Was Vielfalt möglich macht

Wie Bildung die Potenziale von Migration und Vielfalt erschließen kann

© Koops, Maike (2026) Impulspapier · Global Education Hub

Abstract

Migration wird häufig als Integrationsproblem oder als Antwort auf Fachkräfteengpässe betrachtet. Dieses Impulspapier fragt, welche Entwicklungsmöglichkeiten dabei übersehen werden. Internationale Forschung und dokumentierte Bildungsprogramme zeigen unterschiedliche Ansatzpunkte: vorhandenes Wissen anerkennen, mehrere Sprachen für das Lernen nutzen, grenzüberschreitende Erfahrungen reflektieren und Bildungsräume gemeinsam gestalten. Berufliche Entwicklung und gesellschaftliche Teilhabe werden dabei zusammen betrachtet; auch die Herkunftsgesellschaften kommen in den Blick. Vielfalt umfasst zugleich Unterschiede, die mit Migration nur teilweise oder gar nicht zusammenhängen. Entscheidend ist, wie Bildungseinrichtungen mit diesen Voraussetzungen arbeiten. Der Impuls verbindet daraus folgende politische Aufgaben mit vier Bildungsfragen für die Praxis. Sein Maßstab ist, ob aus vorhandenem Wissen neue Lernwege und selbstbestimmte Handlungsmöglichkeiten entstehen.

1. Migration als Frage gesellschaftlicher Entwicklung

Als US-Vizepräsident J. D. Vance im Oktober 2026 die Ausschreitungen in Frankreich auf Einwanderung zurückführte, war die politische Erklärung schnell zur Hand: Grundlegende Fragen von „Assimilation und Kompatibilität“ seien ignoriert worden. Der Deutschlandfunk berichtete über diese Äußerung; einen Nachweis der behaupteten Ursache liefert sie nicht.[1] In Deutschland hat die AfD „Remigration“ in ihr Bundestagswahlprogramm 2025 aufgenommen.[2] Migration erscheint hier vor allem als etwas, das begrenzt, kontrolliert oder rückgängig gemacht werden soll.

Auch eine positiv gestimmte Debatte kann eng bleiben. Dann ist vor allem von den Fachkräften die Rede, die Deutschland braucht. Menschen werden danach betrachtet, ob sie einen bereits festgestellten Bedarf erfüllen. Das ist eine wichtige arbeitsmarktpolitische Frage. Welche Möglichkeiten ihre Kenntnisse und Erfahrungen darüber hinaus eröffnen, wird damit noch nicht erfasst.

Zwischen der gesuchten Arbeitskraft, dem schutzbedürftigen Menschen und dem vermeintlichen Integrationsproblem bleibt eine Bildungsfrage offen: **Was bringen Menschen mit, und was könnte daraus werden?** Schutzbedarf und Kompetenz schließen einander ebenso wenig aus wie fachliche Stärke und weiterer Lernbedarf.

Wie konkret diese Frage ist, zeigt Asiya Mana. Sie studierte Pharmazie in Khartum und war im letzten Studienjahr, als sie 2023 vor dem Krieg nach Sambia zurückkehren musste. Offizielle Nachweise über ihre Studienleistungen fehlten. Im Mai 2024 erhielt sie einen UNESCO Qualifications Passport, der die Fortsetzung ihrer Ausbildung unterstützen sollte.[3]

Der Pass verbindet verfügbare Unterlagen mit einem strukturierten Gespräch über Ausbildung, Berufserfahrung und Sprachkenntnisse. Er ersetzt keinen Abschluss und garantiert weder formale Anerkennung noch einen Studienplatz. Er gibt Hochschulen aber eine zusätzliche Grundlage, um über den weiteren Bildungsweg zu entscheiden.[4] Asiyas bisheriges Lernen war durch die Flucht nicht verschwunden. Es fehlte eine Möglichkeit, es institutionell geltend zu machen.

An solchen Übergängen setzt dieser Impuls an. Er fragt, wie Bildung vorhandenes Wissen erschließen und auf neue Anforderungen beziehen kann. Dazu gehören anspruchsvolle Lernangebote ebenso wie Einrichtungen, die ihre eigenen Maßstäbe prüfen. Politische Entscheidungen über Zuwanderung bleiben erforderlich. Die Bildungsfrage reicht darüber hinaus: Wie erweitert eine Gesellschaft die Möglichkeiten der Menschen, die in ihr leben und mit ihr verbunden sind?

---

[1] Deutschlandfunk (18.10.2026). US-Vizepräsident Vance Einwanderungspolitik Grund für Ausschreitungen in Frankreich. Journalistisch berichtete Äußerung auf X; kein Nachweis der behaupteten Ursache. Der Originalpost wurde nicht unmittelbar geprüft.

[2] Alternative für Deutschland (2025). Zeit für Deutschland. Bundestagswahlprogramm, S. 101. Beleg für die veröffentlichte Programmatik, nicht für die rechtliche Bewertung der vorgeschlagenen Maßnahmen.

[3] UNESCO (19.06.2024, aktualisiert 16.09.2024). UNESCO Qualifications Passport gives hope to Zambian students who fled conflict in Sudan. Dokumentiert sind die unterbrochenen Studien und die Passübergabe am 22.05.2024; ein späterer Studienabschluss wird nicht nachgewiesen.

[4] UNESCO (2019, aktualisiert 2024). What you need to know about the UNESCO Qualifications Passport for Refugees and Vulnerable Migrants. Das Bewertungsdokument ersetzt keine formale Anerkennung oder Zulassungsentscheidung.

2. Vorhandenes Wissen anerkennen und weiterlernen

Eine Bildungsbiografie besteht aus mehr als ihren Zeugnissen. Menschen lernen in Betrieben und Hochschulen, übernehmen Verantwortung in Familien oder eignen sich Kenntnisse im gesellschaftlichen Engagement an. Erfahrungen mit unterschiedlichen Institutionen können helfen, Erwartungen zu vergleichen und neue Lösungen zu entwickeln. Welche übertragbaren Kompetenzen daraus entstanden sind, muss sich an einer konkreten Aufgabe zeigen. Herkunft ist kein Kompetenzprofil.

Dass Menschen hinter öffentlichen Zuschreibungen verschwinden können, untersuchten Lilie Chouliaraki und Rafal Zaborowski an 1.200 Zeitungsartikeln zur Fluchtmigration 2015 aus acht europäischen Ländern. In dieser Auswahl kamen Geflüchtete häufig ohne eigene Stimme und biografischen Zusammenhang vor.[5] Die Bildungsfrage beginnt deshalb auch damit, wer seine Kenntnisse und Ziele überhaupt selbst darstellen kann.

Der Ansatz der Funds of Knowledge von Luis Moll und seinem Team macht diese Aufmerksamkeit zum pädagogischen Ausgangspunkt. Lehrkräfte erkunden, welches Wissen in den Familien ihrer Schülerinnen und Schüler vorhanden ist und wie Unterricht daran anknüpfen kann. Sie begegnen den Familien dabei selbst als Lernende.[6] Aus einer anderen Erfahrung wird Unterrichtsstoff, wenn sich mit ihr eine Frage untersuchen, ein Zusammenhang erklären oder eine bisherige Annahme prüfen lässt.

Für die berufliche Bildung und Weiterbildung ist daran eine Unterscheidung besonders wichtig. Fehlt fachliches Wissen, wird Qualifizierung gebraucht. Fehlt vor allem die Ausdruckssicherheit in der Unterrichtssprache, braucht es sprachliche Unterstützung. Ist vorhandenes Können lediglich nicht dokumentiert, muss es fachlich nachvollziehbar werden. Wer diese Situationen verwechselt, kann Menschen in unnötige Wiederholungen schicken und den tatsächlich erforderlichen Lernschritt übersehen.

Aus dieser genaueren Beurteilung muss ein Bildungsweg werden, der zu den Zielen der jeweiligen Person passt. Eine Ingenieurin kann ihre fachliche Erfahrung für eine andere Tätigkeit nutzen wollen; ein älterer Beschäftigter kann sich beruflich neu ausrichten. Beratung verbindet deshalb die Frage, welche Kompetenzen vorhanden sind, mit der Frage, wohin sich jemand entwickeln möchte. Anerkennung schafft dafür eine Grundlage. Ihr Maßstab ist, ob Menschen auf ihrem bisherigen Lernen aufbauen und über ihre weitere Richtung selbst entscheiden können.

3. Mehrsprachigkeit als Zugang zu Wissen

Was jemand versteht, lässt sich nicht immer daran erkennen, wie sicher er oder sie es in einer bestimmten Sprache ausdrückt. Diese Unterscheidung betrifft Lernende ebenso wie die Gestaltung von Unterricht und Prüfungen.

Das Forschungsprojekt MultiLiLa untersuchte zwischen 2016 und 2020 Lernbedingungen in Delhi, Hyderabad und Patna. Neben Tests mit rund 2.500 Kindern gehörten Unterrichtsbeobachtungen dazu. Lehrkräfte verwendeten mehrere Sprachen, auch wenn offiziell nur eine Unterrichtssprache vorgesehen war. Die Forschungsgruppe sah Bedarf, diese Praxis gezielter mit fachlichem Lernen zu verbinden.[7]

Die Beobachtung ist für sich genommen kein Beweis, dass jeder Sprachwechsel den Lernerfolg verbessert. Sie lenkt die Aufmerksamkeit auf eine konkrete pädagogische Entscheidung: Welche Sprache hilft gerade, einen Gedanken zu entwickeln, und welche Unterstützung wird gebraucht, um ihn anschließend in der Unterrichtssprache auszudrücken?

In einer Lernaufgabe könnten Teilnehmende beispielsweise zunächst Begriffe in ihren vertrauten Sprachen vergleichen und daraus gemeinsam eine fachlich präzise Erklärung erarbeiten. Das ist ein didaktischer Vorschlag, keine im Projekt nachgewiesene Standardlösung. Entscheidend wäre, ob

[5] Chouliaraki, L.; Zaborowski, R. (2017). Voice and community in the 2015 refugee crisis. International Communication Gazette, 79(6–7), 613–635. Inhaltsanalyse einer Auswahl von Berichten aus 2015; keine Beschreibung der gesamten gegenwärtigen Berichterstattung.

[6] Moll, L. C.; Amanti, C.; Neff, D.; Gonzalez, N. (1992). Funds of Knowledge for Teaching. Theory Into Practice, 31(2), 132–141. Qualitativer Ansatz zur Verbindung von Haushaltswissen und Unterricht; kein pauschales Kompetenzprofil.

[7] MultiLiLa-Projektteam (o. J.). Multilingualism and Multiliteracy Raising Learning Outcomes in Challenging Contexts in Primary Schools across India. Forschungsbericht zum Zeitraum 2016–2020, besonders Kapitel zu Unterrichtsbeobachtung und Empfehlungen. Ergänzend der von Projektbeteiligten verfasste IIEP-Beitrag India Investigating multilingual classrooms. Beobachtungen und Empfehlungen sind kein isolierter Kausalnachweis für Sprachwechsel.

dadurch Verständnis sichtbar wird und weiteres Lernen gelingt.

Der Erwerb einer gemeinsamen Unterrichts- und Verkehrssprache bleibt wichtig. Vorhandene Sprachen können dabei ein Ausgangspunkt sein. Für Erwachsenenbildung und betriebliche Weiterbildung muss jeweils eigens geprüft werden, welche Formen geeignet sind; die indische Schulstudie beantwortet das nicht. Ihre weiterführende Frage lautet, wie eine Einrichtung sprachliche Voraussetzungen so berücksichtigt, dass anspruchsvolles Lernen möglich wird.

4. Was in Herkunftsländern ankommt

Wer Migration nur aus der Perspektive des Aufnahmelandes betrachtet, übersieht einen Teil ihrer Bildungszusammenhänge. Für Herkunftsgesellschaften geht es um verlorene Fachkräfte und überwiesenes Geld, aber auch um Wissen, Beziehungen und veränderte Erwartungen an öffentliche Einrichtungen.

Auf den Kapverden untersuchten Catia Batista und Pedro Vicente die Nachfrage nach öffentlicher Rechenschaft mit einer ungewöhnlichen Methode. Haushalte konnten eine frankierte Postkarte zurückschicken und damit die Veröffentlichung von Befragungsergebnissen über öffentliche Dienstleistungen und wahrgenommene Korruption unterstützen. Die Rücksendung stand in einem positiven Zusammenhang mit Migrationserfahrung im örtlichen Umfeld, besonders mit Verbindungen zu Ländern mit besserer Regierungsführung und mit Rückkehrmigration.[8]

Gemessen wurde die Bereitschaft, Rechenschaft einzufordern. Ob Behörden dadurch besser arbeiteten, war nicht die untersuchte Wirkung. Die Bildungsfrage entsteht beim Vergleichen: Welche Leistung darf man von einer öffentlichen Einrichtung erwarten, und wie lässt sich diese Erwartung begründet vorbringen?

Eine Studie aus Mosambik ergänzt diese Perspektive. Im Umfeld der Wahlen 2009 waren regelmäßige Gespräche in migrantischen Netzwerken für politische Beteiligung bedeutsamer als bloße Verwandtschaftsbeziehungen. Die Ergebnisse sind mit der Weitergabe von Verfahrenswissen und Beteiligungsnormen vereinbar. Die Migration führte dabei wesentlich in afrikanische Nachbarländer.[9] Gesellschaftliches Lernen verläuft über viele Grenzen; Europa ist dafür nicht der selbstverständliche Ausgangspunkt.

Grenzüberschreitende Beziehungen können Bildungswege in den Herkunftsgesellschaften auch ganz unmittelbar unterstützen: durch Geld, das Angehörige aus dem Ausland für Bildung bereitstellen. Neben dem Austausch von Wissen und Beteiligungserfahrungen kommt damit eine materielle Voraussetzung des Lernens in den Blick. Ein randomisiertes Experiment mit Migrantinnen und Migranten aus El Salvador zeigte, dass Zuschüsse zu bildungsbezogenen Zahlungen die Bildungsausgaben erhöhten und die Erwerbsarbeit der begünstigten Jugendlichen verringerten. So können internationale Verbindungen finanzielle und zeitliche Spielräume für Bildung eröffnen. Welche Lernfortschritte daraus entstehen, lässt sich aus diesen Ergebnissen noch nicht ableiten.[10]

Diese Befunde lösen die Konflikte um Abwanderung nicht auf. Sie erweitern jedoch die Fragen an Bildungs- und Kooperationspolitik. Welche Lernmöglichkeiten entstehen über Grenzen hinweg? Wem bleiben sie verschlossen? Und wie können Menschen ohne eigene internationale Netzwerke daran teilhaben?

5. Zugehörigkeit und selbstbestimmte Lebenswege

Menschen können mit mehreren Orten verbunden sein. Sie arbeiten in einem Land, kümmern sich um Angehörige in einem anderen, lesen Nachrichten in verschiedenen Sprachen oder engagieren sich grenzüberschreitend. Daraus folgt weder automatisch ein Zugehörigkeitskonflikt noch eine besondere

[8] Batista, C.; Vicente, P. C. (2011). Do Migrants Improve Governance at Home? The World Bank Economic Review, 25(1), 77–104. Untersucht wird die Nachfrage nach Rechenschaft; Migration wurde nicht zufällig zugeteilt und eine Verbesserung staatlicher Leistungen nicht gemessen.

[9] Batista, C.; Seither, J.; Vicente, P. C. (2019). Do migrant social networks shape political attitudes and behavior at home? World Development, 117, 328–343. Daten zu den Wahlen 2009 in Mosambik; keine zufällige Zuteilung von Migration. Frei zugängliche Autorenversion

[10] Ambler, K.; Aycinena, D.; Yang, D. (2015). Channeling Remittances to Education. American Economic Journal Applied Economics, 7(2), 207–232. Randomisiertes Experiment; hier genannte Ergebnisse betreffen Ausgaben und Erwerbsarbeit, nicht gemessene Lernleistungen.

Kompetenz. Zunächst beschreibt es eine Lebenswirklichkeit, die Menschen selbst einordnen und gestalten.

Bildung muss Menschen darin stärken, in solchen Lebenswirklichkeiten eine eigene Position zu entwickeln. Wo Erwartungen aus Familie, Arbeitswelt und Gesellschaft auseinandergehen, braucht es die Fähigkeit, sie zu prüfen und begründet zu entscheiden. Beratung sowie berufliche und politische Bildung können helfen, unterschiedliche Erfahrungen für eigene Vorhaben zu nutzen: einen beruflichen Weg einschlagen, gesellschaftlich mitreden oder Verantwortung übernehmen. Entscheidend ist, welche Zukunft jemand gestalten möchte. Herkunft gibt diesen Weg nicht vor.

Wie wenig sich Zugehörigkeit an einer einzelnen Fähigkeit ablesen lässt, zeigt das englische Programm Talk English Together. Es verband Sprachunterricht mit begleiteten Aktivitäten außerhalb des Kursraums. In einer randomisierten Untersuchung mit 527 rekrutierten Personen entwickelte die Kursgruppe nach elf Wochen ihre Englischkenntnisse günstiger als die zunächst wartende Vergleichsgruppe. Ein stärkeres lokales oder nationales Zugehörigkeitsgefühl ließ sich dagegen nicht nachweisen; beide Gruppen berichteten bereits hohe Werte.[11]

Die qualitative Begleitung beschreibt einen kleinen, bedeutsamen Schritt: Teilnehmende trauten sich, um Wiederholung oder langsameres Sprechen zu bitten.[12] Wer eine solche Bitte selbst formuliert, kann ein Gespräch eher weiterführen und ein eigenes Anliegen vertreten. Aus dem Kurserfolg folgt allerdings noch kein Einfluss auf die Entscheidungen der jeweiligen Einrichtung.

Für Bildungsarbeit ergibt sich daraus ein genauerer Maßstab. Sprachliches Lernen, das Erleben von Zugehörigkeit und tatsächliche Mitgestaltung müssen jeweils betrachtet werden. Ein weiterer Kurs hilft wenig, wenn ein begründeter Einwand anschließend kein Gehör findet. Einrichtungen müssen deshalb auch fragen, wie sie mit den Erfahrungen umgehen, die durch bessere Verständigung überhaupt erst zur Sprache kommen.

Die Beteiligten bestimmen selbst, was sie teilen. Eine mehrsprachige Teilnehmerin ist nicht automatisch die Übersetzerin der Gruppe. Niemand muss eine Herkunftsgesellschaft vertreten oder eine Fluchtgeschichte erzählen. Selbstbestimmung gehört zur Ressourcenperspektive: Menschen dürfen Vorhandenes einbringen und etwas anderes aus sich machen wollen.

6. Bildungsräume für unterschiedliche Lebenslagen

Migration und Vielfalt überschneiden sich. Sie sind nicht gleichbedeutend. Alter, soziale Herkunft, Geschlecht, Behinderung und sexuelle Orientierung können ebenfalls prägen, welche Erfahrungen Menschen machen und welche Zugänge ihnen offenstehen. Der OECD-Rahmen zu Equity and Inclusion betrachtet das Zusammenspiel unterschiedlicher Voraussetzungen für die schulische Bildung.[13] Für Erwachsenenbildung ist die entsprechende Frage an den konkreten Lebenslagen neu zu bearbeiten.

Ein gedankliches Beispiel: Eine berufserfahrene Frau möchte an einer Weiterbildung teilnehmen. Sie lernt zugleich die Unterrichtssprache, betreut ein Familienmitglied und benötigt barrierefreie Materialien. Eine Einrichtung könnte ihre Schwierigkeiten vorschnell als Sprachproblem behandeln. Tatsächlich wären fachliche Vorkenntnisse, Kurszeiten und die Zugänglichkeit der Materialien getrennt zu klären. Solche Konstellationen lassen sich durch eine einzige Gruppenzuschreibung kaum verstehen.

Wie sich Bildungsangebote an Lebenssituationen orientieren können, dokumentierte UNESCO UIL 2015 am mexikanischen Programm MEVyT Indígena Bilingüe. Es verband Grundbildung für Erwachsene in indigenen Sprachen mit Spanisch als weiterer Sprache. Inhalte wurden unter Beteiligung örtlicher Gemeinschaften angepasst; Lernzeiten konnten mit den Teilnehmenden abgestimmt werden, etwa im Hinblick auf landwirtschaftliche Arbeit.[14]

Das Programm zeigt, was es heißt, Vielfalt bei der Gestaltung von Bildung ernst zu nehmen: Die

[11] Patel, A. et al. (2018). Measuring the impact of Community-Based English Language Provision. Randomisierter Wartelistenvergleich mit 527 rekrutierten Personen; bei einzelnen Messungen kleinere Auswertungsstichproben. Zugehörigkeit S. 57, PDF-Seite 60. Kurzer Beobachtungszeitraum und eingeschränkte Übertragbarkeit.

[12] Hoya, C. et al. (2018). Evaluation of Community-Based English Language Provision. Qualitative Prozessbegleitung, Anhang A, S. 65–68. Die einzelnen Kursbestandteile wurden nicht getrennt auf ihre Wirkung geprüft.

[13] OECD (2023). Equity and Inclusion in Education Finding Strength through Diversity. Rahmen für schulische Bildung; die hier formulierten Fragen zur Erwachsenenbildung sind eine weiterführende Überlegung.

[14] UNESCO UIL (Stand 12.01.2015). Bilingual Literacy for Life / MEVyT Indígena Bilingüe, Mexico. LitBase-Programmdokumentation, besonders Curriculum und Programme Implementation. Historische Beschreibung der Gestaltung, kein unabhängiger kausaler Wirksamkeitsnachweis.

Einrichtung verändert Inhalte und Lernzeiten, weil sie die Sprachen und Lebensbedingungen ihrer Teilnehmenden berücksichtigt. Vorhandenes Wissen erhält damit Einfluss auf das Angebot. Das ist ein Anspruch an die Institution selbst. Dass hier indigene Gemeinschaften im Mittelpunkt stehen, erweitert den Blick über Migration hinaus. Auch ohne einen Länderwechsel stellt sich die Frage, wessen Sprache und Erfahrung in einer Gesellschaft als bildungsrelevant gelten.

Für eine Volkshochschule, einen Betrieb oder einen gemeinschaftlichen Lernort heißt das, Mitgestaltung konkret werden zu lassen. Teilnehmende könnten an der Themenwahl mitwirken, Erfahrungen in Aufgaben einbringen und Rückmeldung erhalten, welche Vorschläge aufgegriffen wurden. Eine Einladung zur Beteiligung wird erst belastbar, wenn erkennbar ist, worüber gemeinsam entschieden werden kann.

Dabei bleibt eine Grenze zentral: Bildung und Teilhabe dürfen nicht davon abhängen, ob jemand einen besonderen wirtschaftlichen oder gesellschaftlichen Nutzen nachweist. Die Ressourcenperspektive ist eine Aufgabe für Einrichtungen, genauer hinzusehen. Sie ist keine neue Pflicht der Lernenden, ihre Berechtigung durch einen Beitrag zu beweisen.

7. Was Institutionen und Politik ändern müssen

Der Perspektivwechsel verlangt Entscheidungen über die tägliche Bildungsarbeit. Werden vorhandene Kenntnisse vor einer Qualifizierung ermittelt? Können Lernende fachliches Verständnis auch bei sprachlicher Unsicherheit zeigen? Haben ihre Rückmeldungen Folgen für das Angebot?

Ansätze dafür sind in Deutschland vorhanden. Ein 2025 bei der Kultusministerkonferenz veröffentlichtes Papier benennt Mehrsprachigkeit und biografische Beziehungen zur Weltgesellschaft ausdrücklich als Ressourcen.[15] BiSS-Transfer dokumentiert unter anderem, welche wissenschaftlichen Belege für die Eignung von Diagnose- und Förderinstrumenten vorliegen.[16] Das belegt vorhandenes Wissen und unterstützende Strukturen, noch keine flächendeckende Umsetzung.

Forschung zu nutzen ist selbst eine institutionelle Aufgabe. Eine OECD-Untersuchung auf Grundlage von Angaben aus 37 Bildungssystemen beschreibt unter anderem fehlende Zeit, erschwerten Zugang zu Forschung und unzureichende organisatorische Verfahren als Hindernisse.[17] Einrichtungen brauchen fachliche Unterstützung, um Befunde auf die eigene Situation zu beziehen und ihre Entscheidungen zu überprüfen.

Für die Politik folgen daraus konkrete Aufgaben. Länder und Bildungsverwaltung können die Erkundung vorhandenen Wissens in Lehrkräftebildung und Qualitätsentwicklung verankern. Bund und Länder können in Forschungsförderung und Bildungsprogrammen untersuchen lassen, welche Lernwege dadurch tatsächlich besser werden. Kommunen und Träger entscheiden mit über erreichbare Lernorte, zugängliche Angebote und die Beteiligung der Lernenden. Bildungskooperation muss außerdem die Interessen der Herkunftsgesellschaften berücksichtigen.

Dabei braucht nicht jedes Hindernis zunächst ein Forschungsprojekt. Sind Kurszeiten mit Betreuungspflichten unvereinbar, ist eine organisatorische Entscheidung fällig. Wo dagegen offen ist, ob eine Lehrmethode Verständnis verbessert, sind Erprobung und Untersuchung erforderlich. Evidenzbasierte Politik muss wissen wollen, was ihre Maßnahmen verändern, und bereit sein, daraus Konsequenzen zu ziehen.

[15] AG Interkulturelle Bildung (2025). Diversitätsbewusste und interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Von der Amtschefskonferenz Bildung am 18.09.2025 zur Kenntnis genommen, besonders S. 6 und 10–12. Programmatische Orientierung, keine Umsetzungsevaluation.

[16] BiSS-Transfer (o. J.). Tool-Dokumentation. Beschreibt wissenschaftliche Qualitätsprüfungen von Diagnose- und Förderinstrumenten; daraus folgt kein Nachweis einer flächendeckenden Anwendung.

[17] OECD (2022). Who Cares about Using Education Research in Policy and Practice? Besonders Kapitel 5 zu Hindernissen und unterstützenden Mechanismen. Befragung von 37 Bildungssystemen in 29 Ländern; weder migrationsspezifisch noch eine isolierte Diagnose Deutschlands.

8. Vier Bildungsfragen für die Praxis

Die internationalen Beispiele führen zu vier Fragen, mit denen Bildungsorte ihre eigene Arbeit prüfen können.

1) Was bringen Menschen mit?

Neben Abschlüssen gehören dazu berufliche Praxis, sprachliches Wissen und biografische Erfahrungen. Sichtbar werden sollte auch, was die Person selbst lernen und mit ihrem Wissen anfangen möchte. Ein Gespräch über Ressourcen beginnt mit Zuhören.

2) Was kann anerkannt und verbunden werden?

Zu klären ist, welche Kenntnisse fachlich nachvollziehbar sind, welche Ergänzung gebraucht wird und wie daraus ein nächster Lernschritt entsteht. Der Maßstab ist eine tragfähige Verbindung zwischen bisherigem Lernen und neuen Möglichkeiten.

3) Wer gestaltet den Lernraum mit?

Themen, Aufgaben und Teilnahmebedingungen beeinflussen, welches Wissen wirksam werden kann. Einrichtungen sollten benennen, worauf Lernende Einfluss haben und wie mit ihren Vorschlägen verfahren wird. Beteiligung braucht einen erkennbaren Gegenstand.

4) Welche Wege und Handlungsmöglichkeiten werden eröffnet?

Ein fortgesetztes Studium, eine anspruchsvollere berufliche Aufgabe oder die Möglichkeit, ein öffentliches Anliegen selbst zu vertreten, sind unterschiedliche Ergebnisse. Sie müssen jeweils betrachtet werden. Eine bestandene Prüfung belegt noch keine gesellschaftliche Mitgestaltung.

Was Vielfalt möglich macht, entscheidet sich damit auch an der Lernfähigkeit der Institutionen. Bildung kann Erfahrungen erschließen, die sonst unberücksichtigt bleiben, und Menschen ermöglichen, daraus Neues zu entwickeln. Politische Verantwortung zeigt sich darin, ob solche Lernwege dauerhaft offenstehen.

Quellen und Literatur

Fundstellen und Grenzen der verwendeten Befunde stehen in den Fußnoten. Die folgenden Links führen zu Originalveröffentlichungen, Berichten oder frei zugänglichen Fassungen. Redaktions- und Abrufstand: 28. Oktober 2026.

- **Alternative für Deutschland (2025).** Zeit für Deutschland. Bundestagswahlprogramm, S. 101. Originalquelle
- **Ambler, K.; Aycinena, D.; Yang, D. (2015).** Channeling Remittances to Education. American Economic Journal Applied Economics, 7(2), 207–232. Originalquelle
- **Batista, C.; Vicente, P. C. (2011).** Do Migrants Improve Governance at Home? The World Bank Economic Review, 25(1), 77–104. Originalquelle
- **Batista, C.; Seither, J.; Vicente, P. C. (2019).** Do migrant social networks shape political attitudes and behavior at home? World Development, 117, 328–343. Originalquelle · Weitere Fassung
- **BiSS-Transfer (o. J.).** Tool-Dokumentation. Originalquelle
- **Chouliaraki, L.; Zaborowski, R. (2017).** Voice and community in the 2015 refugee crisis. International Communication Gazette, 79(6–7), 613–635. Originalquelle
- **Deutschlandfunk (18.10.2026).** US-Vizepräsident Vance Einwanderungspolitik Grund für Ausschreitungen in Frankreich. Originalquelle
- **Hoya, C. et al. (2018).** Evaluation of Community-Based English Language Provision. Prozessbegleitung. Originalquelle
- **AG Interkulturelle Bildung (2025).** Diversitätsbewusste und interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Von der Amtschefskonferenz Bildung am 18.09.2025 zur Kenntnis genommen. Originalquelle
- **Moll, L. C.; Amanti, C.; Neff, D.; Gonzalez, N. (1992).** Funds of Knowledge for Teaching. Theory Into Practice, 31(2), 132–141. Originalquelle
- **MultiLiLa-Projektteam (o. J.).** Multilingualism and Multiliteracy Raising Learning Outcomes in Challenging Contexts in Primary Schools across India. Forschungsbericht 2016–2020. Ergänzend UNESCO IIEP, India Investigating multilingual classrooms. Originalquelle · Weitere Fassung
- **OECD (2022).** Who Cares about Using Education Research in Policy and Practice? Strengthening Research Engagement. Originalquelle

- **OECD (2023).** Equity and Inclusion in Education Finding Strength through Diversity. Originalquelle
- Patel, A. et al. (2018). Measuring the impact of Community-Based English Language Provision. Findings from a Randomised Controlled Trial. Originalquelle
- **UNESCO (2019, aktualisiert 2024).** What you need to know about the UNESCO Qualifications Passport for Refugees and Vulnerable Migrants. Originalquelle
- **UNESCO (2024).** UNESCO Qualifications Passport gives hope to Zambian students who fled conflict in Sudan. Originalquelle
- **UNESCO UIL (2015).** Bilingual Literacy for Life / MEVyT Indígena Bilingüe, Mexico. LitBase, Stand 12.01.2015. Originalquelle