator/innen [sic]“ (DaA2) wurden in den Jahren

2011 bis 2013 die Ergebnisse des DaA1-Projektes didaktisch und methodisch umgesetzt. Das Projekt DaA2 wurde ebenfalls von der Volkswagen-Stiftung finanziert und vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung durchgeführt. Das Ziel war die Entwicklung, Erprobung und Evaluation einer Fortbildungsreihe für Weiterbildungsakteure, die Angebote zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache in betrieblichen Kontexten planen und/oder durchführen (vgl. Zimmer & Grünhage-Monetti 2014, Zimmer 2014, Zimmer, Grünhage-Monetti & Svet 2016). Die dabei entstandene Fortbildungsreihe besteht aus fünf Modulen (Sprache, Arbeit und Strukturwandel, Sprachlernbedarfe in Betrieben ermitteln, mit authentischen Materialien arbeiten: Sprachdidaktische Analyse, von der Bedarfsermittlung zur curricularen Entwicklung: Kursplanung und Szenarien im betriebsinternen DaZ-Unterricht, handlungsorientierte Form der Leistungsmessung). Die Module weisen eine vergleichbare Ablaufstruktur auf. Sie starten mit einer Aktivität zum Ankommen, gefolgt von einer Rückschau auf das vorige Modul bzw. einem Überblick auf die Gesamtreihe (Modul 1). Das Thema des Moduls wird unter Einbeziehung der „Transfer“-Aufgaben bearbeitet. Nach einer Rückschau über die vermittelten Inhalte erfolgt jeweils eine Verabredung bezüglich einer bis zum nächsten Modul zu erarbeitenden Aufgabe. Dieser Schritt dient als thematischer Einstieg ins darauffolgende Modul (Transfer). Eine Reflexion über die eigene Rolle und die eigenen Aufgaben begleitet die Arbeit der ganzen Reihe. Didaktisch-methodisch wechseln sich Phasen der selbstständigen Bearbeitung, der Reflexion und des Inputs ab. Als „rote Fäden“ durch die Gesamtreihe dienen sowohl das Weiterbildungsmanagementinstrument (Kimmelman 2013) als auch eine von den Teilnehmenden geführte Aufstellung der Merkmale und Unterschiede zwischen allgemein berufsbezogenen Kursen in Bildungseinrichtungen und firmeninternen Angeboten. Die Fortbildungsreihe wurde evaluiert. Im Fokus der Evaluation standen die systematische Erfassung des Nutzens der entwickelten Fortbildungsreihe, die Überprüfung der Akzeptanz der Inhalte, ihrer didaktisch-methodischen Ausgestaltung sowie des Transfers in die Praxis. Die Evaluation war „aktiv-gestaltend, prozessorientiert, konstruktiv und kommunikationsfördernd“ (Stockmann & Meyer 2010, S. 76) angelegt. In den Blick wurde vor allem die Perspektive der Fortbildungsteilnehmenden genommen. Neben qualitativen Verfahren wie Gruppendiskussionen und Experteninterviews kam auch der standardisierte Fragebogen zum Einsatz. Insgesamt wurden 11 Fortbildungsteilnehmende nach Abschluss der Fortbildung anhand von

leitfadengestützten Experteninterviews (vgl. Meuser & Nagel 2009) befragt. Die Daten wurden auf der Grundlage der Grounded Theory (vgl. Strauss 2007) ausgewertet. Die Interviewäußerungen zu der Fortbildungsreihe zeichnen ein sehr positives Gesamtbild und belegen somit die hohe Akzeptanz der Fortbildung in der bzw. den Nutzen für die Fach-Community. Vor allem wurde die im Modul 3 unternommene Praxisbesichtigung durchweg positiv bewertet (vgl. Zimmer & Grünhage-Monetti 2014, Zimmer 2014, Zimmer, Grünhage-Monetti & Svet 2016).

Im Projekt „Arbeitsplatz als Sprachlernort“ (ASL) werden im Jahr 2013 in einem explorativen Ansatz Lernende, die firmeninterne Deutsch-als-Zweitsprache-Kurse besuchen, Verantwortliche in den entsprechenden Betrieben, sowie Lehrende und Planungshandelnde bei den Bildungsanbietern, die an Angeboten des Projekts kommunal beteiligt sind, mittels qualitativer problemzentrierter Interviews (vgl. Witzel 2000) befragt. Das Projekt ist vom Landesnetzwerk Integration durch Qualifizierung Nordrhein-Westfalen sowie vom Landesnetzwerk Integration durch Qualifizierung Niedersachsen finanziert und vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung durchgeführt. Aus den teilnehmenden 14 Betrieben aus den Branchen Baugewerbe, Altenpflege, Immobilienservice, Gesundheitswesen, IT, Hotel-/Gaststättengewerbe sowie Fuhrgewerbe wurden u. a. Reinigungskräfte, Bauarbeiter, Pflegepersonal, Busfahrer*innen und Ärztinnen/Ärzte befragt. Das ASL-Projekt untersucht die Vorstellungen der unterschiedlichen Akteure über Wege zur Nachhaltigkeit und Weiterentwicklung der beruflichen Zweitsprachförderung. An den fünf Standorten in Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen und Hessen wurden insgesamt 90 qualitative Interviews durchgeführt und mit Hilfe der Grounded Theory ausgewertet (vgl. Zimmer 2014, 2015).

Im Folgenden sollen die eingereichten Beiträge und somit die Ergebnisse dieser Studien im Hinblick auf die übergeordnete Fragestellung diskutiert werden, nämlich welche Angebote und Zugänge zur (beruflichen) Weiterbildung für Menschen mit Migrationshintergrund existieren und wie diese offener und lernfördernder gestaltet werden können.

2.3.1 Gestaltung der Lernangebote am Arbeitsplatz

Die Notwendigkeit einer nachhaltigen Förderung der innerbetrieblichen deutschsprachigen kommunikativen Kompetenzen von beschäftigten Menschen mit Migrationshintergrund und der Nutzen für die Betriebe begründen sich aus komplexen

und zusammenwirkenden Entwicklungen der Arbeitswelt wie z. B. Strukturwandel mit seinen Auswirkungen für die Kommunikation und das Lernen am Arbeitsplatz sowie Globalisierung und Migration. Am Arbeitsplatz findet Lernen dort statt, wo das betriebliche Lernmilieu und die Lernpotenziale der Beschäftigten aufeinandertreffen (vgl. Illeris 2011, S. 29). Auf der einen Seite, belegen Statistiken, dass die Nachfrage nach Grundbildungskursen für und im Beruf hoch ist (vgl. Karg 2009, Ambos & Horn 2012, Tröster 2000, 2005, Grünhage-Monetti 2013, Zimmer & Grünhage-Monetti 2014), auf der anderen Seite fehlt es allerdings an spezifischen und auf den Arbeitsplatz und konkrete berufliche Tätigkeiten ausgerichteten Kompetenzmodellen (u. a. Seeber, Nickolaus, Winther, Achtenhagen & Breuer 2010). Darüber hinaus verweisen Untersuchungen aus dem Bereich der Berufspädagogik und beruflichen Weiterbildung in Deutschland (z.B. Dehnbostel 2008, Bohlinger & Münchhausen 2011, Bohlinger 2012, Meyer 2006, Strauch 2008), sowie in Spanien, Großbritannien (Egetenmeyer 2008) und China (Robak 2012) darauf, dass tiefgreifende Veränderungen in der Arbeitswelt ein ganzheitliches arbeitsplatzbezogenes berufliches Handeln mit neuen kommunikativen Praktiken hervorrufen, das sich für eine gezielte Förderung in Kompetenzstandards abbilden lässt (Alke 2009, Berg & Grünhage-Monetti 2009, Grünhage-Monetti 2009, 2009a).

Die Beschäftigten müssen in der Lage sein, „Probleme und Fehler an Maschinen und in Prozessen zu benennen und zu beschreiben, sich über Arbeitsabläufe mündlich und schriftlich zu verständigen. Qualitätssicherungssysteme und Zertifizierungsprozesse verlangen von ihnen, dass sie Externen – auch Kund*innen – ihre Arbeitsvorgänge und ihren Beitrag zur Qualitätssicherung beschreiben. Die Anforderungen durch die zunehmende Verschriftlichung der Kommunikation am Arbeitsplatz müssen mittlerweile die meisten Arbeitnehmenden erfüllen können, z. B. schriftliche Aufträge, Notizen, Protokolle lesen und oft auch schreiben“ (Berg & Grünhage-Monetti 2009, S. 4). Die Technisierung- und Tertiarisierung verlangen von den Arbeitnehmer*innen, komplexe sprachlich-kommunikative Kompetenzen. Die Ergebnisse der internationalen Forschung bestätigen diese Annahmen. So stellt Boutet etwa fest: „alle Erwerbstätigkeiten, auch die wenig qualifizierten, sowie alle Arbeitssektoren erfordern mittlerweile in unterschiedlichem Grade und nach unterschiedlichen Modalitäten von den Beschäftigten, dass sie [...] lesen und schreiben können, dass sie über kommunikative Fähigkeiten verfügen“ (Boutet 2001, S. 38).

Untersuchungen zeigen, dass Lernarrangements, die das Lernen im Prozess der Arbeit verankern, sinnvoll sind (Grünhage-Monetti 2009, Grünhage-Monetti & Kimmelmann 2012, Zimmer & Grünhage-Monetti 2014, Zimmer 2014, 2015, Zimmer, Grünhage-Monetti & Svet 2016), um Grundbildungskompetenzen durch die reale Anwendung zu festigen. Dabei ist darauf zu achten, wie die die Lernangebote rahmenden Lernkulturen am Arbeitsplatz und „near the job“ in Betrieben aussehen. Ihre tatsächliche und lernförderliche Komplexität wurde bereits in theoretischen Arbeiten zur betrieblichen Weiterbildung aufgegriffen, insbesondere von Gieseke (2009), wie nachfolgendes Schema aus ihren Arbeiten zeigt.

Personalentwicklung/Organisationsentwicklung als Struktureingriff zur Entwicklung von Lernkulturen			
Konzeptionelle Gestaltungsbereiche	Arbeiten und Lernen	Wissensmanagement	Organisiertes Lehren und Lernen
Ebene Bildungsmanagement und Programmplanung			
Konzeptioneller Gestaltungsfokus	Handeln: Arbeitshandeln und handlungsbezogene Erfahrungsverarbeitung	Wissen/Information: Wissenssicherung und Wissensgenerierung	Lernen: Wissensinput und reflexive Verarbeitung
Konzeptioneller Handlungszweck	Optimierung des Arbeitshandelns durch Formen arbeitsplatzbezogener Erfahrungsreflexion von Handeln	Formen und Prozesse des Umgangs mit Wissen: Wissensgenerierung, -sicherung, Wissensverteilung und -nutzung entwickeln und institutionsintern und -übergreifend entwickeln	Systematische Wissenserarbeitung und -verarbeitung: Training für Handlungskontexte, Verhaltensdispositionen
Lernorte	Arbeitsplatz = Lernort, Arbeitsplatznähe	Arbeitsplatz = Lernort, Arbeitsplatznähe, Unternehmensinterne Räumlichkeiten	Arbeitsplatz/Lernort getrennt, Verbindung über Projektarbeiten
Lernformen	Implizites Lernen Situierendes Lernen, Problemlösendes Lernen, Erfahrungslernen	in Gruppen erschließendes Lernen Selbstgesteuertes Lernen, Mediengestütztes Lernen	Systematisches Lernen Reflexives abstraktionsorientiertes Lernen, Deutungslernen
Themenbereiche			
Lernzeiten	Während der Arbeitszeit	Während der Arbeitszeit	während der Arbeitszeit, außerhalb der Arbeitszeit
Erwachsenenpädagogische Prinzipien	Learning by doing, Selbsttätigkeit	Lernen durch kollegialen Austausch	Lernen durch Wissens- und Erfahrungsverarbeitung
Ebene Lehr-Lernarrangements			
Inhalte	Konkrete Arbeit	Arbeitsergebnisse, individuelles Wissen	Forschungsstand, Handlungsmodelle, Instrumentarienkenntnisse

Tabelle 1: Personalentwicklung/Organisationsentwicklung als Struktureingriff zur Entwicklung von Lernkulturen (Gieseke 2009, S. 78-80, hier gekürzt).

Lernkulturanalysen werden für lernförderliche gestaltete und nicht-lernförderlich gestaltete Arbeitsplätze sowie Seminarangebote vorgenommen. Die Ausgestaltung von Lernorten in Betrieben benötigt ein entsprechendes „Wissen darüber, dass Lernkulturen von dem gestalteten pädagogischen Setting abhängen“ und zugleich „erst im Zusammenspiel der Mitarbeiter/innen [sic] [...] als gelebte Lernkultur, ihre volle Wirkung entfalten“ (Gieseke 2009, S. 75).

In der beruflichen Bildung wird der Begriff „Lernort“ seit den 1970er Jahren unter konzeptionellen Gesichtspunkten diskutiert (vgl. Dehnbostel 2002, S. 356). Die ersten empirischen Grundlagen in diesem Bereich bieten die Untersuchungen von Münch und Kath (1973), die u.a. die Entwicklung von ersten Ansätzen für eine Theorie des Arbeitsplatzes als Lernort zum Ziel hatten (vgl. Münch & Kath 1973, Dehnbostel 2002). Unter Lernorten sind „Bildungseinrichtungen zu verstehen, die Lernangebote organisieren; in einem weiteren Sinne fasst man darunter alle räumlichen Einheiten, die Lernende pädagogisch stimulieren – sowohl im Kontext formal-organisierter Einrichtungen als auch im Rahmen informeller Lernprozesse“ (Tippelt & Reich-Classen 2010, S. 11). Lernorte sind als Umgebungen zu verstehen, „die Erwachsene mit dem expliziten und auch impliziten Ziel des Lernens zeitlich begrenzt aufsuchen“ (Tippelt & Reich-Classen 2010, S. 11). Die Gestaltung von Lernorten sowie deren Lernorganisation entscheiden maßgeblich über den Lernerfolg (vgl. Roth 2003).

Der Lernort Arbeitsplatz bietet vor allem durch die Verbindlichkeit zwischen den betrieblichen Arbeitsprozessen und den daraus resultierenden Zielsetzungen enorme Vorzüge (Zimmer 2014, 2015). Das betriebliche Umfeld, die Nähe zu den Arbeitsinhalten können eine motivierende Funktion übernehmen und Orientierung, Offenheit und Anschaulichkeit für den Lernenden bieten sowie die Möglichkeit zu einem erfahrungsorientierten und selbstgesteuerten Lernen geben (vgl. Dehnbostel, Habenicht & Pross 2005, S. 141). Nach Illeris (2011) wird individuelles Lernen in einem Unternehmen durch das materielle und organisationale Umfeld (Arbeitsinhalte, Technologie, Organisation, etc.) sowie das sozio-kulturelle Umfeld (die Menschen in ihren Beziehungen inklusive Kund*innen, Lieferant*innen) beeinflusst.

Das Lernen im Prozess der Arbeit wird nach Dehnbostel (2007) in drei Kategorien unterteilt, nämlich arbeitsgebundenes, arbeitsverbundenes und arbeitsorientiertes Lernen. Beim arbeitsgebundenen Lernen ist der Lernort der Arbeitsplatz. Beim arbeitsverbundenen Lernen erfolgt das Lernen in räumlicher und organisatorischer Verbindung zum Arbeitsplatz. Beim arbeitsorientierten Lernen ist der Lernort vom

Arbeitsplatz getrennt, d.h. Lernen findet vor allem in Weiterbildungseinrichtungen statt, wobei eine inhaltliche Orientierung an den Arbeitsprozessen gegeben ist:

Kategorien	Lernart	Lernort	Beispiel
arbeitsgebundenes Lernen	informelles Lernen, Integration von formellen und informellem Lernen	Lernort und Arbeitsort sind identisch	Lerninseln
arbeitsverbundenes Lernen	vorwiegend informelles Lernen auf der Basis oder in Verbindung mit formellem Lernen	Lernort und Arbeitsort sind getrennt, aber räumlich verbunden	Lernstätte
arbeitsorientiertes Lernen	vorwiegend formelles Lernen	Lernort und Arbeitsort sind getrennt	Produktionsschulen

Tabelle 2: Typen arbeitsbezogenen Lernens (nach Dehnbostel 2007, S. 28)

Beim arbeitsplatzbezogenen Sprachunterricht besteht trotz der Trennung vom Arbeitsplatz und dem Lernort eine sehr enge Verbundenheit beider Kategorien (Zimmer 2014, 2015). So kann das Lernen in der Kategorie „Lernort“ ein arbeitsorientiertes Lernen sein, gehört jedoch in der Kategorie „Lernart“ zu dem arbeitsgebundenen oder arbeitsverbundenen Lernen.

Modelle arbeitsbezogenen Lernens	Konzepte und Lernformen
Lernen durch Arbeitshandeln im realen Arbeitsprozess (arbeitsgebundenes Lernen)	Traditionelle Beistelllehre, Anpassungsqualifizierung, Lernen in der Arbeit; Communities of Practice
Lernen durch Instruktion, systematische Unterweisung am Arbeitsplatz (arbeitsgebundenes Lernen)	Unterweisungsformen, Anlernformen, Cognitive Apprenticeship
Lernen durch Integration von informellen und formellem Lernen (arbeitsgebundenes oder – verbundenes Lernen)	Qualitätszirkel, Lernstatt, Lerninsel, Arbeits- und Lernaufgaben, Structured Learning on the Job
Lernen durch Hospitationen sowie Erkundungen (arbeitsverbundenes und arbeitsgebundenes Lernen)	Betriebliche Praktika, betriebliche Versetzungsstellen und Rotation, Benchmarking
Lernen durch Simulation von Arbeitsprozessen (arbeitsorientiertes Lernen)	Produktionsschulen, Lernbüro, auftragsorientiertes Arbeiten in Bildungszentren

Tabelle 3: Modelle arbeitsbezogenen Lernens (Dehnbostel 2008, S. 63)

Arbeitsplatzbezogener Sprachunterricht eröffnet in diesem Zusammenhang eine neue Konstruktion, bei dem vor allem die inhaltliche Enge zwischen dem Arbeitsplatz und den Inhalten des Lehrkonzeptes im Mittelpunkt steht, dabei kann der Arbeitsplatz vom Lernort getrennt werden (Zimmer 2014, 2015).

Auch Dehnbostel fordert vor allem eine Erschließung und Gestaltung des Lernorts Arbeitsplatz und entwickelt dazu ein fünfstufiges Phasenmodell:

1. Phase: Analyse von Arbeitsplätzen und Arbeitsaufgaben sowie damit verbundenen Arbeitsbedingungen und Qualifikationsanforderungen
2. Phase: Entscheidung unter Einbeziehung arbeits- und berufspädagogischer Kriterien, ob die untersuchten Arbeitsplätze als Lernort ausgewählt werden können
3. Phase: Festlegung von Struktur, Ausstattungen und Organisationsprinzipien, Herstellung einer Arbeits- und Lerninfrastruktur
4. Phase: Bestimmung von Lernzielen, Lerninhalten und Methoden auf der Grundlage der Arbeits-Lern-Situation, der organisationalen Zusammenhänge sowie der personalen und sozialen Zielsetzungen
5. Phase: Konkrete Planung der Arbeit und die Bereitstellung eines Modells zur Qualifikationsbewertung (vgl. Dehnbostel u.a. 2001, Dehnbostel 2002).

Bei der Planung des arbeitsplatzbezogenen Lernens werden folgende Aufgaben bearbeitet: Recherche, Weiterbildungsberatung der Unternehmen, Ermittlung der Bedarfe, Vereinbarungen treffen, Planen (auch Suche nach der geeigneten Lehrkraft), Durchführen, Überprüfen, Bewerten, Bewahren (Zimmer 2014, 2015). Diese Aufgaben werden jedoch nicht in einer strengen Reihenfolge durchgeführt, sondern je nach Art und Form des Weiterbildungsangebotes individuell und flexibel eingesetzt.

2.3.2 Nutzen aus Sicht der Beteiligten

Die arbeitsplatzbezogenen Weiterbildungsmaßnahmen für Menschen mit Migrationshintergrund haben nicht nur einen eindeutigen Nutzen für die Betriebe bzw. Unternehmen, wie z. B. Verbesserung des Kundenkontakts, Optimierung der Arbeitsprozesse, Qualitätssicherung, Sicherung der Kontinuität der Belegschaft – sondern auch für die Weiterbildungseinrichtungen; hierzu zählen inhaltliche Weiterentwicklung, Aufbau eines zweiten Standbeines sowie eine verbesserte Konkurrenzfähigkeit gegenüber anderen Anbietern (Zimmer 2014, 2015).

Arbeitsplatzorientierte Weiterbildungsangebote sollen als Entwicklung von beruflichen Kompetenzen und Fertigkeiten der Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund einerseits und als Nutzen für die Betriebe andererseits konzipiert werden. Nutzen wird dabei als eine Kategorie verstanden, die auf die Erwartungen an Lernergebnisse und ihre Verwertung sowie auf Ziele und Funktionen von Lernen hindeutet (Schulenberg u.a. 1978, Bardeleben von, Beicht, Herget & Krekel 1996, Reischmann 2003, Strauch 2008).

So unterscheiden sich die Nutzensvorstellungen und Interessen verschiedener Akteure, wie z.B. der Verantwortlichen in den Betrieben, der Planungshandelnden und Lehrenden in den Weiterbildungseinrichtungen sowie der Teilnehmenden. Interessant ist vor allem „die Vielfalt von Perspektiven, welche die an pädagogischen Prozessen beteiligten Personen einnehmen, wo sie im Verlauf von pädagogischen Interventionen beitragen“ (Gieseke 2007, S. 19). Die Betriebe bzw. Unternehmen sehen den Nutzen vor allem in der Verbesserung der sprachlich-kommunikativen Kompetenzen sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Bereich. Vor allem beim Kontakt mit den Kund*innen sowie die Kommunikation mit den Kollegen*innen spielt die mündliche Kommunikation eine große Rolle.

Laut den Ergebnisse des ASL-Projektes (vgl. hier, S. 11, Zimmer 2014, 2015) erwarten die Unternehmen einen flexiblen passgenauen Kurs, der vor allem auf sie zugeschnitten, also nicht nur branchenbezogen, sondern mit einem direkten Bezug zum Arbeitsplatz der Teilnehmenden mit Migrationshintergrund im Unternehmen. Auch kleine Lerngruppen sowie der intensive Austausch zwischen der Lehrkraft, der Weiterbildungseinrichtung und dem Unternehmen werden als besonders effektiv erlebt. Wichtiger jedoch für die Etablierung der arbeitsplatzbezogenen Weiterbildungsangebote ist die Eingliederung dieser Kurse in das gesamte Fort- und Weiterbildungsprogramm (Zimmer 2014, 2015).

2.3.3 Herausforderungen für die Weiterbildungseinrichtungen

Die Weiterbildung als Dienstleistung (vgl. Schlutz 2006, Gieseke 2008) eröffnet neue Möglichkeiten für die Weiterbildungseinrichtungen. Mit dem Dienstleistungskonzept können neue Kund*innen und Teilnehmende gewonnen werden. Die Weiterbildungseinrichtungen stehen dabei jedoch vor großen Herausforderungen, wie z.B. Akquisegespräche, Auftragsklärung, (Zwischen-) Auswertungen, Beratung zu unterschiedlichen Fragestellungen von Mehrsprachigkeit im Betrieb (Sichtung und Überarbeitung von Dokumenten in „leichter Sprache“, Sprachsensibilisierung für Vorarbeiter, etc.). Eine enorme Bedeutung erhält zudem die Bedarfsermittlung am Anfang des Kurses, denn erst an die gut durchgeführte Bedarfsermittlung, kann ein guter Unterricht anschließen. Dabei betonen die befragten Planungshandelnden sowie das lehrende Personal, dass die zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen für eine Bedarfsermittlung sowie Materialentwicklung kaum ausreichen (Zimmer 2014).

Die Weiterbilder*innen benötigen hierbei Unterstützung in Form von Fort- und Weiterbildung. Doch wie kann geeignete Fortbildung auf die steigende Nachfrage nach arbeitsplatzbezogenen Kursen aussehen? Auf diese Frage gibt es mehrere Antworten. Als Beispiel kann die Fortbildungsreihe „Deutsch am Arbeitsplatz“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung e. V. in Kooperation mit der Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch und regionalen Kooperationspartnern angeführt werden.

Das Fortbildungskonzept ist durch die Ergebnisse der ethnographischen Betriebserkundungen empirisch fundiert und setzt die Erkenntnisse der sprachdidaktischen Analyse von authentischen Gesprächen und Dokumenten am Arbeitsplatz um (vgl. hier S. 11). Die Fortbildungsreihe wurde nach der Evaluation angepasst und umfasst derzeit vier Module:

Modul 1: „Sprache ist Arbeit“

Modul 2: „Sprachlernbedarfe in betrieblichen Kontexten ermitteln“

Modul 3: „Von der Bedarfsermittlung zur Angebotsplanung“

Modul 4: „Handlungsorientierte Leistungsmessung und Angebotsauswertung“ (Zimmer 2014, Zimmer & Grünhage-Monetti 2014, Zimmer, Svet & Grünhage-Monetti 2016).

Die Fortbildungsreihe wird mit einem entsprechenden Weiterbildungsmanagementinstrument zu Planung, Monitoring und Auswertung von (betriebsinternen) Bildungsangeboten strukturiert (vgl. Kimmelman 2013).

Die Pilotreihe der Fortbildung wurde evaluiert (vgl. hier S. 11, Zimmer 2015, Zimmer & Grünhage-Monetti 2014, Zimmer, Svet & Grünhage-Monetti 2016). Bei den Teilnahmemotiven lassen sich grundsätzlich zwei Hauptmotive unterscheiden: Zum Einen steht die Weiterentwicklung der eigenen Professionalität im Vordergrund. Die Fortbildung wird außerdem zur Reflexion des eigenen Handelns genutzt und als Chance gesehen, mehr von dem Thema „Deutsch am Arbeitsplatz“ zu erfahren. Zum Anderen bietet die Fortbildung eine Möglichkeit, sich für den Bereich „Deutsch am Arbeitsplatz“ grundlegend zu qualifizieren, zumeist im Kontext der „Neu- bzw. Weiterorientierung“ in den jeweiligen beruflichen Kontexten (vgl. Zimmer & Grünhage-Monetti 2014, Zimmer, Svet & Grünhage-Monetti 2016).

Ergänzend zeigen die Ergebnisse des ASL-Projektes (hier S. 11, Zimmer 2014, 2015), dass die Lehrenden vor allem mit Herausforderungen konfrontiert sind wie Zeitmangel und Flexibilität, Vermittlung zwischen Arbeitgeber*in, Arbeitnehmer*in, Weiterbildungseinrichtung sowie prekären Arbeitsverhältnissen der Dozent*innen:

„Weiter finde ich problematisch, dass das für Lehrkräfte, die wir hier hauptsächlich haben, nämlich Honorarkräfte, ganz, ganz schwierig ist zu organisieren bzw. die Koordination überhaupt mit Betrieben, die dann nur 2 Stunden in der Woche gerne den Deutschunterricht haben wollen.“ (Interview mit einer Lehrkraft; Zimmer 2014, S. 19).

Aber auch organisatorische Schwierigkeiten sind zu meistern:

„Die Lehrkräfte müssen mehr Zeit investieren, weil die Taktung von so einer Kleingruppe ganz anders ist, also die Methoden, die ich in einem anderen Kurs mit 20 Personen anwende. Die müssen sich in die Inhalte einarbeiten, die müssen überlegen, wie sie das didaktisieren. Die müssen in andere Räumlichkeiten gehen und haben da auch natürlich, das ist die Frage 'Habe ich da eine Stellwand?' Die müssen sich um ganz andere Sachen kümmern da vor Ort.“ (Interview mit einer Planungshandelnden; Zimmer 2014, S. 19).

Der DIE-Trendanalyse zufolge fallen Weiterbildner*innen vor allem bei den atypischen Beschäftigungsverhältnissen (Teilzeit, Mini- oder Midi-Jobs, befristete Verträge oder kurzzeitige Beschäftigung) und geringen Einkommen auf. „Von allen Erwerbstätigen liegt der Anteil der Soloselbstständigen bei 6,3 Prozent, bei Erwachsenenbildnern hingegen bei 32 Prozent. Sogar im Verhältnis zum Anteil von Soloselbstständigen im Dienstleistungssektor mit 6,7 Prozent ist dies ein hervorstechendes Merkmal der Weiterbildungsbranche“ (Martin & Langemeyer 2014, S. 48). Für einen guten arbeitsplatzbezogenen Unterricht (d. h. für die Bedarfsermittlung als Vorbereitung sowie Materialentwicklung für die Durchführung) wird ein größerer Zeitaufwand benötigt, der jedoch auch dementsprechend entlohnt werden sollte (Zimmer 2013a, 2014, 2015). „Neben den atypischen Beschäftigungsverhältnissen werden auch geringe Einkommen als ein zentrales Problem innerhalb der Weiterbildungsbranche gesehen. [...] Während der durchschnittliche Erwerbstätige etwa 1.680 Euro Nettoeinkommen zur Verfügung hat, sind es bei Erwachsenenbildnern ungefähr 1.320 Euro. Die meisten Erwerbstätigen finden sich in der Einkommensklasse von 1.100 bis 1.300 Euro (Modus), während der am häufigsten vertretene Einkommensbereich bei den Erwachsenenbildnern bei 900 bis 1.100 Euro liegt“ (Martin & Langemeyer 2014, S. 51).

Laut den Ergebnissen des ASL-Projektes (vgl. hier S. 11, Zimmer 2014, 2915) sehen die Teilnehmenden mit Migrationshintergrund ebenso die enormen Vorteile der Weiterbildungsmaßnahmen, wie z. B. das Ankommen sowie Fortkommen im Beruf. Die Erfahrungen der Teilnehmenden zeigen, dass ihre schlechten Deutschkenntnisse von den Kunden oftmals als Indiz geringer Kompetenz gesehen werden, was sich dann auf das Selbstbewusstsein der Menschen mit Migrationshintergrund negativ auswirkt.

„Wenn man wenige Wörter hat, dann hat man ein sehr niedriges Selbstbewusstsein. Man kann nicht sagen, was man will. 80 Prozent von den deutschen Patienten haben die Meinung, dass ich keine Ahnung habe, von dem was ich mache an meinem Arbeitsplatz. Ich muss mich immer wieder beweisen.“ (Interview mit einer Teilnehmenden, Zimmer 2014, S. 20).

Die Besonderheiten der Weiterbildungsmaßnahmen am Arbeitsplatz, wie inhaltliche Ausrichtung des Unterrichts an den Anforderungen am Arbeitsplatz, aber auch räumliche Nähe zum Arbeitsort, werden ebenfalls hervorgehoben. Jedoch erst die Anerkennung durch die Arbeitgeber macht den Arbeitsplatz zum lernfördernden Lernort (vgl. Zimmer 2014, 2015).

2.3.4 Fazit

Kommunikations- und Kooperationsintensität am Arbeitsplatz gilt dabei als einer der wichtigsten lernförderlichen Faktoren, die einen starken Einfluss auf die Entwicklung der erforderlichen Lernkompetenzen haben (Baethge & Baethge-Kinsky 2004, S. 93, Illeris 2010, Grünhage-Monetti 2013, Dietel 2012). Es ist somit wichtig, auch die Bedeutung von Motivation, Emotionen und Willen sowie deren Konsequenzen für soziale Beziehungen für die Erforschung von Lernprozessen und ihrer Erfolge zu berücksichtigen, gerade für Arbeitsplätze. „Der Faktor Emotionen, als regulierendes, strukturierendes Moment für individuelle Veränderungen, für ergänzenden Wissenserwerb und für Umstellungen im Handeln und Denken, gerät dabei neu in den Blick. Emotionen werden als ständige Begleiter im Lernprozess sichtbar. Unter positiven Bedingungen wirken sie lernfördernd. Sie können sich aber auch als lernhemmend erweisen, wenn die Inhalte und Lernwege negativ bewertet werden“ (Gieseke 2009, S. 13).

Die Nachhaltigkeit der arbeitsplatzbezogenen Weiterbildungsangebote für Menschen mit Migrationshintergrund kann zudem durch folgende Aspekte gesichert werden: Sensibilisierung der Betriebe, Eingliederung der arbeitsplatzbezogenen Sprachförderung im gesamten Aus- und Weiterbildungssystem der Betriebe, Schaffung einer positiven Atmosphäre am Arbeitsplatz, die diesen vor allem zum Lernort macht, weitere Fortbildungen für die Weiterbildner*innen, Berücksichtigung des enormen Zeitaufwandes bei der Bedarfsermittlung für die Planungshandelnden, ein Dozent*innenpool, um die Kurse schnell und flexibel gestalten zu können, sowie eine Ansprechperson am Arbeitsplatz. Zudem muss sich das Bewusstsein der öffentlichen

Einrichtungen für die Entwicklung bedarfsgerechter Sprachangebote am Arbeitsplatz langfristig ändern.

3. Angebote und Zugänge zur allgemeinen Weiterbildung

Die Teilnahme von Menschen mit Migrationshintergrund an organisierten Angeboten der Weiterbildung ist im Vergleich zur autochthonen Bevölkerung niedriger (vgl. Stang 2010, S. 320; BMBF 2014) und sinkt weiter mit zunehmendem Alter (vgl. Friebe & Hülsmann 2011, Stein & Stummbaum 2011).

Die Weiterbildungsbeteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund, insbesondere aus der Gruppe der Geringqualifizierten sowie aus bestimmten Herkunftsländern, ist unterdurchschnittlich (Öztürk 2014), da hier insgesamt vielfältige Teilnahmebarrieren bestehen (vgl. Öztürk 2009, Bremer & Kleemann-Göhring 2011, Sprung 2011, Heinemann 2012, Seidel, Bilger & Gensicke 2013). Zudem sollten die Bildungsinteressen von Migrant*innen im Vordergrund stehen und Praxisansätze für die Adressat*innenansprache im Sozialraum identifiziert werden (vgl. Zeuner & Faulstich 2009, v. Hippel & Tippelt 2010, Nolte, Schoefer & Soleymani 2013).

Das Konzept der ‚aufsuchenden Bildungsarbeit‘, das eine bisherige Komm-Struktur durch eine Geh-Struktur (vgl. Siebert 2010, S. 29f.) ersetzt, soll Vertrauen der potenziellen Teilnehmer*innen zu institutioneller Bildung aufbauen. Diesem Konzept liegen Prinzipien der Niedrigschwelligkeit, Ressourcenorientierung, Nutzenorientierung, Lebensweltnähe und Bedarfsorientierung sowie eines Herstellens von Milieu und Lebensweltnähe zugrunde (vgl. Bremer & Kleemann-Göhring 2011a; b). Diese kann über Institutionen und Vereine erfolgen, die im Sozialraum verankert sind, bzw. über Vertrauens- und Brückenpersonen im Bereich der Communities (vgl. ebd., Lehmhus & Mania 2012, Mania 2013). Als Zugang wird vor allem der Integrationskurs genutzt. Menschen mit Migrationshintergrund sehen die Integrationskurse als ersten Schritt zum Ankommen in Deutschland (vgl. Zimmer 2013a). Die Teilnehmenden sehen die Möglichkeit, die deutsche Sprache zu erlernen als wichtige Voraussetzung für die Integration der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland, wie Analysen belegen (vgl. Zimmer 2013a). Die Beschreibung der Themen- und Angebotsstruktur der Weiterbildung, die Menschen mit Migrationshintergrund anvisieren, stellt eine große Herausforderung dar. Als Gründe dafür benennt Öztürk (2014) die Komplexität der Weiterbildungslandschaft, unvollständige Datenlage sowie Nichtberücksichtigung des Migrationshintergrundes.

Die Übergänge von Zielgruppenprogrammen in das Regelangebot öffentlicher Weiterbildungseinrichtungen werden im bisherigen bildungs- und erwachsenenpädagogischen Diskurs jedoch kaum in den Blick genommen. Im Ergebnis zeigt sich ein komplexes Bild von Faktoren, die Übergänge beeinflussen können (vgl. Lücker & Mania 2014). Demnach wurde deutlich, dass eine Kursatmosphäre, bei der die soziokulturellen Unterschiede kaum erkennbar werden, förderlich für die Gestaltung von Übergangsprozessen ist. Kursleitende können durch das Bereitstellen von Informationen über das Regelangebot und die Begleitung von Teilnehmenden die Übergänge unterstützen (Lücker & Mania 2014).

Zudem spielen die Einstellungen zur Bildung eine große Rolle. In vielen Studien hat sich gezeigt, dass Menschen mit Migrationshintergrund im Durchschnitt über höhere Bildungsaspirationen verfügen als Einheimische (Boos-Nünning & Karakaşoğlu 2006, Paulus & Blossfeld 2007, Rosenbaum & Rochford 2008, Stein 2012, 2013). Auch in der aktuellen Studie der Universität Düsseldorf zu den milieuspezifischen Bildungserfahrungen von Migranten in Deutschland wird betont, dass Eltern mit Migrationshintergrund hohe Bildungsziele für ihre Kinder formulieren (Barz, Barth, Cerci-Thoms, Dereköy, Först, Le & Mitchnik 2015). Laut der aktuellen Bildungsberichterstattung haben zwar „Bildungsherkunft und Schulleistung bei Studienberechtigten mit Migrationshintergrund einen ähnlichen Einfluss wie bei denjenigen ohne, aber der Effekt ist deutlich geringer. Insbesondere halten die durchschnittlich schlechteren Schulabschlussnoten der Studienberechtigten mit Migrationshintergrund diese (zunächst) seltener davon ab, ein Studium anzustreben“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 180). So wird von den Eltern von Migrant*innen von ihren studienberechtigten Kindern deutlich häufiger die Aufnahme eines Studiums erwartet, „wenn sie selbst kein Studium abgeschlossen haben. Dies gilt vor allem für Eltern aus der Türkei und Kasachstan sowie aus den asiatischen Staaten. Insbesondere bei den Eltern der Studierenden der 2. Generation (beidseitig), die nur selten selbst einen Hochschulabschluss haben, ist diese Erwartung stark ausgeprägt“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 180).

Lernangebote der Weiterbildung können dabei gerade für bildungsferne und benachteiligte Gruppen gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten eröffnen, sie beinhalten somit inklusionsförderliche Potenziale. Gleichzeitig birgt jedoch eine Fokussierung auf einzelne von Exklusion bedrohte Zielgruppen bei der Planung von Lernangeboten die

Gefahr, Mechanismen gesellschaftlichen Ausschlusses zu verstärken (vgl. Kronauer 2010, S. 15).

3.1 Zugang zu den Weiterbildungsangeboten

Kennzeichnend für die große Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund ist eine enorme Heterogenität, die sich auf vielfältige Dimensionen bezieht. So variieren nicht nur ethnische und kulturelle Herkunft, Geschlecht und Alter sondern auch die sozioökonomische und soziale Lage, Bildungserfolge, Zukunftsperspektiven und identitäre Verortungen mit Auswirkungen auf die jeweiligen Bildungsinteressen und -bedarfe.

Es ist davon auszugehen, dass Weiterbildungsentscheidungen, auch im Kontext von Migration, bei den Individuen von Bildungsinteressen geleitet sind, die sich an Lebenslagen und Lebenswelten ausrichten und dass diese Bildungsinteressen auch über Angebote bzw. Themen angeregt werden. Bildungsinteressen aktivieren und leiten die Weiterbildungsentscheidung und können durch eine Intervention durch das pädagogische Personal der Weiterbildungseinrichtung noch verstärkt werden. Bildungsinteressen nach Mehrfachteilnahmen entwickeln sich auch in den Kursen selbst durch die Lernsituation und die Interaktionen mit Lehrenden und Mitlernenden (Manninen, Sgier, Fleige, Thöne-Geyer & Kil 2014).

Die folgenden eingereichten Beiträge stellen die Studienergebnisse des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung zum Thema Diversität und Weiterbildung unter Berücksichtigung unterschiedlicher Schwerpunkte vor.

- Zimmer, V., Lücker, L. & Fleige, M. (2015). Übergänge aus Zielgruppenangeboten im Bereich Migration in „Regelangebote“ öffentlicher Weiterbildungseinrichtungen. *Der Pädagogische Blick, Heft 02*. 107-115
- Zimmer, V., Fleige, M. & Thom, S. (2015). *Zugang von Menschen mit Migrationshintergrund zu Weiterbildungsangeboten*. Open-Access-Publikation des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. Reihe: DIE-Aktuell. <http://www.die-bonn.de/id/31340>
- Fleige, M., Zimmer, V. & Lücker, L. (2015). Öffentliche Weiterbildung und Bildungsgegebenheiten vor Ort. Wechselwirkungen von Raum und Programmplanung und die Herausforderungen der Planung für und Ansprache von Adressat/innen mit Migrationshintergrund. In: Bernhard, Chr., Kraus, K., Schreiber-Barsch, S. & Stang, R. (Hrsg.). *Erwachsenenbildung und Raum*. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 117-128

Die Studie „Diversität und Weiterbildung in Bremen und Bremerhaven“ wurde im Jahr 2014 im Auftrag von Lernen vor Ort Bremen und Bremerhaven vom Deutschen Institut

für Erwachsenenbildung durchgeführt. Sie ist als qualitative explorative und dabei deskriptive Studie angelegt und umfasst Expert*inneninterviews mit Planungshandelnden, Leitenden und Vertreter*innen der für Weiterbildung zuständigen senatorischen Behörden; Programmanalysen; Dokumentenanalysen (Leitbilder); problemzentrierte Interviews mit Teilnehmenden (4 Interviews mit Leitenden, 13 Interviews mit Planungshandelnden, 13 Interviews mit Teilnehmenden mit Migrationshintergrund, 3 Interviews mit für die Weiterbildungsförderung zuständigen Mitarbeiter*innen der fördernden Institutionen, Programm- und Ankündigungstextanalysen der vier Weiterbildungseinrichtungen). Die beforschten Handlungs- und Bildungsrealitäten wurden in einem Verfahren der Grounded Theory (vgl. Strauss 2007) aus dem Material rekonstruiert. Die Interviews werden in vier Weiterbildungseinrichtungen im Land Bremen durchgeführt (vgl. Zimmer, Lücker & Fleige 2015, Zimmer, Fleige & Thom 2015, Fleige, Zimmer & Lücker 2015).

Im Folgenden sollen die eingereichten Beiträge und somit die Ergebnisse dieser Studie im Hinblick auf die übergeordnete Fragestellung, nämlich welche Angebote und Zugänge zur Weiterbildung für Menschen mit Migrationshintergrund existieren und wie diese offener und lernfördernder gestaltet werden können, diskutiert werden.

Die Ergebnisse der Studie weisen darauf hin, dass die Weiterbildungsangebote von Menschen mit Migrationshintergrund zwar nach ihren Interessen ausgesucht werden, jedoch sollte das Bildungsangebot in ihrer Nähe und finanzierbar sein. Zudem wird eine große Bedeutung dem passenden Zeitfenster beigemessen, die den Lebensanforderungen entsprechen (Fleige, Zimmer & Lücker 2015).

Die Menschen mit Migrationshintergrund unterscheiden sich nach ihrem Zugang zur Weiterbildung sowie dem Übergang zur weiteren Beteiligung an der Weiterbildung.

Teilnahmetyp	Zugang über die	weitere Teilnahme an der Weiterbildung	Mögliche Barrieren
Typ 1: Weiterbildung über thematische Zielgruppenangebote	Zielgruppenangebote	- Ansprache durch Lehrende aus der Community - Adressat*innenansprache über Migrant*innenselbstorganisationen - über Spezialangebote (Zielgruppenangebote für Migrant*innen, angepasst an die Lebenslage vor Ort)	- finanzielle Notlage, - familiäre und sprachliche Situation
Typ 2: Weiterbildung über thematische Zielgruppenangebote und das Regelangebot nach direkter Ansprache	Zielgruppenangebote	- nach Interessen der Teilnehmenden, bedarf jedoch spezieller Ansprachestrategien, z.B. Flyerverteilung durch Migrant*innenselbstorganisationen	- finanzielle Lage

		<ul style="list-style-type: none"> - zusätzliche finanzielle Unterstützung durch Bildungsscheck, - ermäßigte Teilnahmegebühren, - Unterstützung durch das Jobcenter oder das Erlassen der Kosten aufgrund einer Finanzierung über Projektmittel und Kooperationsangebote mit Vereinen 	
Typ 3: Weiterbildung über thematische Zielgruppenangebote und das Regelangebot	Zielgruppenangebote	<ul style="list-style-type: none"> - nach Interessen der Teilnehmenden - bedarf keiner speziellen Unterstützung von außen. Es resultiert aus dem Lebensgefühl und der Verankerung in der Lebenswelt. 	<ul style="list-style-type: none"> - eventuell finanzielle Notlage - Zeitmangel
Typ 4: Weiterbildung über das Regelangebot	Regelangebote	- vergleichbar der Situation von Menschen ohne Migrationshintergrund. Zum Aktivierungsmuster dieses Typs gehören neben dem Interessenbezug und der Einordnung von Weiterbildung in den eigenen Lebenszusammenhang – unter anderem den beruflichen und familiären Alltag – auch aktive Verbesserungsvorschläge für Zeitfenster (Vereinbarkeit mit dem Beruf) und Möglichkeiten der Bewerbung der Angebote.	Teilnehmende dieser Gruppe möchten nicht auf ihren Migrationshintergrund reduziert werden

Tabelle 4: Teilnahme an der Weiterbildung von Menschen mit Migrationshintergrund (Zimmer, Fleige & Thom 2015, S. 7, hier ergänzt).

Neben dem Weiterbildungsverhalten von Menschen mit Migrationshintergrund spielen die vorhandenen Weiterbildungsangebote eine enorme Rolle für den Zugang zur Weiterbildung. Dabei zeigt AES auf, dass „Deutsche ohne und mit Migrationshintergrund ein ähnliches Wahlverhalten beim Kursangebot zeigen: Bei beiden liegen die Schwerpunkte in den Themenbereichen „Wirtschaft, Arbeit, Recht“ (33 vs. 36 %), „Natur, Technik, Computer“ (25 vs. 26 %) und „Gesundheit, Sport“ (19 vs. 17 %).“ (Öztürk 2014, S. 53f). Die Unterschiede zeigen sich bei den Ausländer*innen in den Themengebieten „Sprachen, Kultur, Politik“ (26 %), bei den Menschen ohne Migrationshintergrund 12 % und Menschen mit Migrationshintergrund 13 %. Bei den Weiterbildungsangeboten im Bereich „Sprachen, Kultur, Politik“ handelt es sich hauptsächlich um Deutschkurse bzw. Integrationskurse (vgl. Seidel, Bilger & Gensicke 2013, S. 134). Diese Weiterbildungsveranstaltungen ermöglichen den Menschen mit Migrationshintergrund den Zugang zur Weiterbildung. Deren Anteile am Gesamtangebot öffentlicher Weiterbildung werden deutschlandweit durch die beim DIE

geführte ‚Weiterbildungsstatistik im Verbund‘ mit 16,4 % aller Veranstaltungen veranschlagt (vgl. Horn & Ambos 2013, S. 40). In die Richtung der Bedeutung von Interessen weisen auch Befunde zur Zufriedenheit von Teilnehmenden an Integrationskursen (Zimmer 2013a). Die Schwierigkeiten bestehen dabei in den Übergängen in das Regelangebot von Weiterbildungseinrichtungen. Die Ergebnisse der Studie zeigen auf, dass die thematischen Zielgruppenangebote für Menschen mit Migrationshintergrund neben den Integrations- und Deutschkursen notwendig sind, um einen Übergang in das Regelangebot der Weiterbildungseinrichtungen zu ermöglichen (vgl. Zimmer, Lücker & Fleige 2015, Zimmer, Fleige & Thom 2015, Fleige, Zimmer & Lücker 2015).

Die interviewten Teilnehmenden betonen, dass sie wenig vom vorhandenen Weiterbildungsangebot sowie von den Bildungseinrichtungen wissen. Zudem kristallisieren sich belastende Lebenslagen, finanzielle Probleme und unzureichende Deutschkenntnisse als ernstzunehmende Barrieren heraus. Vor allem die Sicherung des Lebensunterhaltes und somit die berufliche Integration sind prioritär. Aus diesem Grund werden zu Anfang eher berufliche bzw. weiterqualifizierende Maßnahmen wahrgenommen (vgl. Zimmer, Lücker & Fleige 2015, Zimmer, Fleige & Thom 2015, Fleige, Zimmer & Lücker 2015).

4. Fazit

Aufgrund der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen stehen die Menschen mit und ohne Migrationshintergrund vor enormen Herausforderungen ihre fachlichen Kompetenzen stetig an die fortentwickelnde Arbeitswelt anpassen zu müssen. „Zunehmend wird deshalb der/die eigenverantwortliche und aktive Arbeitnehmer/in gefordert, der/die selbständig, zukunftsorientiert und vorausschauend fachliche und überfachliche Kompetenzen kontinuierlich im Prozess des lebenslangen Lernens weiterentwickelt, um mit ihren Qualifikationen, Kompetenzen und Haltungen anschlussfähig an die sich stets wandelnde Arbeitswelt zu bleiben“ (Stein & Stummbaum 2011, S. 11). Die Weiterbildung spielt hierbei eine enorme Rolle. Die Daten des BSW bzw. AES zeigen dennoch, dass Menschen mit Migrationshintergrund in der beruflichen und allgemeinen Weiterbildung stetig unterrepräsentiert sind (vgl. Öztürk 2014). Die hier vorgestellten Studien weisen jedoch darauf hin, dass die berufliche Weiterbildung sowohl von den Unternehmen als auch von den Teilnehmenden als Nutzen gesehen wird. Der Zugang zu den (beruflichen)

Weiterbildungsangeboten erfolgt meistens über die Integrations- bzw. Deutschkurse. Die Zielgruppenangebote für Menschen mit Migrationshintergrund ermöglichen für bestimmte Typen (siehe Tabelle 4) den Übergang in die weiteren Weiterbildungsveranstaltungen.

Der Begriff „Menschen mit Migrationshintergrund“ fasst jedoch sehr viele unterschiedliche Personengruppen zusammen, die sich nach Alter, Herkunft, Aufenthaltsdauer in Deutschland, Grund der Migration, Bildung u.v.m. unterscheiden lassen. Die Wahl der Weiterbildungsmaßnahmen von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund erfolgt über ihre Interessen in der aktuellen Lebenssituation. Um Menschen mit und ohne Migrationshintergrund stärker für Weiterbildung zu gewinnen, müssen Lebenswelten der zukünftigen Teilnehmenden analysiert werden und sie in ihren Lebenswelten angesprochen werden. Dabei spielt die Kooperation der Weiterbildungseinrichtungen mit den Vereinen und Communities sowie die Nutzung derer Informationsverbreitungsstrukturen und informellen Lernorte eine besondere Rolle für die Stärkung der Weiterbildungsteilnahme von Menschen mit Migrationshintergrund. Notwendig ist aber auch, Lernräume und Angebote zu sichern, bei denen die Menschen mit und ohne Migrationshintergrund angesprochen werden, um auch interkulturelle Kompetenzen vermitteln zu können.

5. Literatur

- Ahrenholz, B. (2008). *Zweitspracherwerb*. Freiburg: Fillibach
- Alke, M. (2009). Arbeitsplatzanforderungen an Geringqualifizierte als Orientierung für Grundbildung – Einblicke und Ausblicke. In: Klein, R. (Hrsg.). *Bestandsaufnahmen zur Rolle von Grundbildung / Alphabetisierung in und für Wirtschaft und Arbeit*. Göttingen: GiWA-Online Nr. 2
- Ambos, I. & Horn, H. (2012). *Angebotsstrukturen in der Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene 2012*. Ergebnisse der alphamonitor-Anbieterbefragung des DIE. Veröffentlicht unter: <http://www.die-bonn.de/doks/2013-alphabetisierung-02.pdf> (heruntergeladen am 24.07.2017)
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010). *Bildung in Deutschland 2010*. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Veröffentlicht unter: http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf (heruntergeladen am 24.07.2017)
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). *Bildung in Deutschland 2012*. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Veröffentlicht unter: <http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2012/pdf-bildungsbericht-2012/bb-2012.pdf> (heruntergeladen am 24.07.2017)
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016*. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Veröffentlicht unter: http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/h_web2016.pdf (heruntergeladen am 24.07.2017)
- Barz, H., Barth, K., Cerci-Thoms, M., Dereköy, Z., Först, M., Le, T.T. & Mitchnik, I. (2015). *Große Vielfalt. Weniger Chancen*. Eine Studie über Bildungserfahrungen und Bildungsziele von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Veröffentlicht unter: https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/Barz_Heiner_et_al_Grosse_Vielfalt_weniger_Chancen_Abschlusspublikation.pdf (heruntergeladen am 24.07.2017)
- Baethge, M. & Baethge-Kinsky, V. (2004). *Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen*. Münster: Waxmann.
- Bardeleben, R. von, Beicht, U., Herget, H. & Krekel, E. M. (1996). *Individuelle Kosten und individueller Nutzen beruflicher Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2016). *11. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration - Teilhabe, Chancengleichheit und Rechtsentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft Deutschland*. Veröffentlicht unter: https://www.bundesregierung.de/Content/Infomaterial/BPA/IB/11-Lagebericht_09-12-2016.pdf;jsessionid=5BD8F06ED8658F47305D107FC28DBC79.s3t2?__blob=publicationFile&v=4 (heruntergeladen am 24.07.2017)
- Belfiore, M.E., Defoe, T., Folinsbee, S., Hunter, J. & Jackson, N. (2004). *Reading Work: Literacies in the New Workplace*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berg, W. & Grünhage-Monetti, M. (2009). „Zur Integration gehört Spaß, Witz, Ironie, 'ne Sprache, die Firmensprache“ – Sprachlich kommunikative Anforderungen am Arbeitsplatz. *Deutsch als Zweitsprache*, 4/2009. 7-21
- Bilger, F. (2011). Weiterbildungsverhalten von Personen mit Migrationshintergrund. Ein nach wie vor wenig erforschtes Feld. *Hessische Blätter für Volksbildung*, Heft 4. 353–360
- Boos-Nünning, U. & Karakaşoğlu, Y. (2006). *Viele Welten leben*. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann.
- Bohlinger, S. (2012). Anerkennung und Validierung von Lernergebnissen und Berufserfahrung im internationalen Vergleich. In: Niedermair, G. (Hrsg.). *Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten*. Band 6 der Schriftenreihe zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Linz (Österreich):Trauner Verlag + Buchservice, S. 581-598
- Bohlinger, S. & Münchhausen, G. (2011). *Validierung von Lernergebnissen - Recognition and Validation of Prior Learning*. Bielefeld. Veröffentlicht unter: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6718> (heruntergeladen am 24.07.2017)
- Boutet, J. (2001). La part langagière du travail: bilan et évolution. *Langage et société* 98, 17-42.
- Bremer, H. & Kleemann-Göhring, M. (2011). *Weiterbildung und „Bildungsferne“*. Forschungsbefunde, theoretische Einsichten und Möglichkeiten für die Praxis. Essen. Veröffentlicht unter: http://www.laawnrw.de/uploads/media/Bremer-Kleemann-Goehring_ArbeitshilfePotenziale2_Juni2011.pdf (heruntergeladen am 24.07.2017)

- Brose, N. (2013). Soziale Inklusion durch Erwachsenenbildung. Übergänge aus Integrations- und Deutschkursen in andere Programmbereiche der Volkshochschule Berlin-Mitte. *Zeitschrift für Bildungsforschung, Heft 1*. 47–62
- BMBF (2014). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland*. Veröffentlicht unter: https://www.bmbf.de/pub/Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2014.pdf (heruntergeladen am 24.07.2017)
- Dehnbostel, P., Holz, H., Novak, H. & Schemme, D. (2001). *Mitten im Arbeitsprozess: Lerninseln. Hintergründe– Konzeption – Praxis – Handlungsanleitung*. Bielefeld: Bertelsmann
- Dehnbostel, P. (2002). Bilanz und Perspektiven der Lernortforschung in der beruflichen Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik* 48, H. 3. 356-377
- Dehnbostel, P. (2007). *Lernen im Prozess der Arbeit*. Münster: Waxmann
- Dehnbostel, P., Habenicht, T. & Proß, G. (2005). Lernförderliche Arbeitsplatzgestaltung und kompetenzfördernde Weiterbildungsformen. In: Gillen, J., Dehnbostel, P., Elsholz, U., Habenicht, Th., Proß, G. & Skroblin, J.-P. (Hrsg.). *Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen – Konzepte arbeitnehmerorientierter Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 137-150
- Dehnbostel, P. (2008). *Berufliche Weiterbildung*. Grundlagen aus arbeitnehmerorientierter Sicht. Berlin: edition sigma
- Dietel, S. (2012). *Gefühltes Wissen als emotional-körperbezogene Ressource: Eine qualitative Wirkungsanalyse in der Gesundheitsbildung*. Wiesbaden: Springer
- Egetenmeyer, R. (2008). *Informal Learning in betrieblichen Lernkulturen*. Eine interkulturelle Vergleichsstudie. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Erlinghagen, M. & Scheller, F. (2011). Migrationshintergrund und Beteiligung an beruflicher Weiterbildung. In: Berger, P.A., Hank, K. & Tölke, A. (Hrsg.). *Reproduktion von Ungleichheit durch Arbeit und Familie*. Wiesbaden: Springer, S. 301–325
- Esser, H. (2006). *Migration, Sprache und Integration*. AKI Forschungsbilanz 4. Veröffentlicht unter: http://www.bagkjs.de/media/raw/AKI_Forschungsbilanz_4_Sprache.pdf (heruntergeladen am 24.07.2017)
- Fleige, M. (2013). Weiterbildung im Sozialraum. Kategorien für die Modellierung sozialräumlicher Bildungspartizipation in erwachsenendidaktischer Perspektive. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft 1*. 45–48
- Fleige, M., Zimmer, V. & Lücker, L. (2015). Öffentliche Weiterbildung und Bildungsgegebenheiten vor Ort. Wechselwirkungen von Raum und Programmplanung und die Herausforderungen der Planung für und Ansprache von Adressat/innen mit Migrationshintergrund. In: Bernhard, Chr., Kraus, K., Schreiber-Barsch, S. & Stang, R. (Hrsg.). *Erwachsenenbildung und Raum*. Bielefeld: W. Bertelsmann
- Friebe, J. & Hülsmann, K. (2011). Bildungsaktivitäten und Bildungsbarrieren älterer Menschen im sozialen Raum. *Magazin Erwachsenenbildung.at*, 13/2011. 58 – 66
- Gieseke, W. (2007). Das Forschungsarrangement Perspektivverschränkung. In: Gieseke, W. (Hrsg.). *Qualitative Forschungsverfahren in Perspektivverschränkung. Dokumentation des Kolloquiums anlässlich des 60. Geburtstages von Frau Prof. Dr. Wiltrud Gieseke am 29. Juni 2007*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin, S. 10-22
- Gieseke, W. (2008). *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Gieseke, W. (2009). *Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive*. Bielefeld: W. Bertelsmann
- Grißhaber, W. (2010). *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache*. Duisburg: UVRR Universitätsverlag
- Grünhage-Monetti, M. (2009a). Lernen am Arbeitsplatz – ein „intimes“ Geschehen. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 2*. 26-29
- Grünhage-Monetti, M. (2009b). *Sprachlicher Bedarf von Personen mit Deutsch als Zweitsprache in Betrieben*. Expertise im Auftrag des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Veröffentlicht unter: http://www.integration-in-deutschland.de/cln_117/nn_1340256/SubSites/Integration/DE/03_Akteure/Programm/SprachBildung/sprachbildung-node.html?_nnn=true (heruntergeladen am 24.07.2017)
- Grünhage-Monetti, M. & Kimmelman, N. (2012): Sprachlich-kommunikative Kompetenzen fördern. *Weiterbildung*, 3. 35-37
- Grünhage-Monetti, M. (2013). Warum Deutsch nicht dort fördern, wo es gebraucht wird? Am Arbeitsplatz. In: E fing, Chr. (Hrsg.). *Ausbildungsvorbereitung im Deutschunterricht der Sekundarstufe I*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 191-215
- Grünhage-Monetti, M./ Svet, A. (2013). „...also ich glaube, das Reden ist das Allerwichtigste“ Kommunikation und berufliche Handlungskompetenz im Migrationskontext. In: Kiefer, K.-H., E fing,

- Chr., Jung, M. & Middeke, A. (Hrsg.). *Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 177-198
- Handschuck, S. & Schröder, H. (2012). *Interkulturelle Orientierung und Öffnung*. Theoretische Grundlagen und 50 Aktivitäten zur Umsetzung. Augsburg: ZIEL
- Heinemann, A. (2012). Warum kommen wenig deutsche Frauen mit „Migrationshintergrund“ in die Volkshochschule? – Die Zuschreibungen von „Nicht-Zugehörigkeit zur deutschen Gesellschaft“ als eine Bedingung für Weiterbildungsteilnahme in der Migrationsgesellschaft In: Göhlich, M., Weber, S., Öztürk, H. & Engel, N. (Hrsg.). *Organisation und kulturelle Differenz – Diversity, interkulturelle Öffnung, Internationalisierung*. Wiesbaden: Springer, S. 155–164
- Hippel, A. von & Tippelt, R. (2010). Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung. In: Tippelt, R. & Hippel, A. von (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer, S. 801–812
- Illeris, K. (2010). *Lernen verstehen – Bedingung erfolgreichen Lernens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Illeris, K. (2011). *The Fundamentals of Workplace Learning*. Padstow: Routledge
- Karg, L. (2009). *Das Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebot in Deutschland*. Veröffentlicht unter: <http://www.die-bonn.de/fakten> (heruntergeladen am 24.07.2017)
- Kil, M. (2013). Bilanz der Perspektiven: Organisation und Profession im Gestaltungsrahmen einer inkludierenden Erwachsenenbildung. In: Burtscher, R. u.a. (Hrsg.). *Zugänge zu Inklusion*. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 243–256
- Kimmelman, N. (2013). Die Frage nach dem Maß der Einheit in der Vielfalt: Standards und Kompetenzen für das berufliche Bildungspersonal. In: Rangosch-Schneck, E. (Hrsg.). *Interkulturalität im System beruflicher Bildung*. Bd. 2 der Reihe migration + lehrerbildung. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 23-38
- Kronauer, M. (Hrsg.) (2010). *Inklusion und Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann
- Kuwan, H. & Seidel, S. (2013). Weiterbildungstransparenz und Weiterbildungsberatung. In: Bilger, F., Gnahs, D., Hartmann, J. & Kuper, H. (Hrsg.). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland – Resultate des Adult Education Survey 2012*. Durchgeführt im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 232–247
- Lehmhus, L. & Mania, E. (2012). Vertrauen – Zutrauen: Ein Weg, die Distanz zur Weiterbildung abzubauen. *Education Permanente. Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung*, Heft 2. 11–13
- Leven, I., Bilger, F., Strauß, A. & Hartmann, J. (2013). Weiterbildungstrends in verschiedenen Bevölkerungsgruppen. In: Bilger, F., Gnahs, D., Hartmann, J. & Kuper, H. (Hrsg.). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 60–94
- Lücker, L. & Mania, E. (2014). Übergänge innerhalb Weiterbildungseinrichtungen – am Beispiel der Zielgruppe Menschen mit Migrationshintergrund. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, Heft 2. 71–86
- Mania, E. (2013): Am Sozialraum orientiert. Volkshochschulpraxis im Kontext von Inklusion. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, Heft 1. 50–52.
- Manninen, I., Sgier, I., Fleige, M., Thöne-Geyer, B. & Kil, M. (2014). *Benefits of Lifelong Learning in Europe: Main Results of the BeLL – Project Research Report*. Veröffentlicht unter: <http://www.bell-project.eu/cms/wp-content/uploads/2014/06/BeLL-Research-Report.pdf> (heruntergeladen am 24.07.2017)
- Martin, A. & Langemeyer, I. (2014). Demografie, sozioökonomischer Status und Stand der Professionalisierung – das Personal in der Weiterbildung im Vergleich. In: DIE (Hrsg.). *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014*, S. 43-68. Veröffentlicht unter: <https://www.die-bonn.de/doks/2013-weiterbildung-07.pdf> (heruntergeladen am 24.07.2017)
- Meuser, M. & Nagel, U. (2009). *Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage*. Wiesbaden: Springer
- Meyer, R. (2006). *Theorieentwicklung und Praxisgestaltung in der beruflichen Bildung*. Berufsbildungsforschung am Beispiel des T-Weiterbildungssystems. Bielefeld: W. Bertelsmann
- Münch, J. & Kath, F.M. (1973). Zur Phänomenologie und Theorie des Arbeitsplatzes als Lernort. *Zeitschrift für Berufsbildungsforschung* 2, H. 1. 19-30
- Nolte, S., Schoefer, S. & Soleymani, H. (2013). *Lebenslauforientierte Weiterbildungsplanung*. Im Auftrag von „Lernen vor Ort“ Bremen/Bremerhaven bei der Senatorin für Bildung und Wissenschaft. Abschlussbericht, Bremer Volkshochschule. Veröffentlicht unter: <http://lernenvorort.bremen.de/sixcms/media.php/13/VHS%20Bremen%20Lebenslauforientierte%20Weiterbildungsplanung%20Bericht%20%282%29.pdf> (heruntergeladen am 24.07.2017)
- Öztürk, H. (2009). Weiterbildungsbeteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Heft 5. 24–30

- Öztürk, H. (2011a). Arbeitsmarktsegmentation und ihre Konsequenzen für die Weiterbildungsbeteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund. In: Markowitsch, J., Gruber, E., Lassnigg, L. & Moser, D. (Hrsg.). *Turbulenzen auf Arbeitsmärkten und in Bildungssystemen*. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag, S. 221–235
- Öztürk, H. (2011b). Weiterbildung im Kontext heterogener Lebenswelten. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, H. 2, S. 151–164
- Öztürk, H. (2012). Soziokulturelle Determinanten der beruflichen Weiterbildungsbeteiligung von Erwachsenen mit Migrationshintergrund in Deutschland – Eine empirische Analyse mit den Daten des SOEP. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, Heft 4. 21–31
- Öztürk, H. (2014). *Migration und Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann
- Paulus, W. & Blossfeld, H.-P. (2007). Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül? Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Pädagogik* 53, 4. 491-508.
- Reischmann, J. (2003). *Weiterbildungs-Evaluation*. Lernerfolge messbar machen. Augsburg: ZIEL
- Robak, S. (2012). *Kulturelle Formationen des Lernens*. Zum Lernen deutscher Expatriates in kulturdifferenten Arbeitskontexten in China – die versäumte Weiterbildung. Münster: Waxmann
- Rosenbaum, E. & Rochford, J. (2008). Generational Patterns in Academic Performance: The Variable Effects of Attitudes and Social Capital. *Social Science Research* 37, 1. 350-372.
- Roth, G. (2003). Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? *Report*, H. 3. 20–28
- Schlutz, E. (2006). *Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung*. Münster: Waxmann
- Schulenberg, W., Loeber, H.-D., Loeber-Pautsch, U. & Prühl, S. (1978). *Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener*. Eine empirische Untersuchung. Stuttgart: Universität
- Seeber, S., Nickolaus, R., Winther, E., Achtenhagen, F. & Breuer, K. (2010). Kompetenzdiagnostik in der Berufsbildung Begründung und Ausgestaltung eines Forschungsprogramms. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Beilage zu 1. 1–15
- Seidel, S., Bilger, F. & Gensicke, T. (2013). Themen der Weiterbildung. In: Bilger, F., Gnahs, D., Hartmann, J. & Kuper, H. (Hrsg.). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland – Resultate des Adult Education Survey 2012*. Durchgeführt im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 125–138
- Siebert, H. (2010). *Methoden für die Bildungsarbeit Leitfaden für aktivierendes Lehren*. Bielefeld: W. Bertelsmann
- Siebert, M. (2008). *Schulische Bildung von Migranten in Deutschland*. Working Paper Nr. 13, Aus der Reihe „Integrationsreport“ Teil 1. Veröffentlicht unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp13-schulische-bildung.pdf?__blob=publicationFile (heruntergeladen am 24.07.2017)
- Sprung, A. (2011). *Zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft*. Münster: Waxmann
- Stanat, P. & Christensen, G. (2006). Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. Eine Analyse von Voraussetzungen und Erträgen schulischen Lernens im Rahmen von PISA 2003. Veröffentlicht unter: https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_19.pdf (heruntergeladen am 24.07.2017)
- Stang, R. (2010). Hybride Lernwelten. Organisation von Weiterbildung jenseits des klassischen Kursgeschäfts. In: Dollhausen, K., Feld, T. C. & Seitter, W. (Hrsg.). *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung*, Wiesbaden: Springer, S. 317 - 330
- Statistisches Bundesamt (2017). Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2015. Veröffentlicht unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220147004.pdf?__blob=publicationFile (heruntergeladen am 24.07.2017)
- Statistisches Bundesamt (2013). Fachserie 1, Reihe 2.2 Bevölkerung und Erwerbstätigkeit, Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2012. Veröffentlicht unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220127004.pdf?__blob=publicationFile (heruntergeladen am 15.03.2017)
- Stein, M. & Stummbaum, M. (2011). Mangelnde Employability? Zur Beschäftigungssituation und Beschäftigungsförderung älterer Arbeitnehmerinnen und -nehmer in Deutschland. *Wirtschaft und Beruf. Zeitschrift für berufliche Bildung W&B*. 63 (11). 11-17
- Stein, M. (2012). Erziehungsziele von Eltern in Abhängigkeit soziostruktureller Merkmale und subjektiver Orientierungen – Eine längsschnittliche internationale Analyse auf Basis der Daten des World Values Survey. *Bildung und Erziehung BuE*. 65 (4), 427-444
- Stein, M. (2013). Familie als Ort der Werteentwicklung – strukturelle, soziokulturelle und erzieherische Bedingungen. In: Boos-Nünning, U. & Stein, M. (Hrsg.). *Familie als Ort von Erziehung, Bildung und Sozialisation*. Münster: Waxmann, S. 175-216

- Stockmann, R. & Meyer, W. (2010). *Evaluation. Eine Einführung*. Opladen: Barbara Budrich
- Strauss, A. (2007). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. München: W. Fink.
- Strauch, A. (2008). *Kompetenzbilanzierung im Betriebskontext*. Eine Fallstudie. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Tippelt, R. & Reich-Classen, J. (2010). Lernorte – Organisationale und lebensweltbezogene Perspektiven. *Report 1*. 11-21
- Tröster, M. (2000). Grundbildung – Begriffe, Fakten, Orientierungen. In: Tröster, M. (Hrsg.). *Spannungsfeld Grundbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 12-27
- Tröster, M. (2005). *Kleine DIE-Länderberichte Alphabetisierung/Grundbildung: Deutschland*. Veröffentlicht unter: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2005/troester05_03.pdf (heruntergeladen am 24.07.2017)
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. In: *Forum: Qualitative Sozialforschung* H. 1/2000, Art. 22
- Zeuner, C. & Faulstich, P. (2009). *Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Stand und Perspektiven*. Weinheim: Beltz, S. 113–167
- Zimmer, V. (2013a). *Anspruch und Wirklichkeit von Integrationskursen im Lichte erwachsenenpädagogischer Forschung*. Veröffentlicht unter: www.die-bonn.de/doks/2013-inklusion-01.pdf (heruntergeladen am 24.02.2017)
- Zimmer, V. (2013b). „Deutsch am Arbeitsplatz“ – Eine Fortbildungsreihe zur Zweitsprachförderung in Betrieben. *Evaluation der Module I-III*. Veröffentlicht unter: http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/Evaluation_der_Module_I_bis_III_DaA_Fortbildungsreihe__1_.pdf (heruntergeladen am 24.07.2017)
- Zimmer, V. & Grünhage-Monetti, M. (2014). German in the Workplace: Workplace Learning for Immigrant and/or Ethnic Workers. *Universal Journal of Educational Research*, 2(8). 554–560
- Zimmer, V. (2014). Nutzenorientierte Zweitsprachförderung am Arbeitsplatz – möglich und gewünscht? Veröffentlicht unter: <http://www.die-bonn.de/id/31283> (heruntergeladen am 24.02.2017)
- Zimmer, V. (2015). Arbeitsplatz als Sprachlernort. Tendenzen in der Grundbildungsforschung am Beispiel von Zweitsprachangeboten in Betrieben. In: Eging, Chr. (Hrsg.). *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung*. Modellierung – Anforderungen – Förderung. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 241-251
- Zimmer, V., Lücker, L. & Fleige, M. (2015). Übergänge aus Zielgruppenangeboten im Bereich Migration in „Regelangebote“ öffentlicher Weiterbildungseinrichtungen. *Der Pädagogische Blick, Heft 02*. 107-115
- Zimmer, V., Fleige, M. & Thom, S. (2015). *Zugang von Menschen mit Migrationshintergrund zu Weiterbildungsangeboten*. Open-Access-Publikation des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. Reihe: DIE-Aktuell. <http://www.die-bonn.de/id/31340>
- Zimmer, V. (2016). Mehr Sprachpraxis. *DIE Zeitschrift*. 3/2016. 40-42
- Zimmer, V., Grünhage-Monetti, M. & Svet, A. (2016). Migrationsbedingte Diversität – eine Herausforderung für die kompetenzorientierte Gestaltung des Lernens am Arbeitsplatz. In: Dollhausen, K. & Muders, S. (Hrsg.). *Diversität und lebenslanges Lernen*. Aufgaben für die organisierte Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 159-172