

Hessische Blätter für Volksbildung

Perspektiven

der

Perspektiven der
interkulturellen Öffnung

1 | 2013

interkulturellen Öffnung

Hessische Blätter für Volksbildung 1/2013**Thema | Perspektiven der interkulturellen Öffnung**

<u>Editorial</u>		
<i>Susanne May, Wolfgang Seitter</i>	Perspektiven der interkulturellen Öffnung	3
<u>Begriffliche Differenzierungen – Anschlüsse für die Weiterbildung</u>		
<i>Armin Nassehi</i>	Integration – Inklusion – Verschiedenheit – Einige Begriffsklärungen	6
<u>Interkultur – Transkultur – Hybridkultur</u>		
<i>Steffi Robak</i>	Spannungsfelder und (weiter)bildungsrelevante Implikationen	14
<u>Perspektiven und professionelle Anforderungen der interkulturellen Öffnung</u>		
<i>Sabine Handschuck, Hubertus Schröer</i>	Interkulturelle Orientierung und Öffnung von Organisationen	29
<u>Professionelle Anforderungen an die interkulturelle Öffnung von</u>		
<i>Veronika Fischer</i>	Weiterbildungs- und Familienbildungseinrichtungen	37
<u>Diversität und Bildungsberatung</u>		
<i>Clinton Enoch, Isabel Sievers</i>	Das Anerkennungsgesetz des Bundes	44
<u>Ein Baustein zur Fachkräftesicherung!?</u>		
<i>Ariane Baderschneider, Ottmar Döring</i>		51
<u>Interkulturelle Öffnung aus der Adressatenperspektive</u>		
<i>Alisha M. B. Heinemann</i>	Gründe für und gegen die Teilnahme an Weiterbildung aus der Sicht von deutschen Frauen mit einem sogenannten Migrationshintergrund	60
<u>AdressatInnen im Prozess Interkultureller Öffnung – Zur Notwendigkeit</u>		
<i>Marc Ruhlandt</i>	einer erweiterten Perspektive für die Erwachsenenbildung	68
<u>Service</u>		
<u>Berichte</u>	79	
<u>Nachrichten</u>	92	
<u>Kommentar</u>	95	
<u>Rezensionen</u>	97	
<u>Mitarbeiter/innen dieser Ausgabe</u>	100	

Hessische Blätter für Volksbildung – 63. Jg. 2013 – Nr. 1

Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland

(Die Jahrgänge 1–7 erschienen unter dem Titel „Volksbildung in Hessen“)

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main (Verbandsvorsitzender: Baldur Schmitt, Mörfelden-Walldorf; Verbandsdirektor: Bernhard S. T. Wolf, Frankfurt am Main)

Geschäftsführender Redakteur und Vorsitzender der Redaktionskonferenz:

Prof. Dr. Peter Faulstich, Hann. Münden

Mitglieder der Redaktionskonferenz: Prof. Dr. Dr. h. c. Günther Böhme, Wiesbaden; Dr. Birte Egloff, Frankfurt a. M.; Dr. Christoph Köck, Frankfurt a. M.; Dr. Susanne May, München; Edeltraud Moos-Czech, Hofheim; Prof. Dr. Dieter Nittel, Frankfurt a. M.; Prof. Dr. Steffi Robak, Hannover; Dr. Ingrid Schöll, Bonn; Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Marburg

Redaktion des Schwerpunktthemas: Dr. Susanne May, Prof. Dr. Wolfgang Seitter

Redaktion des Serviceteils: Prof. Dr. Peter Faulstich

Anschrift: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Redaktion HBV, Winterbachstr. 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Die mit Namen oder Signum gezeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfasser/innen und nicht unbedingt die der Redaktion oder des Herausgebers wieder. Keine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte.

Satz und Layout: Andrea Vath

Erscheinungsweise: jährlich vier Hefte (März, Juni, September, Dezember)

Herstellung, Verlag, Vertrieb und Anzeigen: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Telefon: (05 21) 9 11 01-0, Telefax: (05 21) 9 11 01-79 E-Mail: service@wvb.de, Internet: www.wvb.de

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn, Tel. (02 28) 9 78 98-10, Fax (02 28) 9 78 98-20, E-Mail: roos@sales-friendly.de

Aboservice, Bestellungen: Telefon: (05 21) 9 11 01-12, Telefax: (05 21) 9 11 01-19 E-Mail: service@wvb.de, Internet: www.wvb.de

Bezugsbedingungen: Jahresabonnement „Hessische Blätter für Volksbildung“: 42,– €, ermäß. Bigtes Abonnement für Studierende mit Nachweis 36,– € (jeweils zzgl. Versandkosten), Best.-Nr. hbv. Das Abonnement verlängert sich um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis sechs Wochen zum Jahresende gekündigt wird.

Themenhefte im Einzelbezug: Einzelheftpreis: 15,90 € (zzgl. Versandkosten)

hbv 1/2013 Perspektiven der interkulturellen Öffnung

hbv 2/2013 Lernräume und Lernorte

hbv 3/2013 Demokratie lernen

hbv 4/2013 Professionalisierung, Profession, Ehrenamt

Information über die Themen, Bezugsmöglichkeiten und Preise von Einzelheften der Jahrgänge 1958 bis 2001: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Printed in Germany

© 2013 Hessischer Volkshochschulverband e. V. (Anschrift s. o.)

International Standard Serial Numbers: GW ISSN 0018-103 X

Best.-Nr. dieser Ausgabe: HBV_01/2013

ISBN 978-3-7639-5178-9

DOI digitale Ausgabe: 10.3278/HBV1301W

Editorial

Perspektiven der interkulturellen Öffnung

Susanne May, Wolfgang Seitter

Im Grunde ist die immer wieder virulente Frage, ob Deutschland ein Einwanderungsland sei, längst überholt. Deutschland ist ein alterndes und schrumpfendes Migrationsland, in dem sich Zu- und Abwanderung annähernd die Waage halten und das schon im eigenen Interesse in Zukunft noch stärker auf Zuwanderung angewiesen sein wird.

Das erste Jahrestagsbericht des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration aus dem Jahr 2010 stellt den Integrationsbemühungen in Deutschland insgesamt ein positives Zeugnis aus. Auf vielen empirisch beobachtbaren Feldern sei die Integration gut gelungen. Beide Seiten der Integrationsgesellschaft schätzten das auch subjektiv so ein.

Nach wie vor unbefriedigend ist allerdings die Situation im Bildungsbereich, als der – so das Jahrestagsbericht – zentralen „Integrationsbaustelle.“ Noch kann von gleichen Bildungschancen oder gar Bildungserfolgen von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund nicht die Rede sein. Denjenigen, die die Schule ohne Abschluss verlassen und keine Ausbildung haben, stehen diejenigen gegenüber, die mit einer Ausbildung kommen, die hier aber nicht anerkannt wird. Auch die vorhandenen Weiterbildungsstatistiken bestätigen diesen Befund: Menschen mit Migrationshintergrund nehmen weniger an Weiterbildung teil als Angehörige der Mehrheitsgesellschaft.

Das Jahrestagsbericht des Sachverständigen Rates weist dabei auf eine interessante Beobachtung hin: Während die Mehrheits- und die Zuwanderungsbevölkerung persönlich überwiegend positive Erfahrungen mit kultureller Vielfalt in den Einrichtungen des Bildungssystems mache, schätzten beide Gruppen die Leistungsfähigkeit von Bildungsinstitutionen unter multikulturellen Bedingungen überwiegend negativ ein. Dieser widersprüchliche Befund lenkt den Blick auf den institutionellen Rahmen und die Organisationskultur der Einrichtungen.

Mit Blick auf die sprachliche Integration können die Volkshochschulen als eine Schlüsselinstitution gelten. Seit in Kraft treten des Zuwanderungsgesetzes im Jahr 2005 wurden insgesamt mehr als 200.000 Teilnehmende im Bereich Deutsch als

Fremdsprache qualifiziert. Deutlichen Entwicklungsbedarf sehen die Volkshochschulen gleichwohl in der Ansprache und Beteiligung von Migrantinnen und Migranten am allgemeinen Programmangebot. Auch bei den freiberuflichen Kursleitenden und beim hauptberuflichen Personal sind Migrantinnen und Migranten nicht angemessen vertreten.

Grundsätzlich stellen die Herausforderungen, die durch Zuwanderung bedingt sind, die Volkshochschulen und die Bildungseinrichtungen generell vor Aufgaben, die nicht ohne eine Veränderung der Organisationskultur insgesamt zu bewältigen sind. Diese Organisationsentwicklungsprozesse werden unter dem Paradigma der „Interkulturellen Öffnung“ diskutiert.

Das vorliegende Heft erörtert dieses Paradigma aus einer dreifachen Perspektive: Erstens als Anlass, die im erwachsenenpädagogischen Diskurs oftmals unscharf gebrauchten Begriffe wie Integration und Inklusion, Interkultur und Transkultur einer begrifflichen Klärung zu unterziehen und Anschlüsse für die Handlungsebenen der Erwachsenenbildung zu finden. Zweitens als professionelle Anforderungen an das handelnde Personal, die Strukturen der Organisation, das Kooperationsumfeld, die Beratung und die politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen. Drittens als adressatenbezogene Konkretisierung mit Blick auf die spezifischen Lebenslagen, Teilhabechancen und Zugangsbarrieren der Migrantinnen und Migranten.

In der ersten Perspektive wirft der Soziologe *Armin Nassehi* einen differenzierenden Blick auf die oft als selbstverständlich vorausgesetzten Begriffe wie Integration und Inklusion. Entgegen der immer wieder geforderten Anerkennung einer wie immer gearteten deutschen Leitkultur als Voraussetzung von gelingender Integration, macht er darauf aufmerksam, dass moderne, liberale Gesellschaften vor allem dadurch integriert werden, dass sie auf einen Konsens über Lebensformen weitgehend verzichten können. Sie zehren weniger von Gemeinsinn und Leitkultur, sie „sind vielmehr Gesellschaften von Fremden – die ihre Fremdheit als Ressource begreifen, nicht als Problem.“ Diese Perspektive ist für die Erwachsenenbildung fruchtbar, weil sie dazu einlädt, die Begrifflichkeiten, auf die sich auch der erwachsenenpädagogische Diskurs bezieht, nicht naiv zu verwenden, sondern Abstand zu gewinnen und in ihren Voraussetzungen zu befragen.

Auch *Steffi Robak* richtet den Blick über die Grenzen der Disziplin. Sie diskutiert in ihrem Beitrag, welche bildungsrelevanten Annahmen sich aus den kulturtheoretischen Ansätzen Interkultur, Transkultur und Hybridekultur ergeben. Dabei vertritt sie die These, dass keiner dieser Ansätze überholt ist, sondern gegenwärtig alle jeweils unterschiedliche Funktionen haben.

Aus der Perspektive von Nassehi und Robak erscheint unsere Gesellschaft als Gleichzeitigkeit ganz unterschiedlicher Perspektiven und Gegenwarten. Aber was heißt dann interkulturelle Öffnung?

In der zweiten Perspektive diskutieren *Sabine Handschuck* und *Hubertus Schröer* das Paradigma der interkulturellen Öffnung als systematischen, durch Beratung zu unterstützenden Prozess der Organisations- und Personalentwicklung, der insbesondere von den Leitungen der Einrichtung auch gewollt werden muss.

Veronika Fischer widmet sich den Teilhabechancen der Zuwanderungsbevölkerung mit eher niedrigen Bildungsabschlüssen und geringen materiellen Ressourcen. Um diese zu erreichen, bedarf es neuer Zugänge und Formen der Angebotsstruktur, der Öffentlichkeitsarbeit, der institutionellen Arrangements und der Entwicklung des Kooperationsumfeldes.

Menschen mit Migrationshintergrund müssen im Übergangsprozess vom schulischen und außerschulischen Bereich in das Ausbildungs- und Beschäftigungssystem zielgruppenspezifisch beraten und begleitet werden. *Clinton Enoch* und *Isabel Sievers* diskutieren, welche Herausforderungen sich daraus für die Konzepte der Bildungsberatung ergeben.

Im April des Jahres 2012 ist das Bundesgesetz zur Anerkennung von im Ausland erworbener Berufsqualifikationen in Kraft getreten. *Ariane Baderschneider* und *Ottmar Döring* ziehen eine erste Bilanz und untersuchen, inwieweit sich dieses neue Anerkennungsverfahren auf die beruflichen Perspektiven von Migrantinnen und Migranten und insbesondere auf ihre qualifikationsadäquate Beschäftigung auswirkt.

In der dritten Perspektive geht es schließlich um die Gründe für und gegen die Teilnahme an Weiterbildung aus der Sicht der Adressaten. Dieser Frage geht *Alisha Heinemann* aus der Sicht von Frauen mit Migrationshintergrund nach und *Marc Ruhlandt* fragt nach den Mechanismen von Inklusion und Exklusion in der Angebots- und Programmplanung von Weiterbildungseinrichtungen. Während zielgruppenspezifische Angebotsformen definitionsgemäß exklusiv wirken, entwirft er die Perspektive eines interkulturellen Angebotsmanagements, das alle Gruppen der Bevölkerung gleichermaßen erreichen will.

Interkulturelle Öffnung hat viele Facetten. Es ist ein dauerhafter Prozess der Befragung und Öffnung der Organisationskultur, der sehr unterschiedliche Handlungsebenen und Aufgabenfelder umfasst. In jedem Fall ist die interkulturelle Öffnung auf Menschen angewiesen, die bereit sind, ihre Haltungen und Handlungsroutinen zu befragen und einen Richtungswechsel vorzunehmen.

Literatur

Bundesministerium des Innern (BMI) (Hrsg.): Evaluation der Integrationskurse nach dem Zuwanderungsgesetz. Abschlussbericht und Gutachten über Verbesserungspotentiale bei der Umsetzung der Integrationskurse, Berlin 2006.

Einwanderungsgesellschaft 2010: Jahresgutachten Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, Berlin 2010.

Integration – Inklusion – Verschiedenheit

Einige Begriffsklärungen

Armin Nassehi

Zusammenfassung

In modernen, funktional differenzierten Gesellschaften gibt es kein Zentrum, durch das die Einheit der Gesellschaft insgesamt repräsentiert werden kann. Diese systemtheoretische Beschreibung der Multiperspektivität der Gegenwartsgesellschaft hat erhebliche Konsequenzen für das Verhältnis von Integration und Migration. Integration bedeutet gerade nicht die Angleichung an allgemeine Normen und Wertvorstellungen. Sie bedeutet vielmehr die gleichzeitige Koexistenz unterschiedlichster Lebensformen unter Anerkennung wechselseitiger Fremdheit und Distanz.

Der öffentliche Migrationsdiskurs stellt eine deutliche Forderung auf: Migranten sollen besser integriert werden, und sie sollen eine größere Integrationsbereitschaft aufweisen. Auf den ersten Blick sind solche Forderungen nachgerade selbstverständlich und wenig problematisch, denn was soll dagegen gesagt werden, dass sich Migranten und ihre Abkömmlinge (um die es ja meistens geht) gut in die Gesellschaft integrieren sollen? Man könnte sagen: genauso wie die autochthone Bevölkerung! Spätestens hier treffen wir auf begriffliche Unschärfen, die zwar eher soziologische Fachtermini betreffen, deren Konsequenzen aber erheblich sind. Die Diskussion um Migranten nämlich ist eine Art Lackmustest dafür, wie wir uns das Verhältnis von Personen und der Gesellschaft überhaupt vorstellen können. Meine These lautet: Auch die autochthone Bevölkerung ist in modernen Gesellschaften unseres Typs nicht im engeren Sinne „integriert“, sondern das Verhältnis von Personen und der Gesellschaft ist erheblich komplexer gebaut. Das gilt dann entsprechend auch für die migrante Bevölkerung.

Um dies angemessen beschreiben zu können, sollte erst am Ende über Migration und Migrationsfolgen verhandelt werden. Zunächst werde ich kurz auf die gesellschaftstheoretische Frage der modernen Differenzierungsform eingehen (1.), danach die Begriffe Inklusion und Integration unterscheiden (2.) und daraus dann einige Konsequenzen für eine Theorie migranter Inklusion ziehen (3.). Ich schließe mit einem Hinweis auf die prinzipielle Verschiedenheit moderner Vergesellschaftung (4.).

1. Funktionale Differenzierung der Gesellschaft

Die moderne Gesellschaft kann als *funktional differenzierte Gesellschaft* beschrieben werden, also als eine Gesellschaft, die sich primär in Funktionssysteme mit je eigenen Leitdifferenzen differenziert (zum Folgenden ausführlich: Nassehi 2011): Zahlen/Nicht-Zahlen in der Wirtschaft, Regierung/Opposition in der Politik, wahr/unwahr in der Wissenschaft, Recht/Unrecht im Recht usw. Die so ausdifferenzierten Teilsysteme erreichen ihre Leistungsfähigkeit vor allem dadurch, dass sie exklusiv und konkurrenzlos auf ihre Funktion beschränkt sind. Sie erhöhen ihre Kapazität der Bewältigung von Komplexität durch Limitierung von operativen Anschlüssen an andere Teilsysteme (vgl. dazu Luhmann 1997: 743 ff.). Sie können diese nur im Hinblick auf den eigenen Code beobachten und sehen deshalb je etwas eigenes, wenn sie die Welt beobachten: Wirtschaft sieht in der Welt nur ein Anlageobjekt zur Maximierung von Geldgewinn und zur Herstellung und Wiederherstellung von Zahlungsfähigkeit; Politik macht die Welt als ein widerständiges Objekt aus, das Entscheidungen und Steuerungskapazität einfordert und sich doch immer wieder der politischen Intention versperrt und in dem, wenn schon nicht die Welt gesteuert werden kann, zumindest die eigene Macht gesichert werden muss; Recht sieht einen Konflikt- und Geltungsbereich von Normen, deren Durchsetzung unter Einhaltung prozessualer Regeln gesichert werden muss; Wissenschaft stößt auf das Problem wahrer (und unwahrer) Beobachtungen, die der Gesellschaft zur Verfügung gestellt werden, aber dort offenbar ganz anders ankommen als sie „gemeint“ waren; Erziehung hat die Planung und Begleitung von Sozialisationsprozessen im Blick; Religion sieht immer noch Schöpfung im Ganzen, leidet aber laut an ihrem marginalisiertem Kommunikationsanteil an gesellschaftlicher Gesamtkommunikation, die im Hinblick auf Erlösungsversprechen als defizient erlebt wird.

Die moderne Gesellschaft zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass ihre innere horizontale Differenzierungsform ein Zentrum ausschließt, von dem her die Einheit der Gesellschaft für alle verbindlich repräsentiert werden könnte. Die Moderne muss also mit der Kontingenz leben, dass teilsystemrelative Perspektiven zugleich unersetzbare und ersetzbare sind: sie sind, was ihre Funktion angeht, unersetzbare. Es gibt keine Zahlungen außerhalb der Wirtschaft und keine wissenschaftliche Wahrheit außerhalb des Wissenschaftssystems. Es ist entscheidend, diese Teilsysteme nicht im Sinne der Summe von Handlungsträgern – Investoren/Kapitaleigner oder Wissenschaftler – oder als Organisationen – Betriebe/Konzerne oder Universitäten/Forschungsinstitute – zu verstehen. Die Unersetzbareit der Funktion erschließt sich erst, wenn man die Teilsysteme als Anschlusszusammenhänge von Kommunikationen denkt, die etwa den wirtschaftlichen oder wissenschaftlichen Code benutzen. Die Unersetzbareit der Perspektive resultiert aus der Unersetzbareit der jeweiligen Funktion.

In diesem Sinne kann man sagen, dass die moderne Gesellschaft nach diesem Verständnis nicht integrierbar ist, wenn man unter Integration einen Mechanismus der Einschränkung der Teile zugunsten eines Ganzen versteht. Dies war noch das Grundverständnis der Gesellschaft, wie es vor allem von Talcott Parsons geprägt wurde – ein System, in dem die Teile wohlkoordiniert und damit integriert sind. Wir

haben es eher mit einem System zu tun, das sich nur punktuell, nur von unten, nur zeitweise integriert und ansonsten von hoher unkoordinierter Komplexität geprägt ist. Exakt deshalb erlebt sich gesellschaftliche Moderne stets als krisenhaft (vgl. Nassehi 2012).

2. Integration versus Inklusion

In der Tradition von Parsons und im üblichen Sprachgebrauch wird die Teilhabe von Personen am sozialen Geschehen über die *Integrationsfunktion* vermittelt. Wie das soziale System durch die normative Bindung seiner Teile *integriert* wird, erfolgt die Integration von Persönlichkeitssystem und allgemeinem Handlungssystem über die Internalisierung der integrierenden Elemente des sozialen Systems (vgl. dazu Alexander 1983: 56; Parsons 1972: 12 ff.). Ganz in der Tradition Durkheims stehend, wird in diesem Verständnis die solidarisierende Funktion der Integration darin gesehen, dass es zu einer Angleichung individueller Aspirationen und gesellschaftlicher Norm- und Wertvorstellungen kommt (so auch Münch 1991: 200 ff.; Peters 1993: 92 ff.). Verzichtet man aber aus theoretischen und empirischen Gründen auf die Vorstellung normativer Integration des sozialen Systems und sozialer Integration des Persönlichkeitssystems als struktureller Bedingung des Bestandes sozialer Systeme, muss das Verhältnis von Individuum und sozialen Systemen theoretisch neu verortet werden.

Niklas Luhmann schlägt zur Beschreibung dieses Sachverhalts eine Weiterentwicklung des *Inklusionskonzeptes* vor. Unter Inklusion ist in diesem Sinne derjenige Mechanismus zu verstehen, nach dem „im Kommunikationszusammenhang Menschen bezeichnet, also für relevant gehalten werden“ (Luhmann 1994: 20). Der Begriff *Inklusion* bezeichnet also die Art und Weise, wie Kommunikation auf Menschen zugreift. Ein Begriff von Inklusion wird theoretisch dann sinnvoll, wenn man das Soziale nicht auf die intentionalen, psychischen Operationen von Aktanten zurückführt, sondern mit dem Begriff des Sozialen ausschließlich den Anschlusszusammenhang von Kommunikationen aneinander meint. Für eine so gebaute Theorie ist die Frage des Zugriffs sozialer Systeme auf Psychisches bzw. Menschliches nicht schon per se beantwortet, sondern sie wird als erläuterungsbedürftiger, weil kontingenter Horizont geführt. Es wird also nicht mehr nach – funktional als bestandserforderlich angesehenen – *Integrationsbedingungen* gesucht. Vielmehr wird das, was aus strukturfunktionalistischer Sicht als *Integration* firmiert, nun zu einem kontingenten, historisch unwahrscheinlichen Sachverhalt. Sie ist nicht mehr *Bedingung der Möglichkeit* sozialer Systembildung und individueller Teilhabe, vielmehr wird ihre *Möglichkeit* nun als abhängige Variable gesellschaftsstruktureller *Bedingungen* vorgestellt.

In vormodernen Gesellschaften war Inklusion tatsächlich gleichbedeutend mit der Integration von Personen in stabile Verbände – Schichten, Familien, Höfe usw. Hier war die Gesamtheit der individuellen Existenz durch Gruppenzugehörigkeit geprägt. Die *Inklusion in die funktional differenzierte Gesellschaft* folgt dagegen einer völlig anderen Logik. Wurde Inklusion in früheren Gesellschaften mit der gesellschaftlichen Struktur parallelisiert, hat die funktionale Differenzierung der Gesellschaft zur Folge, dass gesellschaftliche Struktur und Individualität *quer* zueinander stehen: Da

funktionale Differenzierung die Gesellschaft nicht in gruppennah bzw. gruppenanalog gebaute Systeme aufteilt, sondern in kommunikative Systeme, deren *differentiae speciae* in der *exklusiven Erfüllung je einer gesellschaftlichen Funktion* zu sehen sind, verlangt die moderne Gesellschaft von Personen eine *gleichzeitige* Zugehörigkeit zu *verschiedenen* Teilsystemen der Gesellschaft. Während solche *Mischexistenzen* für vormoderne Gesellschaften nahezu ausgeschlossen waren, bringt die moderne Gesellschaft eine Form der Multiinklusion hervor, weil sie Personen nicht mehr nur einem gesellschaftlichen Teilsystem zuordnen kann: Niemand wird nur erzogen, nimmt ausschließlich an Zahlungen teil, führt eine ausschließlich politische, wissenschaftliche, familiale oder religiöse Existenz (vgl. Luhmann 1980: 30 f.).

Konnten Individuen in der Vormoderne ihre Inklusionsverhältnisse im Wesentlichen durch *fremdreferentielle Operationen* aufrechterhalten – es reichte weitgehend die Orientierung an tradiertem, gruppenspezifischem Regelwissen –, kann die Teilhabe von Personen am gesellschaftlichen Geschehen in der funktional differenzierten Gesellschaft kaum mehr über fremdreferentielle Beobachtung allein gesichert werden. Analog zu den gesellschaftlichen Teilsystembildungen selbst, die sich über die zunehmende Referenz auf sich selbst voneinander weg differenziert haben, spielt die *Selbstbeobachtung* und *Selbstbeschreibung* von Individuen eine im Modernisierungsprozess zunehmend wichtige Rolle. Dieser in der soziologischen Literatur seit den Klassikern geführte Diskurs um die *Individualisierung persönlicher Lebenslagen in der Moderne* stellt sich aus der Perspektive der Theorie funktionaler Differenzierung als Folge der Umstellung auf eine Differenzierungsform dar, die sich von individuellen Lebenslagen und ihren Bedingungen für stabile Gruppenbildung weitgehend abgekoppelt hat: „Das Prinzip der Inklusion ersetzt jene Solidarität, die darauf beruhte, dass man einer und nur einer Gruppe angehörte.“ (Luhmann 1980: 31)

Das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft gestaltet sich also in der Weise, dass jeder rechtsfähig sein, an politischer Kommunikation teilnehmen, eine Familie gründen, über wirtschaftliche Ressourcen verfügen, medizinische Versorgung und religiösen Zuspruch in Anspruch nehmen oder an Erziehung und Bildung partizipieren kann. So sehr sich die konkreten Inklusionsformen der verschiedenen funktionalen Teilsysteme auch unterscheiden, so ist doch allen gemeinsam, dass sie ausschließlich ihr jeweiliges Bezugsproblem abarbeiten und keinerlei Inklusion bzw. Integration in das gesellschaftliche Gesamtsystem anbieten.

Mit der zunächst semantischen Herausbildung je spezifischer, sich immer mehr an einer je eigenen Logik orientierender Handlungsbereiche wird eine neue Teilsystembildung in Gang gesetzt, die schließlich in die *funktionale Differenzierung der modernen Gesellschaft* mündet. Man denke etwa an die Folgen der Reformation für das Verhältnis von Religion und Politik: Die Subordination der Konfession unter die politisch-regionale Herrschaft lässt Politik mehr und mehr von *Fremdreferenz* auf *Selbstreferenz* umstellen: Nicht mehr die außerhalb politischen Handelns liegende Kodifizierung der Gesamtselektivität der Welt ist der wesentliche Referenzhorizont, sondern die Politik selbst. Sie entdeckt den Staat, also sich selbst, als letzten Referenzhorizont ihres Prozessierens. Sie wird gewissermaßen zum letzten Fluchtpunkt ihrer selbst. Ähnliches hat sich in anderen gesellschaftlichen Bereichen abgespielt: etwa die

Säkularisierung und beginnende Ablösung der Erziehung und der Pädagogik vom Modell stratifikatorischer Ordnung bei gleichzeitiger Herausbildung einer erziehungs-eigenen Semantik (vgl. Luhmann 1989: 191); die Ausdifferenzierung eines allein wissenschaftseigenen Codes (vgl. Luhmann 1990); die Herausbildung einer familialen Privatsphäre und eines speziellen Liebescodes (vgl. Luhmann 1982: 163 ff., 183 ff.); die Entfernung des Rechts von der Politik (vgl. Luhmann 1989: 11 ff.); die Entkop-pelung der Wirtschaft von Religion und Moral und die vollständige Monetarisierung ökonomischer Beziehungen (vgl. Luhmann 1988: 43 ff., 230 ff.). Es entsteht so aus der semantischen Autonomisierung verschiedener Bereiche der Gesellschaft eine neue Form der primären gesellschaftlichen Differenzierung, deren Teilsystemgrenzen nun nicht mehr an Lokalitäten und Kopräsenzen wie in der segmentär differenzierten Ge-sellschaft, auch nicht mehr an relativ undurchlässigen Schichten wie in der stratifizier-ten Gesellschaft verlaufen, sondern an gesellschaftlichen Funktionen, die je exklusiv sind und sich nicht gegenseitig ersetzen können. Diese nun *funktionale Differenzie- rung der Gesellschaft* bezeichnet die primäre Differenzierungsform der modernen Ge-sellschaft.

Für die soziale Lagerung von Individuen in der modernen Gesellschaft hat dies zur Konsequenz, dass sich die gesellschaftlich voneinander weg differenzierenden funktionalen Teilsystemperspektiven in individuellen Lebenslagen bündeln. Waren vormoderne Grenzziehungen zwischen Teilsystemen *auch* Grenzen zwischen ganzen Personen, zwischen typisierten Individuallagen, zwischen mehr oder weniger festge-legten Lebensformen, gehen die Teilsystemgrenzen in der funktional differenzierten Gesellschaft durch Individuen hindurch. Von der Systemreferenz der Gesellschaft her gesehen, werden nicht ganze Menschen, nicht *Individuen* in die gesellschaftlichen Teilsysteme inkludiert, sondern lediglich rollen- bzw. inklusionsspezifische Teilespekte der Person, die dann aus den jeweiligen teilsystemspezifischen Perspektiven als *Dividuum* erscheint. Dabei bedingen sich funktionale Erfordernisse des Gesellschafts-systems und der (In-)Individualität gegenseitig: Während sich die „dividuelle“ Exis-tenz... parasitär zum Gesellschaftssystem“ (Fuchs 1992: 204) verhält, indem sie die Disparität der Teilsystemperspektiven dazu ausnutzen kann, sich einer generellen Konditionierung durch Gesellschaft zu entziehen, nutzt das Gesellschaftssystem sei-nerseits das multiple Selbst, um die Komplexität von Situationen handhabbar zu hal-ten: Man stelle sich vor, jeder Teilnehmer an Zahlungen müsste sich als ganze Person und nicht nur als Zahler in das ökonomische System einbringen! Die Wechselseitig-keit des selektiven Zugriffs auf Gesellschaft bzw. auf den Menschen ermöglicht erst sowohl die spezifisch moderne Form individualisierter Lebenslagen als auch die funk-tionale Differenzierung: *Auf der einen Seite* bringt erst der selektive Zugriff der Ge-sellschaft auf den Menschen jene Form moderner Individualität hervor, die durch Begleitsemantiken der Individualität, der Menschen- und Bürgerrechte und der Ge-sellschafts- und Staatsferne einer privaten Sphäre kulturell gestützt wird. *Auf der an-deren Seite* kann sich Gesellschaft erst dadurch an Funktionsgrenzen differenzieren und somit die hohe Komplexität und Pluralität der Moderne bewältigen, dass Per-so-nen selektiv, d. h. funktionsspezifisch auf ihre zentralen Instanzen zugreifen und auf vollständige Inklusion/Integration nicht mehr angewiesen sind.

All das lässt sich hier nur andeutungsweise behandeln. Es sollte freilich deutlich geworden sein, dass die Inklusionsform von Personen in der modernen Gesellschaft so komplex ist, dass man nicht von einer schlichten Zugehörigkeit sprechen kann. Die Gesellschaft ist kein Behälter, in dem man drin sein kann, sondern ein vibrierendes System, an das Individuen multipel andocken und in dem es letztlich für niemanden einen festen Platz gibt. Dass sich individuelle und gesellschaftliche Perspektiven dennoch synchronisieren lassen, ist eine erhebliche Leistung, die immer wieder neu erbracht werden muss.

3. Migrante Inklusion

Migranten sind nicht anders in die Gesellschaft inkludiert als Autochthone auch. Sie gehören nicht prinzipiell festen Gruppen an, sondern werden ebenso in die unterschiedlichen Funktionssysteme integriert. Man muss die Lebenslagen von Migranten, wir nennen sie „migrante Inklusion“ (Saake/Nassehi 2003: 407), soziologisch und nicht nur migrationssoziologisch formieren, d. h. man muss zunächst einmal von der migranten Lebenslage abschren, um die Besonderheiten des Migranten überhaupt erfassen zu können. Migrantinnen und Migranten wechseln nicht von einer Gesellschaft in die andere, nicht von einem Behälter in einen anderen, sondern letztlich ändern sich durch den Ortswechsel ihre Inklusionsverhältnisse. Sie werden nun von sozialen Systemen anders für relevant gehalten – oder eben nicht. Sie treten nicht *von außen* in eine *andere* Gesellschaft ein, auch sind sie nicht zunächst *exkludiert*, um dann durch entsprechende Maßnahmen in einen Zustand der *Inklusion* überführt zu werden. Vielmehr erfahren sie Inklusion durch Funktionssysteme der Gesellschaft, aber auch durch Kommunikation außerhalb der Funktionssysteme, in einer ganz bestimmten Weise, die sich als *migrante Inklusion* nur empirisch von autochthonen Lebenslagen unterscheiden kann, nicht aber prinzipiell.

Es ist dann eine *empirische* Frage, ob sich die ethnische/geographische/familiäre Herkunft eines Menschen konkret auf seine Inklusionslage auswirkt. Hier ist die Migrationsrealität der Bundesrepublik erheblich erfolgreicher, als es der öffentliche Diskurs nahelegt. Obwohl Deutschland sich nicht als Einwanderungsland verstanden hat und man davon ausging, dass Arbeitsmigration eine nur temporäre Erscheinung sein sollte, hat die Gesellschaft eine erstaunlich inklusive Kraft entwickelt. Migranten sind durchaus unsichtbarer geworden – das bedeutet, dass das Merkmal Migrationshintergrund durchaus in den Hintergrund treten kann. In Krisensituationen freilich, auch als Ungleichheitsfolge wird hier wieder Sichtbarkeit hergestellt.

Diese Welt wird dann komplizierter. Konkurrenten um knappe Ressourcen und Lebenschancen haben es immer weniger mit kollektiven, klar identifizierbaren Gegegnern zu tun, weil Inklusionslagen unkoordiniert erscheinen. Der Konkurrent wird ein abstrakter und unsichtbarer Konkurrent – unsichtbar unter anderem deswegen, weil die Konkurrenten nur noch in Ausschnitten ihrer Persönlichkeiten miteinander konkurrieren, nicht mehr als Exemplare von eindeutigen Gruppen, Klassen und Milieus. Der Konkurrent um Ausbildung, Arbeit, Wohnung, soziale Sicherheit, sogar um intime Zuneigung und soziale Anerkennung ist letztlich nur noch eine sta-

tistisch wahrnehmbare Größe, ein Konglomerat ähnlicher Merkmale. Konkurrenten werden gewissermaßen digitalisiert – sie treten nicht mehr als analoge pralle Formen auf, nicht mehr als soziale Gruppen, sondern als statistische Gruppen. Damit werden auch Verantwortliche und Schuldige immer weniger adressierbar und identifizierbar. Der Konkurrent wird schlüssig unsichtbar.

Diese Ressource aber scheint dort knapp zu werden, wo es auf schnelle Benennbarkeit ankommt – und dafür bieten sich „sichtbare“ Migranten besonders gut an, die dann auf dem Bildschirm der öffentlichen Diskussion als sichtbare Gruppe auftauchen – obwohl ihre Sichtbarkeit nur eine optische Täuschung ist. Ich meine damit, dass das sekundäre Merkmal des Migrationshintergrunds zu einem primären in der Beobachtung werden kann. Wer über Migrationsfolgen nachdenkt, sollte begrifflich präzise sagen, was gemeint ist. Eine Inklusionstheorie jedenfalls kann helfen, realistischere Beschreibungen der Migrationsrealität anzufertigen. Man stößt dann übrigens darauf, dass problematische Inklusionsformen von Migranten und Autochthonen sich kaum unterscheiden.

Auf eine fast ironische Paradoxie ist noch hinzuweisen: Es gibt durchaus sehr problematische Migrantengruppen. Problematisch sind sie dann, wenn sie ihre Mitglieder vollständig in ihrer eigenen Gruppe aufgehen lassen und jeglichen Kontakt nach außen unmöglich machen. Solche Gruppen sind gut integriert – in dem klassischen Sinne der monologen Inklusion in eine Gruppe. Es sind dies die einzigen Gruppen der Gesellschaft, für die der Integrationsbegriff wirklich taugt. Man möge das im Kopf haben, wenn man von Migranten höhere Integrationsbereitschaft einfordert.

4. Verschiedenheit als Grundprinzip

Jenseits aller Migrationsfragen muss zur Kenntnis genommen werden, dass moderne, liberale Gesellschaften vor allem dadurch integriert werden, dass sie auf Leitkultur, kulturelle Homogenität und einen Konsens über Lebensformen weitgehend verzichten können. Moderne, liberale Gesellschaften zehren weniger von Gemeinsinn und Gemeinschaftlichkeit. Sie sind vielmehr Gesellschaften von Fremden – die ihre Fremdheit als Ressource begreifen, nicht als Problem.

Moderne, urbane Lebensformen sind nur deshalb möglich, weil sich hier vor allem Fremde begegnen. Es klingt auf den ersten Blick vielleicht paradox, aber gerade in den Ballungsräumen, in denen sowohl räumliche Nähe als auch funktionale Abhängigkeiten untereinander extrem gesteigert werden, werden die Grenzen der Gemeinschaft, die Unmöglichkeit, das gesellschaftliche Leben auf direkte persönliche und kulturelle Reziprozität aufzubauen, besonders deutlich. Distanz und persönliche Neutralität treten an ihre Stelle.

Eine liberale Gesellschaft lebt vom bürgerlichen Privileg, in Ruhe gelassen werden zu können. Nur hier kann es gelingen, die Fremdheit des Anderen nicht bedrohlich zu finden. Und nur hier kann es gelingen, Minderheiten – ethnische, sexuelle, kulturelle – so unsichtbar zu machen, dass auch sie von der Fremdheit und Indifferenz unserer Umgangsformen profitieren können. Die Zukunft unserer Lebensfor-

men wird sich daran erweisen, ob es gelingt, dieses bürgerliche Privileg der Fremdheit zu erhalten. Der Lackmustest dafür ist die Frage, wie viel soziale Ungleichheit sie aushält, wie viel Pluralität sie gewährt, ob auch Migranten und sexuelle Minderheiten, Behinderte und Skurrile fremd und unsichtbar bleiben können.

Letztlich leben solche Gesellschaften von Unsichtbarkeit – nicht in dem Sinne, dass man die Pluralität der Gesellschaft nicht sieht. Entscheidend ist vielmehr, dass das Fremde, das Unvertraute, das andere Milieu nicht weiter auffällt, weil der Alltag eben nicht auf kulturelle Integration angewiesen ist. Auch ohne Einwanderungsmilieu wäre unsere Gesellschaft kulturell außerordentlich plural. Lebensstile und moralische Standards, ästhetische Vorlieben und Glaubensfragen, Gewohnheiten und Ansprüche – all das produziert unterschiedlichste Welten, vielleicht kann man sogar sagen: Parallelgesellschaften. Entscheidend ist aber, dass es diesen Parallelgesellschaften und kulturellen Milieus offensichtlich gelingt, sich gegenseitig indifferent zu verhalten. Verschiedenheit wird dann weder romantisch aufgeladen, noch ist sie bedrohlich.

Literatur

- Alexander, Jeffrey C. 1983: Theoretical Logic in Sociology. Vol. 4: The Modern Reconstruction of Classical Thought: Talcott Parsons, Berkeley/Los Angeles.
- Fuchs, Peter 1992: Die Erreichbarkeit der Gesellschaft. Zur Konstruktion und Imagination gesellschaftlicher Einheit, Frankfurt/M.
- Luhmann, Niklas 1980: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft, Band 1, Frankfurt/M.
- Luhmann, Niklas 1982: Liebe als Passion, Frankfurt/M.
- Luhmann, Niklas 1988: Die Wirtschaft der Gesellschaft, Frankfurt/M.
- Luhmann, Niklas 1989: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft, Bd. 3, Frankfurt/M.
- Luhmann, Niklas 1990: Die Wissenschaft der Gesellschaft, Frankfurt/M.
- Luhmann, Niklas 1994: Inklusion und Exklusion. In: Helmut Berding (Hg.): Nationales Bewusstsein und kollektive Identität. Studien zur Entwicklung des kollektiven Bewusstseins der Neuzeit 2, Frankfurt/M., S. 15-45.
- Luhmann, Niklas 1997: Die Gesellschaft der Gesellschaft, Frankfurt/M.
- Nassehi, Armin 2011: Gesellschaft der Gegenwart. Studien zur Theorie der modernen Gesellschaft II, Berlin.
- Nassehi, Armin 2012: Der Ausnahmezustand als Normalfall, in: Armin Nassehi (Hg.) Kursbuch 170: Krisen lieben, Hamburg, S. 34-49.
- Parsons, Talcott 1972: Das System moderner Gesellschaften, München.
- Saake, Irmhild/Armin Nassehi 2003: Die Emigration als biografisches Ereignis. Eine empirisch-qualitative Untersuchung, in: Georg Weber/Armin Nassehi/Irmhild Saake et al. 2003: Die Emigration der Siebenbürger Sachsen. Studien zu Ost-West-Wanderungen im 20. Jahrhundert, Opladen, S. 185-423.

Interkultur – Transkultur – Hybridkultur

Spannungsfelder und (weiter)bildungsrelevante Implikationen

Steffi Robak

Zusammenfassung

Kultur und Bildung stehen in einem Wechselverhältnis, das jeweils zeithistorisch interpretiert wird und weitreichende Auswirkungen auf die Gestaltung von Bildung und Qualifizierung hat. Gesellschaftliche Differenzierung, Transnationalisierungs- und Migrationsprozesse fordern zu neuen theoretischen und empirischen Auseinandersetzungen mit Kulturttheorien und bildungswissenschaftlichen Fragestellungen heraus.

Es werden in diesem Beitrag Reflexionen darüber angestellt, welche bildungsrelevanten Implikationen sich aus den differenzthematisierenden Ansätzen Interkultur, Transkultur und Hybridkultur ergeben. Dabei wird die These vertreten, dass keiner dieser Ansätze obsolet ist, sondern gegenwärtig alle jeweils spezifische Funktionen übernehmen. Sie formen im bildungswissenschaftlichen Kontext unterschiedliche funktionsgebundene Spannungsfelder aus.

1. Einleitung

Ein reflexiver Umgang mit dem Begriff „Kultur“ und begründete Auslegungen kultureller Differenz und des Verhältnisses zu Bildung sind Voraussetzung für eine interkulturelle Öffnung von Institutionen, insbesondere von Institutionen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Dies betrifft verschiedene Ebenen der Organisation von Lernen und Bildung als auch empirische und theoretische Forschungen.

Es sollen relevante Auslegungen kultureller Differenz, vor allem jüngere kulturo- theoretische Auslegungen herangezogen werden, die bildungswissenschaftliche Anschlüsse aufweisen. Dieses sind folgende differenzthematisierenden Ansätze: Interkultur, Transkultur und Hybridkultur. Am bekanntesten ist der Ansatz der Interkultur, der in der Forschung und in der Praxis der Erwachsenenbildung/Weiterbildung angekommen ist. Dies trifft noch nicht für die beiden anderen Ansätze zu, hier ist eine verzögerte Rezeption feststellbar. Alle drei Ansätze lassen offene Fragestellungen sichtbar werden und geben Einblick in theoretische und empirische Forschungsbe-

darfe sowie Strukturanforderungen für das System Erwachsenenbildung/Weiterbildung und seine Bildungs- und Inhaltsbereiche.

Folgende Perspektiven sind dafür einzubeziehen: Historische und gegenwärtige Migrationsprozesse in ihren unterschiedlichen Formen nach Deutschland mit ange- schlossenen Bildungs- und Qualifizierungsanforderungen, unterschiedliche Migrationsformen und Expatriierungsformen¹ in andere Länder. Diese formen neue transna- tionale Räume, die Bildungsanforderungen evozieren. Hinzu kommt drittens die Un- terscheidung von Bildungsprozessen, die als interkulturelle/transkulturelle Bildung für Personengruppen mit unterschiedlichen kulturellen Herkünften anzulegen sind. Damit wird ein übergreifendes Spannungsfeld geformt, das die Ausbalancierung von Ungleichheit und Segregationen einerseits und Anforderungen, sich aufgrund von Transnationalisierungsprozessen in sich ausformenden und diversifizierenden kultu- relen Bedeutungswelten (vgl. Schriewer 2007) einzufinden andererseits, berücksichtigt. Die differenzthematisierenden Ansätze geben diesbezüglich jeweils unterschied- liche Prämissen vor. Jeder Ansatz birgt spezifische Vorstellungen, was Kultur aus- macht, wie sie sich formt, welche Gruppen unter welchen Bedingungen an der Ge- staltung von Kultur und Gesellschaft wie zu beteiligen sind und welche Angebots- strukturen diese Teilhabeinteressen wie unterstützen.

Es kann an dieser Stelle nur darauf hingewiesen werden, dass es eine Vielzahl an übergreifenden Kulturbegriffen gibt, die theoretische Rahmen bilden, innerhalb derer Formen und Diskurse zum Umgang mit kultureller Differenz platziert werden. Es ist davon auszugehen, dass Begriffsbildungen und Auslegungen kultureller Differenz Spielräume für institutionelle Gestaltungen, Programmentwicklungen und für For- schungen eröffnen oder auch begrenzen.

2. Zum Umgang mit kultureller Differenz im gesellschaftlichen Binnenraum

Mit den folgenden Darstellungen werden ausgewählte begriffliche Auslegungen kul- tureller Differenz systematisiert. Dabei wird deutlich, dass Interkultur, Transkultur und Hybridkultur Spannungsfelder ausformen, welche im Folgenden vor dem Hin- tergrund zeithistorischer Betrachtungen interpretiert werden. Folgender Systematisie- rungsentwurf mit eingelassener These wird verfolgt: Charakteristika und Aspekte, wie sie im Kontext von Interkultur, Transkultur und Hybridkultur entworfen werden, existieren parallel. Die Ansätze erfüllen jeweils eine spezifische Funktion, keiner ist obsolet geworden. Jedoch reicht Interkultur allein nicht aus, um institutionelle Ge- staltungen im Bereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung und anstehende For- schungsbedarfe zu bewältigen. Nach eingehender Analyse können folgende Funkti- onszuweisungen als relevant festgestellt werden:

Interkultur veranlasst strukturell die Aufnahme des Anderen, setzt über Angebote die Konfrontation mit Fremdem und die Vorbereitung auf Fremde um. Das heißt In- terkultur als Bezugsansatz ist z. B. notwendig, um Auseinandersetzungen mit Rassis- mus und Diskriminierung zu evozieren und angebotsstrukturell zu verankern.

Transkultur konzeptualisiert über eine Fülle von Aneignungsformen und Wis- sensformen Angebote für Bildung und Kompetenzentwicklung, die auf Bildungsbe-

dürfnisse reagieren, welche aufgrund sich modifizierender Kulturen, veränderter Wahrnehmungsformen und Bedeutungsproduktionen entstehen. Dies erfordert eine Auslegung transkultureller Bildung. Das heißt Bildungsangebote, die dem Transkulturalitätsansatz folgen, thematisieren oder bearbeiten z. B. Anforderungen der Identitätsentwicklung im Kontext verschiedener kultureller Zugehörigkeiten und unterstützen in vielfältigen Angebotsformen die Erarbeitung und Reflexion von (kulturdifferenten) Deutungen, Wahrnehmungsformen und Möglichkeiten individueller Bedeutungsproduktion.

Hybridkultur ermöglicht die Konzeptualisierung konkreter kultureller Zwischenräume, in denen Interaktion und Praktikenaustausch (vgl. Reckwitz 2003, 2006) stattfinden, in welche Wissensressourcen und kulturelle Ressourcen einfließen. Hybridkulturen können organisations- und tätigkeitsbezogen angelegt und auf der Grundlage von Lern-, Aneignungs- und Arbeitsformen nach Lern- und Bildungsinteressen sowie Qualifikationsbedarfen befragt werden. Prozesse machtorientierter Determinierung werden im Kontext von Hybridkulturansätzen dekonstruiert (vgl. Bhabha 2000), Optionen gemeinsamer Kulturgestaltung können identifiziert und justiert werden. Das heißt Bildungsangebote, die dem Hybriditätsansatz folgen, analysieren z. B. Formen und Strukturen hybrider Kulturen, etwa Organisationskulturen, die aufgrund multikultureller Teams entstehen, und legen Machtstrukturen dominanter Kulturen offen, diskutieren Stärken gemeinsamer Kulturentwicklung und reflektieren Wirkungen auf Seiten der Individuen.

Diese drei Ansätze mit diesen genannten Funktionen bewegen sich jeweils in einem Spannungsfeld, das einen gewissen Spielraum für Forschungen und Betrachtungsweisen einerseits und Programmentwicklungen andererseits offenbart. Für jeden Ansatz wird dieses Spannungsfeld im Folgenden mit seinen identifizierten Funktionen beschrieben.

a) Interkultur – zwischen emphatischer Annäherung, institutioneller Öffnung, Adaption und nutzenrelevanter Kompetenzaneignung

Interkultur hat die längste Geschichte und erhält seine nachhaltige Relevanz im Kontext der Moderne und der Beschreibung der damit verbundenen Anforderungsfelder gesellschaftlicher Gestaltung (siehe z. B. die Ausführungen über die Kulturvorstellungen von Herder bei Welsch 2004). Im Zentrum stand anfangs die Ummantelung nationaler Entwicklungsprozesse mit abgeschlossenen Kulturraumvorstellungen, dieser Aspekt hat eine hohe Hartnäckigkeit und prägt Deutungen über abgeschlossene Kulturen bis heute. Diese Vorstellungen und Deutungen sowie immer wieder neu entstehende Verwerfungen, die mit Werte- und Identitätskonstruktionen in Zusammenhang stehen (vgl. Meyer 2002), wirken fort, führen gesellschaftliche Problemfelder mit sich und evozieren Spannungsfelder und Fragestellungen bildungswissenschaftlicher Relevanz. Das Paradigma der Interkulturalität hat sich nicht aufgelöst, Überlegungen in diesem Diskurs schwanken zwischen Konzeptualisierungen kultureller Begegnung (z. B. Angebote des interkulturellen Dialogs), Konzepten interkultureller Öffnung (siehe Handschuck/Schröer in diesem Heft), Anforderungen von

Adaption (z. B. Angebote interkultureller Trainings) und Ansätzen nutzenrelevanter Kompetenzaneignung.

Bildungsrelevante Anforderungsfelder innerhalb dieses Ansatzes können hier nur knapp benannt werden: Fragen von Kulturgeggnung haben in der öffentlichen Erwachsenenbildung eine lange Tradition, neue Mischungen z. B. mit Übergängen zur religiösen Bildung ergeben sich trägerspezifisch (siehe Angebote zum interreligiösen Dialog) (vgl. Fleige/Robak 2012). Einen besonders breiten Diskurs gibt es über interkulturelle Kompetenz. Der Weiterbildungsbereich wird hier gesteuert von einer anhaltend hohen Nachfrage nach interkulturellen Trainings, die dem Bedarf an kulturellem Wissen aufgrund transnationaler Arbeitszusammenhänge einerseits und interkultureller Öffnung von Institutionen andererseits entsprechen (Bolten 2007a, b). Es gibt eine Breite an Trainingsansätzen (siehe Robak 2008), in denen zum einen Wissen über verschiedene Kulturen als Handlungswissen vermittelt wird (vgl. z. B. die Kulturdimensionen von Hofstede 1980) und zum anderen Umgang mit Fremdheit als Sensibilisierung thematisch wird. Eine geteilte Vorstellung ist Machbarkeit und Verstehbarkeit als nutzenorientierte Kompetenzaneignung (siehe Kritik bei Messerschmidt 2009). Die Reichweite ist begrenzt, jedoch fungieren diese Trainings durchaus als Initialzündungen und finden in Unternehmenskontexten einen breiten Einsatz. Eine Ausweitung als Diversity Trainings ist beobachtbar. Die nutzenorientierten Auslegungen und Begegnungsansätze ohne kritische und erfahrungsverarbeitende Angebotsstrukturen stecken in einem Innovationsstau, sie bleiben bei Emphase und „does and dont's“ stehen.

Ein thematisches Feld eigener Dignität ist der Umgang mit Rassismus und Diskriminierung aufgrund von Differenzzuschreibungen (siehe Nazarkiewicz 2010) und Differenzkonstruktionen (vgl. Riegel 2012). Übergreifendes Schlüsselthema ist das Verstehen von Prozessen der Fremdheitsverarbeitung (Kristeva 1991; Schäffter 1991; Stichweh 2012)². Wahrnehmung und Verarbeitung von Fremdheit scheint zeithistorische Prägungen zu haben und behält als Bildungsanforderung eine übergreifende Gültigkeit: Ablehnung, Stereotypisierung und Hass finden neue Objekte und können contingent Raum einnehmen (vgl. Brumlik 2006; Terkessidis 2010)³. Deshalb kann diese Funktion des Umgangs mit Fremdheit im Kontext von Interkultur als nach wie vor zentral gesehen werden.

Von kulturwissenschaftlichem Interesse ist es, den Zusammenhang zwischen Macht und Kultur (Vasilache 2012, S. 61) und die dahinterstehenden Konstruktionsprozesse in den Blick zu nehmen. Bildungswissenschaftlich finden sich interessante Untersuchungen, die z. B. im Kontext der Migrationsforschung den Zusammenhang von Diskriminierungserfahrungen und Subjektivierungsprozessen erforschen (Rose 2012).

Im Bereich der Erwachsenenbildung brauchen wir mehr empirische Forschungen im Kontext verschiedener Migrationsformen (zur Transmigration siehe die Forschungen von Sievers u. a. 2010) sowie Forschungen, die das Thema Diversität grundständig aufgreifen (siehe zum Ansatz Diversity Education Hauenschild/Robak/Sievers 2013). Wir wissen z. B. aufgrund von Bildungsmonitoring-Ergebnissen, dass „Menschen mit Migrationshintergrund“ nicht per se weniger an Weiterbildung teil-

nehmen, sondern dass sie sehr teilnahmeaktiv sind, jedoch die Gelegenheitsstrukturen, besonders in Unternehmen, in entscheidender Weise eine Teilnahme beeinflussen (vgl. Bilger 2011). Strukturell und thematisch ist nicht geklärt, ob die verordneten Integrationskurse ausreichen, um über Grundbildung, kulturelles Lernen und interkulturelle Bildung gesellschaftliche Inklusion zu unterstützen. Wie können diese Prozesse durch spezifische Beratungsstrukturen unterstützt werden (vgl. Enoch/Sievers in diesem Heft)? Welche Balancen zwischen kulturellen Zugehörigkeiten und der Schaffung sozialer und ökonomischer Grundlagen können realisiert werden bzw. sind notwendig?

Das Konzept der Interkultur kann nicht einseitig auf Adoptionsproblematiken abheben, sondern muss die eingangs dargestellten Perspektiven realisieren, d. h. Begleitung differenzierter Migrationsphänomene, Vorbereitung auf Transnationalisierung in binnengesellschaftlicher Hinsicht und auf transnationale Verflechtungsprozesse sowie interkulturelle Bildung für sich ausdifferenzierende Bevölkerungsgruppen.

Nur ein breiter Begriff interkultureller Bildung kann dieses Spektrum an Bildungsbedürfnissen aufgreifen. Auf der Grundlage von Programmforschungen (Gieseke u. a. 2005) und eigener Forschungen (Robak 2012a; Fleige/Robak 2012) soll er folgendermaßen gefasst werden: Im Bereich interkultureller Bildung werden Angebote kommunikativer Verständigung, identitärer Selbstvergewisserung bzw. Identitätsentwicklung, der Dekonstruktion von Kulturalisierungen (vgl. Kaschuba 1995) sowie des Verstehens und Erlernen kultureller Praktiken (Robak 2012b) entrichtet. Ziel ist es, an Kultur teilhaben zu können, Ambiguitätstoleranz zu erlernen und Empathie herstellen zu können, indem die eigene Empfindungsfähigkeit, gekoppelt an das Verstehen der Praktiken anderer Kulturen, entwickelt wird.

Bezieht man diese Auslegung ein und setzt interkulturelle Öffnung von Institutionen (vgl. Ruhlandt 2010) konsequent als Struktureingriff um, so sind auf der Ebene der Erwachsenenbildungsinstitutionen Justierungen im Sinne der sozialen, politischen, ökonomischen, kulturellen sowie Bildungsteilhabe zu realisieren (vgl. auch Klemm 2009). Erwachsenenbildung reagiert darauf mit der Ausformung intermediärer Strukturen, welche Partizipation systemisch umfassend und in thematischen Segmente offeriert. Interkulturalität legt sich in unterschiedliche Bildungsbereiche ein, d. h. in die Grundbildung und in kompensatorische Angebote, in berufliche Weiterbildung, politische Bildung und in die kulturelle Bildung⁴. Im Rahmen explorativer Programmanalysen in der evangelischen Erwachsenenbildung (EEB) sowie an einer VHS haben wir festgestellt, dass die Träger unterschiedliche Auslegungen von Interkulturalität und interkultureller Bildung vornehmen (siehe Robak/Fleige 2013).

b) Transkultur – zwischen der Erfassung kultureller Verflechtungen und der Ausschreibung kulturgenerierender Erfahrungsoptionen

Obwohl der Begriff der Transkultur nicht neu ist (vgl. Welsch 1988 a, b), wird er in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung noch wenig aufgenommen.

Transkultur spannt ein Bedeutungsfeld auf, innerhalb dessen über kulturelle Verflechtungen und ihre Folgewirkungen nachgedacht wird als auch jüngst darüber, was

diese voranschreitenden Prozesse und daran angeschlossene gesellschaftliche Veränderungen für Erfahrungs- und Wahrnehmungsprozesse bedeuten. Dabei wird von einer permanenten Präsenz von Fremdheit und Differenzwahrnehmungen ausgegangen.

Über Transkultur wird der Kulturdiskurs an den Bildungsdiskurs in neuer Weise anschlussfähig (vgl. Datta 2005; Göhlich/Liebau/Zirfas 2006), dies besonders über bildungsimmanente Begründungslinien. Die Individuen werden mitgenommen, um über Bildung mit den angedeuteten gesellschaftlichen und kulturellen Veränderungen (Sennett 2005; Bröckling 2007) Schritt zu halten.

Der Ansatz der Transkulturalität birgt in mehrfacher Hinsicht Potenziale für den Bildungsdiskurs: bezüglich der Konzeptualisierung kultureller Differenz, der Ausdifferenzierung (inter-)kultureller Bildung sowie als Entwurf einer transkulturellen Bildung.

Zunächst ist Transkulturalität (Welsch 1988 a, b) als ein perspektivisch weitender Horizont zur Erfassung kultureller Entwicklungen und Dynamiken zu verstehen, die auf kulturelle Neuformungen verweisen: „...Unsere Kulturen haben de facto längst nicht mehr die Form der Homogenität und Separiertheit, sondern sie durchdringen einander, sie sind weithin durch Mischungen gekennzeichnet. Diese neue Struktur suche ich durch den Terminus ‚Transkulturalität‘ zu fassen. Er soll darauf hinweisen, dass die heutigen kulturellen Determinanten über den herkömmlichen Kulturbegriff hinaus- und durch die alten Kulturbegrenzungen wie selbstverständlich hindurchgehen“ (Welsch 2005, S. 322). Die Texte von Welsch, die sich direkt dem Thema Transkulturalität widmen, beschreiben und begründen makro- und mikrossoziologische Diagnosen über die Verfasstheit von Kultur und platzieren den Aspekt der Pluralität als zentral für gesellschaftliche und kulturelle Entwicklungen (Welsch 1998, S. 214). Daran schließen ethische, normative und politische Prämissen an, die sich der konsequenten Umsetzung von Vielfalt verpflichtet sehen, d. h. Integrationsinteresse und der Wille zur Pluralität müssen Teil einer kollektiv geteilten Haltung werden.

Welsch sieht sich dabei der Aufklärung verpflichtet und positioniert sich im Kontext eines abendländischen Ethnozentrismus: Die Ausgestaltung des Übergangs aus der Moderne bedeutet inter- und intrakulturelle Pluralität; Partikuläres und Universelles haben ihren eigenen Wert und sind nicht zu totalisieren.

Welsch' Anliegen ist eine veränderte Geisteshaltung gegenüber kulturellen Differenzen in der Gesellschaft. Mit der Beschreibung kultureller Neuformungen und wirksamer fremdkultureller Elemente kündigt sich hier der Übergang zum Verständnis hybrider Kulturen an. Interkulturalität und Multikulturalität, die für Welsch monadische Kulturvorstellungen transportieren, stellen keine wirklichkeitsabbildenden Modelle mehr dar.

Über Beschreibungen von Kultur hinausgehend berücksichtigt Transkulturalität die Entfaltung des Individuums und platziert die Fähigkeit zur Gestaltung als Teil kultureller Reproduktion einer Gesellschaft. Transkulturalität eröffnet konzeptionell die Option in Zeiten des Übergangs transversale Fähigkeiten zu unterstützen, d. h. Fähigkeiten, die es den Individuen ermöglichen Dynamiken auszuhalten, dabei verschiedene Lebensformen und Sinnwelten zu durchschreiten und sich aktiv gestaltend

einzu bringen. Damit sind Fähigkeiten der Wissensaneignung, der Selbstregulierung, der Orientierung und vor allem der Schärfung von Wahrnehmungsfähigkeit angesprochen. Bildung ist als zentraler Eckpfeiler für die kulturelle Reproduktion von Gesellschaft eingeführt.

Weitreichend sind dafür Welsch' Überlegungen, die das Verhältnis von Wahrnehmungsformen, Aneignung, Bildung und Wirklichkeitskonstruktionen betreffen. Seine Ausführungen über ästhetisches Denken sind entscheidend, um Prozesse der Wahrnehmung von Wirklichkeit zu verstehen. Es sei hier angedeutet, dass dieses sich aus unterschiedlichen Wahrnehmungen von Wirklichkeit heraus erklärt, nicht nur aus der kognitiven Analyse. Ausdifferenzierte Wahrnehmungsformen bilden vielmehr eine Signatur des Denkens aus. Diese schließen auch Empfindungen, Ungesagtes und Zwischentöne mit ein. Je stärker die Angebote der Ästhetik, d. h. die Überflutung mit Informationen und die Initiierung von Empfindungslosigkeit durch Eintönigkeit und Uniformierung, umso wichtiger die Fähigkeiten, das Ungesagte zu erkennen und das Unsichtbare zu sehen (Welsch 1998, S. 10).

Transkulturelle Bildung soll vorerst folgendermaßen gefasst werden: Sie schließt an die Definition interkultureller Bildung an (siehe Kap. 2.1.), bearbeitet darüber hinaus insbesondere kommunikative und leiblich-emotionale Anteile von Bildungsprozessen und thematisiert Möglichkeiten von Wohlbefinden. Sie verfeinert im besonderen Maße die Wahrnehmungs- und Empfindungsfähigkeit (vgl. Welsch 1988 a, b), fördert Humanität, Gerechtigkeit und die Entwicklung und Vergewisserung von Kulturalität (vgl. Göller 2000)⁵. Die Entfaltung von Kulturalität verweist auf die zunehmende Anforderung, Zugehörigkeiten zu sichern, zu verarbeiten und sich selbst als stabiler, gestaltender Teil der Gesellschaft zu begreifen (ebd.).

Transkulturelle Bildung offeriert erfahrungskonstruierende Angebote zur Antizipation und Reflexion von Kontingenzen. Die dafür benötigte Ausdifferenzierung von Antizipations- und Aneignungsweisen verweist auf das Wirken von Transkultur in den Lebenswelten und Wahrnehmungsmöglichkeiten. Die Ausdifferenzierung kultureller Bildung ist hier besonders angesprochen, wenn etwa eine kulturelle Praktik erlernt wird, die der Persönlichkeitsentwicklung dient, gleichzeitig aber über die kulturellen Wurzeln aufklärt und die Bedeutungen dieser Praktik reflektiert wird sowie damit verbundene Deutungsmuster hinterfragt werden (vgl. Robak 2012b; Robak/Fleige 2013).

Es existiert eine Ausarbeitung, wie Transkulturalität im Kontext der Gestaltung von Lernkulturen in transnationalen Unternehmen strukturell eingelöst bzw.bildungswissenschaftlich untersucht werden kann (vgl. Gieseke 2009; Robak 2009). Transkulturalität kann auch als Fähigkeit empirisch analysiert werden, diese kann sich als transkultureller Perspektivwechsel entfalten (Robak 2012a).

Welsch (2012) entwickelt in seinen jüngsten Ausführungen Überlegungen über das Verhältnis von Wahrnehmungsformen, Ästhetik und Transkulturalität mit folgender Begründungsfigur weiter: Vor dem Hintergrund von Elektronisierung, medialer Inszenierung und der Nutzung von Medien ist von einer Doppelfigur von Erfahrungen auszugehen, die sowohl elektronisches Erfahrungswissen aufnimmt als auch leibliche Erfahrungen als Gegengewicht revitalisiert (ebd., S. 73). Telematische und

leibliche Welt formen eine Komplementarität von Immaterialisierung (Elektronik/Medien) und Rematerialisierung (Leib). Die Ausdifferenzierung dieser Wirklichkeitsformen evoziert ein psychisches Nomadentum aufgrund des Wechsels zwischen diesen Welten, sodass Ästhetisierung nun die Funktion einer Klammer übernimmt, um das Schwenken zwischen den Wirklichkeitsformen zu balancieren. Kontingenz meint hier nicht biographisch zu verarbeitende Unsicherheit infolge unvorhersehbarer Ereignisse in Lebensverläufen, sondern leibliche einzigartige einmalige Erfahrungen, in denen sowohl kulturspezifische als auch transkulturelle Prägungen als kulturgebreifende Kräfte angesprochen sind (ebd., S. 129 ff.). Transkulturelle Prägungen liegen, so Welsch, unterhalb kulturspezifischer Formungen und reaktivieren sich aufgrund menschlicher Potenziale wie z. B. das Empfinden von Faszination, Schönheit, das Schaffen von Artefakten.

Leibliche Erfahrungen von Kontingenz, z. B. in Bildungsprozessen, fördern das Überschreiten von Selbstbezüglichkeit und leiten über zu der Erfahrung, dass nicht alles determinierbar ist (ebd., S. 151). Kultur formt also in individuellen Interaktionsräumen und in Lebenswelten zwei Schichten aus, eine kulturelle und eine transkulturelle – d. h. universelle –, die Zugänge zu anderen Kulturen eröffnen, beide Schichten können in (inter-)subjektivitätsfördernden Bildungsprozessen Aufnahme finden.

Bildungsangebote und Programme, die Auslegungen transkultureller Bildung folgen, thematisieren Wirkungsweisen kultureller Differenz nicht direkt, sie stellen die Individuen ins Zentrum, in der Annahme, dass alle über Potenziale transkultureller Prägungen verfügen.

Ortbezogene Bildungsräume sind für derartige Neuausrichtungen in den Perspektiven, Funktionen und Lernformen unabdingbar, um Überraschungen, Irritationen und Ungewissheit als anerkannte Existenzformen zugänglich zu machen. Welsch zeigt dies am Beispiel von Kunst und Sport. Daran anschließende Fragen sind etwa: Inwiefern entwickeln sich Weiterbildungsinstitutionen mit transkultureller Ausrichtung? In welcher Weise reagieren Bildungsinstitutionen mit ihren Angeboten auf transkulturelle Phänomene, wie werden sie überhaupt wahrgenommen? Wie verändern diese das Lern- und Bildungsverhalten? Wie sind kontingenzfördernde Bildungsangebote anzulegen und welche Wirkungen entfalten sie?

c) Hybridkultur – zwischen praktikengestütztem Gestaltungsprozess von Kultur und totaler Fragmentierung

Der Begriff der Hybridkultur bzw. Hybridität operiert selbstverständlich mit der Realität der Neuformierungen und Neuformungen von Kultur und sagt Auswirkungen auf die Identitätsbildung voraus. In extremer Form wird eine totale Fragmentierung als Hyperkultur vorhergesagt (Han 2005), dieser Auslegung soll nicht weiter gefolgt werden.

Mit dem Begriff der Hybridität wird Kultur als ein Ort des Widerstreits zwischen Repräsentationen von Welt, Subjekt und Geschichte entworfen. Die Vorstellung einer festen Kultur ist vollständig aufgelöst. Die Auswirkungen auf das Subjekt (Fauser 2004) und seine Möglichkeiten der Aneignung und Gestaltung sind dabei besonders

interessante Fragestellungen. Hybridität fordert dazu auf, essentialistische Kulturvorstellungen schlussendlich aufzugeben (ebd.).

Der Blick richtet sich nun auf die Frage nach den Prozessen und Kategorien, die für diese Neuformungen von Kultur eine Rolle spielen. Der Begriff der Hybridität hat mit seinem prozesshaften Charakter der Hybridisierung wie kein anderer auf die Ebene des täglichen Erlebens und Erschaffens von Kultur im globalisierten Zeitalter Zugriff. Saalmann, Schirmer und Kessler (2006) verweisen auf vier Verwendungsweisen des Hybriditätsbegriffs: als Prozess, dritter Raum, als Machtverhältnisse und als Prozesse des Warenaustausches (ebd., S. 4). Die historischen Ursprünge sind in den Cultural Studies, dem poststrukturalistischen und postmodernen Denken, dem postkolonialen Theoriediskurs sowie in den Globalisierungsdebatten verwurzelt (ebd., S. 7).

Es gibt in verschiedenen Theorieansätzen unterschiedliche Akzentuierungen dahingehend, wie sich diese Hybridbildungsprozesse vollziehen. Es werden im Folgenden zwei bildungswissenschaftlich anschlussfähige Ansätze herausgegriffen: Im postkolonialen Diskurs analysiert Bhabha (2000), wie über asymmetrische Machtverhältnisse beteiligte Akteure an der Kulturherstellung beteiligt sind. Hybridisierung entwickelt sich als Widerstandsform, indem Charakteristika und Verhaltensweisen der Kolonisatoren von den Kolonisierten eigensinnig und ambivalent aus Unterdrückungsverhältnissen heraus modelliert werden (Mimikry). Kultur ist kontingent in Bewegung und bildet permanent Räume aus, in denen neue Merkmale eingeschrieben werden. Dies geschieht im „Dazwischen“, in einem „dritten Raum“. Das Moment des dritten Raumes ist als ortbezogener kultureller Zwischenraum denkbar, an dem Interaktionen stattfinden und kulturelle Elemente in diese Interaktionen hineinspielen. Auch Institutionen, Unternehmen, Bildungseinrichtungen sowie Lehr- Lernsituationen bis hin zu informellen Arbeitssettings können kulturelle Zwischenräume formen. Diese sind kategorial füllbar, um bildungswissenschaftlich relevante Prozesse zu hinterfragen.

Einbeziehbare soziale Analyseinheiten können in der Theorie der Hybridisierung von Reckwitz (2006) identifiziert werden, der über die Analyse von Praktiken (zum Praktikenbegriff siehe Reckwitz 2003)⁶ und Subjektkulturen das Voranschreiten der Modernisierung spiegelt und zeigt, wie das Individuum darin verwoben ist.

Unter Hybridisierungen können dabei Prozesse der kulturellen Neuformungen durch Praktiken verstanden werden, welche Strukturen und Prozesse der Modernisierung durchziehen und Kultur permanent verändern (Reckwitz 2006; vgl. Robak 2012a). Reckwitz beschreibt Hybridbildungen innerhalb „westlicher“ Gesellschaften über verschiedene Praktikenbereiche – Praktiken der Arbeit, der intimen Beziehungen, Technologien des Selbst. Er zeigt in seiner Kulturanalyse, wie sich diese Subjektkulturen seit dem 18. Jahrhundert bis in die heutige Zeit verändert haben und wie dabei Elemente der vorherigen Subjektkultur immer neu verknüpft werden. Dies verdeutlicht er an den drei Phasen der bürgerlichen Moderne des 18. und 19. Jahrhunderts, der organisierten Moderne des 20. Jahrhunderts bis in die 1980er Jahre und der anschließenden Postmoderne, die in die Gegenwart hineinreicht. Hybridbildungen über Praktiken vollziehen sich in Form von Umkodierungen, die vorgenommen

werden. Während diese Prozesse für die verschiedenen Formen der Moderne in der westlichen Welt analytisch nachvollziehbar sind, ist davon auszugehen, dass die Ausdifferenzierung kultureller Zugehörigkeiten und Lebenswelten einerseits und die unterschiedlichen Migrationsformen und Expatriierungsformen in und aus verschiedenen Kulturen⁷ andererseits weitere bislang unerschlossene Hybridbildungen veranlassen. Bezieht man jüngere Analysen über das Wirken kapitalistischer Kulturprogramme ein, werden Kategorien und veränderte Wertestrukturen sichtbar, die in die kulturellen Zwischenräume einfließen, z. B. das unternehmerische Selbst (Bröckling 2007) als Ideal funktionierender Individuen mit einer Bereitschaft, die kreativen Potentiale in den Dienst von Arbeit zu stellen. Hybridisiert sich Kultur über Praktiken der Arbeit, rücken die veränderten Formen von Arbeit in den Blick, die fortan projektförmig und mit hoher Selbstaktivierung zu vollziehen sind.

Diese drei Überlegungen bezüglich Hybridbildungen – das Stattfinden in kulturellen Zwischenräumen, über Praktiken und unter dominanzstrebenden Wertestrukturen, die aus kapitalistischen Kulturprogrammen stammen –, lassen folgendes Bild mit folgender Konzeptualisierung entstehen, das, um mit Irmela Schneider (2000, S. 179 f.) zu sprechen, zu einer Signatur unserer Zeit geworden ist:

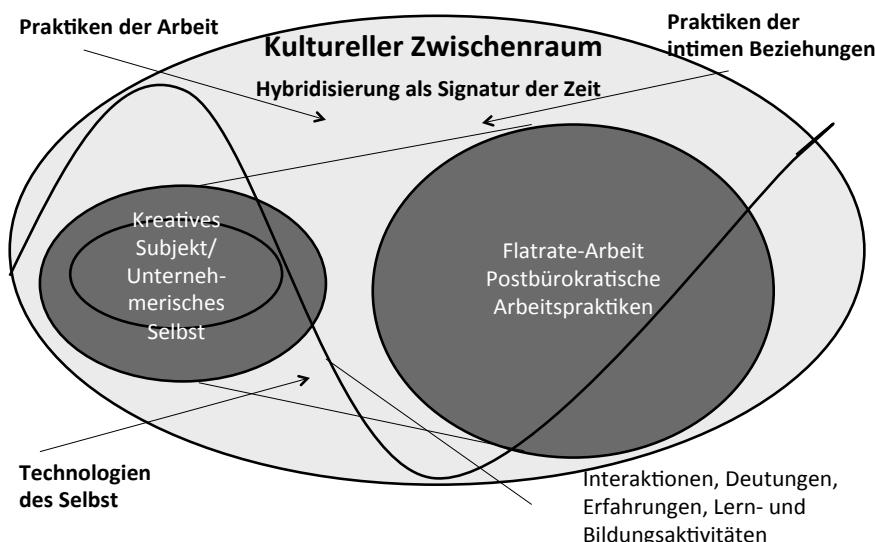


Abb. 1: Hybridisierung als Signatur unserer Zeit im kulturellen Zwischenraum (Eigene Darstellung)

Eingewoben in die Praktiken finden Interaktionen sowie wirklichkeitskonstruierende Erfahrungen, Deutungen und auch Lern- und Bildungsaktivitäten in den kulturellen Zwischenräumen ihren Platz. Eine Vielzahl an kulturellen Elementen und individuellen Merkmalen und Aktivitäten begleiten Praktiken und Interaktionen im Zwischenraum. Die dabei auch stattfindenden Verteilungs- und Anerkennungskämpfe zwi-

schen verschiedenen Gruppen und Akteuren müssen von den jeweiligen Gesellschaften strukturiert und gestaltet werden. Es kann nicht um kulturelle Einebnung durch Zwangshybridisierung oder Banalisierung gehen, sondern die Prämisse, über Bildung Ungleichheit auszugleichen und gleichzeitig Transnationalisierungsprozesse zu begleiten, bleibt bestehen. Dabei ist nicht zu ignorieren, dass weiterhin kulturelle Differenzen sichtbar werden, die sich in unterschiedlichen Praktiken in allen relevanten Lebenszusammenhängen, in Wissensressourcen und Wissensstrukturen, in den Deutungsmustern und sozialisatorischen Wertestrukturen zeigen sowie in den individuellen Bildungs- und Berufsbiographien ihren Ausdruck finden. Bildungswissenschaftlich eröffnen sich viele Fragen: Wie können Hybridbildungen über Bildung begleitet und vorbereitet werden? Was bedeutet dies für Institutionsgestaltungen und die Ausgestaltung von Angebotsbereichen? Welche Hybridbildungen werden durch europäische bildungspolitische Einlassungen erzeugt mit welchen Konsequenzen? Wie können Auswirkungen von Hybridbildungen im Kontext von Arbeit und in differenziellen Lebenszusammenhängen identifiziert und abgestützt werden? Empirisch und bildungstheoretisch ungeklärt ist, wie die informell ablaufenden Hybridisierungsprozesse aufgefangen und durch Bildung begleitet werden können, etwa durch kulturelle Bildung: Diese sollte, so eine Untersuchung von Düllo (2011), individuelle Entwicklungspotentiale, die in den jeweiligen kulturellen Praktiken schlummern, sichtbar machen und durch Angebote unterstützen.⁸

Insgesamt gibt es mehr Fragen als Antworten. Für Transnationalisierungsprozesse in kulturdifferenten Arbeitskontexten zeigen die empirischen Ergebnisse der Habilitationsstudie von Robak (2012a) stattfindende Hybridbildungen im Arbeitskontext mit Auswirkungen auf Beruflichkeit und Identitätsentwicklung. Fachliche Qualifizierungsprozesse und kulturelle Bildungsprozesse im Rahmen internationaler Personalentwicklung müssen stärker aufeinander bezogen werden. Kulturelle Hybridisierungen im Strom kapitalistischer Arbeitsverhältnisse ohne Bildung prozessieren „kalt“ und können für die Individuen „Ort- und Haltlosigkeit“ bedeuten.

Diese angesprochenen jüngeren Kulturbegriffe, aber auch teilweise der Interkulturbegriff teilen eine „Entterritorialisierung“ und binden sich nicht an Nationalität. Überlegungen für Erwachsenenbildung/Weiterbildung haben von einer großen Relevanz ortbezogener Bildungsoptionen auszugehen. Empirische Ergebnisse verweisen für die Breite der Bevölkerung auf eine „Reterritorialisierung“, was sich in einer ge steigerten Sozialraumorientierung von Bildungsangeboten, besonders im Bereich der kulturellen Bildung ausdrückt (vgl. Wittpoth 2007; siehe Fleige in Robak/Fleige 2013). Raum und Leib sind als bildungs- und kulturtheoretisch begründbare Größen weitergehend zu erforschen, will man Teilhabe an Bildung und Mitgestaltung von Kultur verstehen und unterstützen. Die Thematisierung von kultureller Differenz und Fremdheit ist dabei erst der Anfang institutioneller Öffnung und möglicher Angebotsentwicklungen.

Am Ende kann nur die Eingangsthese bekräftigt werden, dass das Nebeneinander der Kulturkonzepte einer vielschichtigen Realität entspricht, die eine theoretische, empirische und konzeptionelle Spannbreite und Offenheit für Bildungs- und Forschungsaktivitäten verlangt. Bislang reagieren Forschung und Praxis verzögert auf

diese neueren Kulturvorstellungen, das Interkulturalitätsparadigma hat noch die größte Akzeptanz.

Anmerkungen

- 1 Expatriierungen sind Entsendungen von Personal, die von Unternehmen und Organisationen für spezifische Aufgabenbereiche für unterschiedliche Zeiträume – in der Regel ein bis fünf Jahre – vorgenommen werden. Daneben entwickelt sich – besonders bei den jüngeren Erwachsenen, aber nicht nur – eine zweite Form als zeitweiser Arbeitsaufenthalt im Ausland, bei dem man sich vor Ort in Unternehmen und Organisationen bewirbt und Verträge als sogenannte „local expats“ eingeht. Eine Ausdifferenzierung von Expatriierungsformen entsteht dadurch, dass transnationale Unternehmen Personal aus unterschiedlichen Ländern in unterschiedlichen Ländern einstellt und weiterentsendet, sodass auch eine Kette an Entsendungen entstehen kann.
- 2 Stichweh verweist mit seinen jüngsten Analysen darauf, dass die Konstruktionen des Fremden nach wie vor vom Umgang mit Fremdheit zu trennen sind. So ist nun in der Spätmoderne zu fragen, ob die Merkmale des Fremden als soziale Klassifikationsschemata überhaupt noch greifen und wie sie sich verändert haben. Vielmehr scheint, so Stichweh, Gesellschaft noch keine ausreichend ausdifferenzierten Zuordnungen zu haben im Sinne sozialstruktureller Anschlussmöglichkeiten (Stichweh 2012, S. 83 ff., siehe auch die Analysen von Kristeva 1991).
- 3 Terkessidis (2010) entwickelt ein Programm zur Einlösung einer gesamtgesellschaftlichen Strategie der gemeinsamen Kulturentwicklung in einer Gesellschaft und wendet sich damit insbesondere von der Vorstellung ab, Migranten müssten sich integrieren. Sein Konzept der Interkultur trägt Züge von Transkultur.
- 4 Diesen Begriffen unterliegt eine Systematik, sie wurde u. a. auf der Grundlage einer Ausarbeitung von Sprung (2002) vorgenommen.
- 5 Kulturalität entsteht durch kulturelle Gestaltung und die Fähigkeit, Weisen der kulturellen Gestaltung zu thematisieren. Sie realisiert sich durch Sinnformierungen, Teilhabe, Formen der Selbstbeziehung und des reflexiven Rückbezugs auf kulturelle Gemeinschaften, um auf der Grundlage gestaltender Teilhabe neuen Sinn zu ermöglichen (vgl. Göller 2000). „Mit Kulturalität ist die spezifische Sinn-bestimmtheit des Menschen gemeint; (menschliche) Kultur ist bzw. (menschliche) Kulturen sind durch diese charakterisiert ... Diese Sinnbestimmtheit impliziert die aktiv-spontane Selbstbeziehung des Menschen auf sich selbst, auf Mitmenschen, menschliche Handlungen, Äußerungen, Erzeugnisse, Produkte, auf die Welt oder Weltstücke“ (ebd., S. 272).
- 6 Praktiken formen dabei die kleinste Einheit von Kultur und die kleinste Analyseeinheit für soziale Phänomene. Einen besonderen Stellenwert erhält dabei das praktische Wissen, d. h. „ein Können, ein Know how, ein Konglomerat von Alltagstechniken, ein praktisches Verstehen im Sinne eines ‚Sich auf etwas verstehen‘“ (Reckwitz 2003, S. 289). Reckwitz geht es um die Beschreibung übergreifender individuumsunabhängiger Entwicklungen, die über Praktiken Modernisierungsprozesse voranbringen. „Praktik“ verweist darauf, dass etwas „praktiziert, gemacht“ wird, ohne dass es gedacht, formuliert oder reflexiv zur Verfügung stehen müsste (ebd., S. 43). Das Individuum verfügt darin aber über eine Handlungsspanne.
- 7 Der hier genutzte Kulturbegriff bezieht sich nicht auf „Nationalkulturen“, sondern denkt die verschiedenen Kulturformationen, die durch unterschiedliche Milieu- und Habitusausformungen gebildet werden, mit.
- 8 Diese kulturwissenschaftlich-erziehungswissenschaftliche Studie geht davon aus, dass die in kulturellen, auch informellen Feldern schlummernden Wissenspotentiale von den Individuen angeeignet und in den Interaktionsfeldern so verschoben werden können, dass sie

transformierte Identitätsbildungen hervorbringen (Düllo 2011). Die jeweiligen Kulturen vor Ort werden durch den ständigen Aneignungs- und Verschiebungsprozess immer neu (re-)konstituiert, ein Prozess des „Doing Culture“, der in gewisser Weise autark bleibt.

Literatur

- Bhabha, Homi K.: Die Verortung der Kultur. Tübingen 2000.
- Bilger, Frauke: Weiterbildungsverhalten von Personen mit Migrationshintergrund. Ein nach wie vor wenig erforschtes Feld. In: Hessische Blätter für Volksbildung 4/2011, S. 353-360.
- Brumlik, Micha: Jenseits des Eigenen und des Fremden. In: Göhlich, Michael; Liebau, Eckart; Leonhard, Hans-Walter; Zirfas, Jörg (Hrsg.): Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz. Weinheim und München 2006, S. 57-68.
- Bolten, Jürgen: Interkulturelle Kompetenz. Erfurt 2007a.
- Bolten, Jürgen: Was heißt „Interkulturelle Kompetenz?“ Perspektiven für die internationale Personalentwicklung. In: Künzer, Vera; Berninghausen, Jutta (Hrsg.): Wirtschaft als interkulturelle Herausforderung. Frankfurt a. M. 2007b, S. 21-42.
- Bröckling, Ulrich: Das unternehmerische Selbst. Berlin 2007.
- Datta, Asit (Hrsg.): Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. Frankfurt a. M. 2005.
- Düllo, Thomas: Kultur als Transformation. Eine Kulturwissenschaft des Performativen und des Crossover. Bielefeld 2011.
- Fauser, Markus: Einführung in die Kulturwissenschaft. 2. Aufl., Darmstadt 2004.
- Fleige, Marion: Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger. Münster u. a. 2011.
- Fleige, Marion; Robak, Steffi: Angebotsstrukturen kultureller Bildung in der Evangelischen Erwachsenenbildung. In: Forum Erwachsenenbildung 2012, S. 48-53.
- Gieseke, Wiltrud: Organisationstheoretische Überlegungen zur Lernkultur. Der übersehene institutionelle/organisatorische Faktor im Lernkulturdiskurs. In: Gieseke, Wiltrud; Robak, Steffi; Wu, Ming Lieh.: Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens. Bielefeld 2009, S. 49-86.
- Gieseke, Wiltrud: Portale zur Kultur. Zur Theorie und Empirie der kulturellen Erwachsenenbildung. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 3/2010a, S. 31-34.
- Gieseke, Wiltrud; Opelt, Karin; Stock, Helga; Börjesson, Inga: Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster 2005.
- Gieseke, Wiltrud; Robak, Steffi; Wu Ming-Lieh (Hrsg.): Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens. Bielefeld 2009.
- Göhlich, Michael; Liebau, Eckart; Leonhard, Hans-Walter; Zirfas, Jörg (Hrsg.): Transkulturalität und Pädagogik. In: Dies. (Hrsg.): Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz. Weinheim und München 2006, S. 7-30.
- Göller, Thomas: Kulturverständen. Grundprobleme einer epistemologischen Theorie der Kulturalität und kulturellen Erkenntnis. Würzburg 2000.
- Hauenschild, Katrin; Robak, Steffi; Sievers, Isabel (Hrsg.): Diversity Education. Zugänge-Perspektiven-Beispiele. Frankfurt a. M. 2013.
- Han, Byung-Chul: Hyperkulturalität: Kultur und Globalisierung. Berlin 2005.
- Hofstede, Geert: Culture's consequences: international differences in work-related values. Beverly Hills 1980.
- Kaschuba, Wolfgang: Kulturalismus: Kultur statt Gesellschaft? In: Geschichte und Gesellschaft 21, 1995, S. 80-95.

- Klemm, Ulrich: Erwachsenenbildung zwischen Globalisierung und Regionalisierung. Herausforderungen für ihre Institutionen. In: ZEP 4/2009, S. 4-9.
- Kristeva, Julia: Fremde sind wir uns selbst. Frankfurt a. M. 1991.
- Messerschmidt, Astrid: Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte. Frankfurt a. M. 2009.
- Meyer, Thomas: Identitätspolitik. Vom Missbrauch kultureller Unterschiede. Frankfurt a. M. 2002.
- Nazarkiewicz, Kirsten: Interkulturelles Lernen als Gesprächsarbeit. Wiesbaden 2010.
- Reckwitz, Andreas: Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 32, 4/2003, S. 282-301.
- Reckwitz, Andreas: Das hybride Subjekt. Weilerswist 2006.
- Riegel, Christine: Folgenreiche Unterscheidungen. Repräsentationen des „Eigenen und Fremden“ im interkulturellen Bildungskontext. In: Bartmann, Sylke; Immel, Oliver (Hrsg.): Das Vertraute und das Fremde. Differenzerfahrung und Fremdverständen im Interkulturalitätsdiskurs. Bielefeld 2012, S. 203-218.
- Robak, Steffi: Interkulturelles Lernen, Kulturvorstellungen und Anschlüsse für die Weiterbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1 (2008), S. 50-61.
- Robak, Steffi: Kulturelle Aspekte von Lernkulturen in transnationalen Unternehmen unter Globalisierungsbedingungen. In: Gieseke, Wiltrud; Robak, Steffi; Wu, Ming-Lieh: Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens. Bielefeld 2009, S. 119-150.
- Robak, Steffi: Transkulturelle Bildung im Horizont von Transnationalisierung und gesellschaftlicher Diversität. In: Forum Erwachsenenbildung, Heft 4/2011, S. 30-34.
- Robak, Steffi: Kulturelle Formationen des Lernens. Zum Lernen deutscher Expatriats in kulturdifferenten Arbeitskontexten in China – die versäumte Weiterbildung. Münster 2012a.
- Robak, Steffi: Kulturelles Lernen – interkulturelles Lernen. Unveröffentlichtes MS, Vortrag gehalten am 27.2.2012 in der Stiftung Genshagen.
- Robak, Steffi; Fleige, Marion: Angebotsstrukturen kultureller und interkultureller Bildung – Befunde und Interpretationen. Erscheint 2013.
- Rose, Nadine: Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld 2012.
- Ruhlandt, Marc: Interkulturelle Offenheit in Einrichtungen der Weiterbildung. Der pädagogische Blick, 18, 2010, Heft 3, S. 170-180.
- Saalmann, Gernot; Schirmer, Dominique; Kessler, Christl: Introduction: Hybridity and hybridisation. In: Schirmer, Dominique; Saalmann, Gernot; Kessler, Christl (Hrsg.): Hybridising East and West: Tales Beyond Westernization. Empirical Contributions to the Debates on Hybridity. Berlin 2006, S. 3-20.
- Schäffter, Ortfried: Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit. In: Ders.: Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen 1991, S. 11-42.
- Sennett, Richard: Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin 2005.
- Schneider, Irmela: Hybridisierung als Signatur der Zeit. In: Robertson, Caroline, Y.; Winter, Carsten (Hrsg.): Kulturwandel und Globalisierung. Baden-Baden 2000, S. 175-188.
- Schricker, Jürgen: Weltkultur und kulturelle Bedeutungswelten – zum Thema des Bandes. In: Ders. (Hrsg.): Weltkultur und kulturelle Bedeutungswelten. Zur Globalisierung von Bildungsdiskursen. Frankfurt am Main 2007, S. 7-22.
- Sievers, Isabelle; u. a.: Bildungserfolgreiche Transmigranten. Eine Studie über deutsch-türkische Migrationsbiographien. Frankfurt am Main 2010.
- Sprung, Annette: Interkulturalität – eine pädagogische Irritation? Pluralisierung und Differenz als Herausforderung für die Weiterbildung. Frankfurt a.M. 2002.
- Stichweh, Rudolf: Der Fremde. Zur Soziologie der Indifferenz. In: Bartmann, Sylke; Immel, Oliver (Hrsg.): Das Vertraute und das Fremde. Differenzerfahrung und Fremdverständen im Interkulturalitätsdiskurs. Bielefeld 2012, S. 79-94.

- Terkessidis, Mark: *Interkultur*. Berlin 2010.
- Vasilache, Andreas: Kultur zwischen Anerkennung und Verachtung. In: Bartmann, Sylke; Immel, Oliver (Hrsg.): *Das Vertraute und das Fremde. Differenzerfahrung und Fremdverstehen im Interkulturalitätsdiskurs*. Bielefeld 2012, S. 55-78.
- Welsch, Wolfgang: Einleitung. In: Ders. (Hrsg.): *Wege aus der Postmoderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion*. Weinheim 1988 a, S. 1-46.
- Welsch, Wolfgang: Postmoderne. Pluralität als ethischer und politischer Wert. Köln 1988 b.
- Welsch, Wolfgang: Ästhetisches Denken. 5. Aufl., Stuttgart: Reclam 1998.
- Welsch, Wolfgang: Transkulturalität. Die veränderte Verfassung heutiger Kulturen. In: Texte zur Wirtschaft und zur Wissenschaft. 28.2.1997, S. 1-23.
- Welsch, Wolfgang: Auf dem Weg zu transkulturellen Gesellschaften. In: Allolio-Näcke, Lars; Kalscheuer, Britta; Manzeschke, Arne (Hrsg.): *Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz*. Frankfurt a.M., 2004, S. 314-341.
- Welsch, Wolfgang: *Blickwinkel. Neue Wege der Ästhetik*. Stuttgart 2012.
- Wittpoth, Jürgen: Neue Ziele für die Bildungsforschung. Kulturelle Bildung im kommunalen Raum – Sozialraumanalyse. In: *Weiterbildung* 1/2007, S. 33-35.

Interkulturelle Orientierung und Öffnung von Organisationen

Sabine Handschuck, Hubertus Schröer

Zusammenfassung

„Gute soziale oder pädagogische Arbeit ist interkulturell oder sie ist nicht professionell!“ Konnte man mit dieser Feststellung vor wenigen Jahren noch Protest provozieren, so scheint das heute allmählich als Standard Anerkennung zu finden. Auch Weiterbildung hat sich mit den Herausforderungen durch Vielfalt und Verschiedenheit auseinanderzusetzen. Die Analyse deutscher Organisationen mit öffentlicher Verantwortung verweist noch immer auf Schließungsmechanismen und Zugangsbarrieren gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund. Dazu liegen mit dem Paradigma der interkulturellen Orientierung erfolgreiche strategische Ansätze der Öffnung durch Maßnahmen der Organisations- und Personalentwicklung vor. Das ist eine Aufgabe der strategischen Steuerung und damit Führungsverantwortung.

1. Vom Umgang mit Vielfalt im Bildungswesen

„Integration durch Bildung“ lautet eine häufig gebrauchte Zauberformel im aktuellen bundesweiten Integrationsdiskurs. Bildung ist in der Tat die Schlüsselressource für ein gelingendes Leben in der Wissensgesellschaft, Bildungsgerechtigkeit damit eine wesentliche Voraussetzung für die systemische Inklusion und lebensweltliche Integration von Menschen mit Migrationshintergrund. Wir wissen um die Selektionslogik des allgemeinen Bildungssystems, das institutionell diskriminiert – nach sozialer Herkunft und nach Migrationshintergrund. Schon deshalb wächst Institutionen der Weiter- und Erwachsenenbildung besondere Verantwortung zu.

Bildung zielt auf Autonomie und Solidarität. Es geht zugleich um Selbstbildung des Menschen als autonomes Subjekt wie um Bildung als sozialen Prozess, der auf soziale Verantwortung gerichtet ist und an dem Lernende wie Lehrende als konstruierende Partner beteiligt sind. Weiterbildungsinstitutionen bieten die Chance, die nivellierende Gleichrichtung der Schule mit ihren lernhomogenen Gruppen aufzubrechen und offen zu sein für gesellschaftliche Vielfalt. Wo sich Schule mit Inklusion schwer tut, kann Weiterbildung zur inklusiven Organisation werden. Inklusion

als Haltung geht davon aus, dass Zugewanderte Teil der Gesellschaft sind und sich nicht erst eingliedern, also integrieren müssen. Inklusion bedeutet, Strukturen so zu verändern, dass gesellschaftliche Teilhabe möglich ist, weil Vielfalt als Normalität selbstverständlich erscheint.

Wenn Volkshochschulen sich der Aufgabe stellen, Vielfalt zu gestalten und damit interkulturell zu arbeiten, erfordert das, die Grundprinzipien interkultureller Pädagogik, nämlich „das Eintreten für die Gleichheit aller ungeachtet der Herkunft, die Haltung des Respekts für Andersheit, die Befähigung zum interkulturellen Verstehen und die Befähigung zum interkulturellen Dialog“ (Auernheimer 2003:21) im Alltagshandeln zu verankern. Und zugleich heißt es zu analysieren, welche Strukturen, objektiven Zugangshindernissen Menschen mit Migrationshintergrund davon abhalten, die Angebote der Weiterbildung gleichberechtigt wahrzunehmen. Gewiss ist, dass sich die potentiellen künftigen Nutzerinnen und Nutzer von Weiterbildung zunehmend durch kulturelle Vielfalt im weitesten Sinn auszeichnen werden. Auch Menschen unterschiedlicher Herkunft werden normale Nachfrager sein. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es sich vielfach auch um Menschen mit sich kumulierenden sozialen Benachteiligungen handelt.

Für Volkshochschulen ist die Nutzergruppe zunächst nichts Neues. Sie bieten seit Jahrzehnten ein vielfältiges Spektrum von Angeboten, das von Sprachkursen über Alphabetisierungskurse bis zu den aktuellen Integrationskursen reicht. Wie steht es aber um die Repräsentation von Migranten in den „normalen“ Angeboten? Hier scheinen in gleicher Weise wie bei den Angeboten kommunaler Dienste der Sozial-, Gesundheit- oder Kulturarbeit strukturelle Hürden die Inanspruchnahme zu erschweren oder gar zu verhindern (vgl. Gaitanides 2006: 225).

Als subjektive Faktoren lassen sich identifizieren:

- Unkenntnis über deutsche Weiterbildungsmöglichkeiten
- hohe Arbeitsbelastung, Mehrfachtätigkeiten, geringes Einkommen
- fehlende oder niedrige Bildungsabschlüsse
- Sprachbarrieren durch geringe Deutschkenntnisse
- fehlende muttersprachliche Ansprechpersonen
- Ängste von Diskriminierung, Ressentiments, Ablehnung
- Komm-Struktur und fehlende Empathie

Als objektive Barrieren erweisen sich:

- unzureichende Öffentlichkeitsarbeit
- fehlende interkulturelle Orientierung
- fehlende muttersprachliche Fachkräfte
- mangelnde interkulturelle Kommunikationskompetenz
- schwierige Erreichbarkeit
- Vorurteile, Stereotypisierungen, Kulturalisierungen
- Beharren auf Wissens- und Handlungsroutinen

Alle diese Zugangshindernisse verweisen auf hemmende Strukturen und Personen in den Institutionen der Weiterbildung. Das ist schon auf dem Volkshochschultag 2011

(selbst-)kritisch analysiert worden: „Die Teilnahme an Bildung ist stark abhängig von der sozialen Herkunft. Dies gilt in Teilen auch für die Erwachsenenbildung. Das Recht auf Bildung umfasst die Verpflichtung, Bildungsangebote zu machen, welche die Bedürfnisse von Menschen mit Migrationshintergrund aufnehmen. Auch Erwachsenenbildung muss daher verstanden werden als Chance zu einer umfassenden interkulturellen Öffnung. Dies erfordert die Entwicklung einer wirklichen interkulturellen Bildung. Wirkliche interkulturelle Öffnung bedeutet eine Öffnung im Selbstverständnis, in den inhaltlichen Programmen, in den Gremien und beim Personal zu entwickeln. Volkshochschulen können den Erwerb umfassender interkultureller Kompetenz für sich selbst und in ihren Verbreitungsgebiet aktiv vorantreiben“ (Dreß 2011, o. S.).

Diese Aussagen skizzieren in knapper Form die interkulturelle Orientierung und Öffnungen von Einrichtungen der Erwachsenenbildung als eine Aufgabe der Organisations-, Personal- und Qualitätsentwicklung. Dafür gibt es inzwischen theoretische Überlegungen und praktische Erfahrungen, die im Folgenden skizziert werden sollen (vgl. dazu ausführlich und mit weiteren Nachweisen Handschuck, Schröer 2012).

2. Interkulturelle Öffnung als Prozess der Organisationsveränderung

2.1 Interkulturelle Orientierung

Wir unterscheiden interkulturelle Orientierung und interkulturelle Öffnung. Interkulturelle Orientierung geht Öffnungsprozessen voraus, reicht über diese hinaus und bedeutet eine Veränderung von Einstellungen. Sie beschreibt eine Haltung, die anerkennt, dass unterschiedliche Gruppen mit unterschiedlichen Interessen in einer Stadtgesellschaft leben und dass diese Gruppen sich in ihren Kommunikations- und Repräsentationsmitteln unterscheiden. Interkulturelle Orientierung zielt auf Anerkennung und bildet die Grundlage dafür, dass Gruppen und Individuen ihre jeweiligen Interessen vertreten, dass die Beteiligten eine selbstreflexive Haltung gegenüber der eigenen Kultur einnehmen können und dass dadurch eine gleichberechtigte Begegnung ermöglicht wird. Auf dieser Basis bietet interkulturelle Orientierung die Chance, das Verhältnis zwischen Mehrheit und Minderheit und die damit verbundene Definitionsmacht und die ungleiche Verteilung von Ressourcen zum Thema zu machen. Interkulturelle Orientierung kann als strategische Ausrichtung verstanden werden, die sich in der Vision einer Organisation, in ihrem Leitbild niederschlägt, die sich in den jeweiligen Zielen konkretisiert und die eine Organisation auf die Querschnittsaufgabe der interkulturellen Öffnung verbindlich verpflichtet. Eine solche Haltung als verinnerlichte Einstellung von Offenheit und Anerkennung gegenüber Differenz und Diversität ist ein langfristiger und reflexiver Lern- und Erfahrungsprozess.

2.2 Interkulturelle Öffnung

Interkulturelle Öffnung ist dann die Konsequenz einer solchen neuen Orientierung, die handelnde Umsetzung der strategischen Ausrichtung einer Organisation, und be-

deutet Veränderung der Organisation. Ein Nachdenken über „Öffnung“ führt zu weiteren Konnotationen (vgl. Handschuck 2008a, 28 ff.): Öffnung setzt Geschlossenheit voraus. Geschlossenheit geht auf bewusste oder unbewusste Ausgrenzungsmechanismen zurück. Damit sind Interessen verbunden und somit Machtfragen. Konflikte sind vorprogrammiert, es kann Gewinner und Verlierer geben. Wenn man sich die Dienste und Einrichtungen, die für die Bildung der Bürgerinnen und Bürger zuständig sind, kritisch anschaut, lassen sich vielfältige Schließungsmechanismen und Barrieren für die Zugänglichkeit zu diesen Dienstleistungen für Menschen mit Migrationshintergrund analysieren.

Öffnung beinhaltet einen aktiven Prozess und eine bewusste Strategie, die diese Phänomene berücksichtigen muss. In diesem Begriff liegt das paradigmatisch Neue, nämlich die selbstkritische Analyse der herrschenden Strukturen in den Systemen auch der Bildung. Das Konzept der interkulturellen Öffnung war ein Gegenentwurf zum traditionellen Verständnis von Integration, das Anstrengungen im Wesentlichen von den Migrantinnen und Migranten erwartete, das in der Regel Assimilation meinte, das die deutsche Mehrheitsbevölkerung weitgehend ausblendete und die Strukturen deutscher Institutionen unangetastet ließ. Öffnung in diesem Verständnis zielt auf einen tief greifenden Kulturwandel, ist also Organisationsveränderung. Mit der interkulturellen Öffnung sind wesentliche Paradigmenwechsel verbunden: Eine Blickerweiterung von der verengten Sicht auf Minderheiten hin zur Mehrheitsgesellschaft; die Verabschiedung der Defizitorientierung zugunsten einer Ressourcenorientierung in der interkulturellen Arbeit; schließlich die Erweiterung der Veränderungsperspektive von den handelnden Personen auf die Organisation als Rahmenbedingung des Handelns.

2.3 Strategische Steuerung

Interkulturelle Öffnung ist ein Organisationsveränderungsprozess. In Managementtheorien und Qualitätsmanagement ist das Vorgehen als ein Kreislauf dargestellt, der die wesentlichen Elemente für einen erfolgreichen Prozess des organisatorischen Wandels benennt: 1. Das Leitbild stellt die Grundsätze der Organisation nach innen und nach außen dar. Die Entwicklung des Leitbildes ist ein gemeinsamer Prozess von Leitung und Mitarbeiterschaft, in der Wertehaltungen reflektiert werden. Das Leitbild benennt die interkulturelle Orientierung der Organisation als gesellschaftspolitischen Auftrag. 2. Bestandsaufnahme: Die in der Organisation vorhandenen Ressourcen zur Umsetzung der interkulturellen Öffnung werden systematisch reflektiert. Ein umfassendes Bild der Organisation ermöglicht einen „Ist-Soll-Vergleich“. Er dient als Grundlage für die Entwicklung von Handlungszielen. 3. Ziele formulieren die Veränderungen, die bis zu einem festgelegten Zeitpunkt erreicht sein sollen. Sie sind mit Indikatoren zu unterlegen, so dass die Zielerreichung messbar wird. 4. Maßnahmen zur Umsetzung der Ziele werden entwickelt und umgesetzt. 5. Die Zielerreichung wird evaluiert.

3. Überlegungen zur Umsetzung

3.1 Führungsverantwortung und Querschnittsaugabe

Veränderungsmanagement ist Führungsaufgabe. Das wird oft missachtet, man lässt die Basis wenig zielorientiert agieren. Die interkulturelle Orientierung und Öffnung als tiefgreifende Veränderungsstrategie muss top down durch einen ausdrücklichen Auftrag eingeleitet werden. Der Erfolg ist davon abhängig, dass Leitung diesen Prozess will und ihn nicht nur initiiert, sondern dauerhaft unterstützt. Eine einmalige Willensbekundung oder Auftragserteilung an nachgeordnete Verantwortliche ist nicht ausreichend. Ferner ist zu verdeutlichen, dass interkulturelle Öffnung eine querschnittspolitische Strategie darstellt. Sie bezieht sich nicht nur auf bestimmte Felder, bestimmte Mitarbeitergruppen oder Zielgruppen, sondern gilt für alle Bereiche, alle Hierarchieebenen, also für die gesamte Organisation. Eine wesentliche Erfolgsvoraussetzung ist die Steuerung über Ziele, die innerhalb eines festgesetzten Zeitraums, in der Regel werden Jahresziele vereinbart, überprüft und ausgewertet werden und an die weiteren Planungen anknüpfen. Alle Institutionen und Organisationen, insbesondere Kommunen, die als gute Beispiele erfolgreicher Integrationsarbeit und interkultureller Öffnung gelten, erfüllen folgende Erfolgsfaktoren: die Spalte, also etwa der Oberbürgermeister, die Bürgermeisterin oder die Geschäftsführung stehen zum Prozess, identifizieren sich damit und begleiten ihn kontinuierlich. Der Prozess ist politisch gewollt, ist also durch Ratsbeschluss oder Willenskundgebung eines Aufsichts- oder Verwaltungsrats legitimiert. Diese Orientierung gilt für die gesamte Organisation, alle Führungskräfte sind Rechenschaft schuldig, alle Bereiche sind einbezogen.

3.2 An der Spalte beginnen

Die Führungsebene muss den Prozess aktiv fördern und wissen, worum es geht. Sie sollte in einer halb- oder ganztägigen Veranstaltung in das Thema in Form eines Kurztrainings eingeführt werden. Es erweist sich zunehmend als Gelingensbedingung, dass die Führungskräfte mit im Boot sind. Bewährt haben sich für die Umsetzung Planungsworkshops mit Führungskräften, die Indikatoren entwickeln, anhand derer der Stand der interkulturellen Öffnung der Gesamtorganisation ablesbar ist.

Die interkulturelle Stelle der Stadt München (Landeshauptstadt München 2011:24 ff.) hat sich beispielsweise für folgende zehn Themenschwerpunkte entschieden, in Klammern folgt jeweils nur ein Beispielindikator von mehreren: 1. Interkulturelle Orientierung (Verankerung im Leitbild bzw. im Rahmenkonzept) 2. Struktur (Verantwortliche sind benannt, Konzept für die interne Kommunikation liegt vor.) 3. Ziele (Operationalisierte Ziele liegen vor.) 4. Qualitätsmanagement (Standards aus interkultureller Perspektive sind formuliert.). 5. Zielgruppen (Kultursensible Bedarfsermittlung und Beteiligungsverfahren sind eingeführt.). 6. Personalqualifizierung (Führungskräfte und Mitarbeiterschaft sind bedarfsgerecht fortgebildet.) 7. Personalgewinnung, Personalentwicklung (Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Migrationshin-

tergrund auf allen Hierarchieebenen) 8. Öffentlichkeitsarbeit (Verständliche Sprache, sichtbare Vielfalt sind gewährleistet.) 9. Evaluation (Angebote, Maßnahmen sind aus interkultureller Perspektive evaluiert.) 10. Abbau struktureller Diskriminierung (Ein adäquates Beschwerdemanagement ist eingeführt.)

Die darauf folgende Bestandsaufnahme orientiert sich an diesen Themenschwerpunkten und wird nach ausführlicher Diskussion grafisch z. B. als Sternendiagramm (vgl. Landeshauptstadt München 2011:24) zusammengefasst. Es ist Aufgabe von Führungskräften, dieses Ergebnis der eigenen Mitarbeiterschaft vorzustellen, zu diskutieren und vor allem, die geleistete Arbeit wertzuschätzen. Hier ist Beteiligung möglich. Vorschläge, Einschätzungen und Ideen werden aufgenommen. Danach geht es darum, Prioritäten zu setzen und sich zu verdeutlichen, dass die interkulturelle Öffnung ein langfristiger Prozess ist, der einer realistischen Planung mit konkreten Zielen bedarf. Die aus dieser Vorarbeit resultierenden Jahresziele werden in der Organisation nicht nur schriftlich bekannt gegeben, sondern in den einzelnen Organisationseinheiten vorgestellt, erläutert und begründet. Auch das ist Führungsaufgabe.

Was für die Bestandsaufnahme, Schwerpunktsetzung und Zielformulierung gilt, gilt auch für die Kommunikation der Zielerreichung. Ein wesentlicher Motivationsfaktor ist die Wahrnehmung von Erfolgen. Häufig fehlt eine ausführliche Würdigung und Auswertung der Zielerreichung. Bewährtes wird erneut zum Ziel gemacht, die gelungene Fortbildung wird wiederholt, die erfolgreiche Maßnahme erneut aufgelegt, ohne den Bedarf genau zu prüfen. Die Gesamtstrategie gerät aus dem Blick, Fortschritte werden nicht sichtbar, der Prozess ermüdet. Eine Visualisierung wie in den Planungsworkshops ist auch hier geeignet, Zielcontrolling und Maßnahmenplanung miteinander in Beziehung zu setzen, Veränderungen sichtbar zu machen und beteiligungsorientiert neue Prioritäten zu setzen. Ziel ist es, einen Prozess zu organisieren, dessen Prozessschritte für alle nachvollziehbar und mit Erfolgen verknüpft sind. Dazu gehört, zu analysieren, welche Ziele erreicht wurden, welche Ziele weiter verfolgt werden müssen und welche Wirkungen durch welches Vorgehen erzielt wurden, um eine solide Basis für weitere Planungen zu haben.

3.3 Kommunikation gewährleisten

Die Implementierung der interkulturellen Öffnung als organisationspolitische Strategie ist auf interne Kommunikation angewiesen. Wer ist wie über was und wann informiert? Wie lebendig ist der Kommunikationsprozess, wie ist er organisiert? Die Qualität der internen Kommunikation ist ein wesentlicher Erfolgsfaktor. Veränderungen von Organisationen brauchen einen langen Atem. Die Nachhaltigkeit hängt davon ab, ob es gelingt, die Veränderung der Organisation auf Dauer anzulegen. Systemische Ansätze weisen darauf hin: verändert sich die interne Kommunikation, verändert sich die Organisation als Ganzes. Dafür als besonders geeignet haben sich Großgruppenverfahren oder Organisationskonferenzen wie World Cafe, Open Space oder Zukunftskonferenzen erwiesen, mit deren Hilfe es gelingt, „das ganze System in einen Raum zu bringen“ (Seliger 2008:32) und eine umfassende Kommunikation in

Gang zu setzen. Je nach Größe der Organisation kommt tatsächlich das ganze System zusammen oder wird repräsentativ abgebildet durch die relevanten Stakeholder.

Organisationsentwicklung größerer Organisationen erfolgt immer arbeitsteilig. Die große Herausforderung ist es, arbeitsteilige Ansätze, wesentliche Erfahrungen und wichtige Ergebnisse in die gesamte Organisation zu transferieren. Nicht selten ist dies die Schwachstelle in Veränderungsprojekten. So ergab die Evaluation des Projektes Interkulturelle Qualitätsentwicklung im Sozialraum (vgl. Handschuck 2008b: 206), dass gerade aktive und aufgeschlossene Mitglieder einer Organisation in Projektgruppen oder Qualitätszirkeln aktiv werden und auf ihnen dann die Erwartung lastet, dass sie ihre Ergebnisse und Erkenntnisse umfassend und gut nachvollziehbar in die Organisation einspeisen. Das führte nicht selten zu einer Überforderung und teilweise auch zum Verdruss der Beteiligten. Das gilt auch für Beauftragte ohne Weisungsbefugnis und Führungsverantwortung. Beauftragte für interkulturelle Arbeit können beraten, Methoden zur Verfügung stellen, Maßnahmen konzipieren, Prozesse dokumentieren und öffentlichkeitswirksam aufbereiten, neue Impulse anregen, Studien begleiten und vor allem die interne Kommunikation beleben. Für eine interkulturelle Öffnung als organisationspolitische Strategie können sie nicht die alleinige Verantwortung tragen.

Bei der Seminarauswertung eines Planungsworkshop mit Führungskräften einer großen Volkshochschule fand insbesondere die Rückmeldung Beachtung, dass erst durch den Workshop für alle deutlich wurde, wie viele Ressourcen innerhalb der Organisation bereits vorhanden sind, um die interkulturelle Öffnung als organisationspolitische Strategie zu implementieren. „Nicht bei Null anfangen zu müssen“, sondern „gezielt dort zu verändern, wo es notwendig ist“, wurde als wesentlicher Motivationsfaktor für den weiteren Prozess benannt. Deutlich wurde, dass eine Bestandsaufnahme sich auf die ganze Organisation beziehen muss, um die eigenen Aktivitäten einordnen und bewerten zu können. In einer Befragung von 199 Personen, die an interkulturellen Schulungen im Rahmen eines XENOS-Projektes teilnahmen, stimmten nur 71 Personen der Frage: „Die im Verband angestrebten Ziele sind mir bekannt?“ voll zu. Deutlich wird, dass Ziele so kommuniziert werden müssen, dass sie auch bei allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern nicht nur ankommen, sondern dass sie auch mitgetragen werden können. Die Interviewpassage mit einer Führungskraft der Arbeiterwohlfahrt macht deutlich, dass häufig der Gesamtüberblick fehlt: „Wir haben unglaublich viel gemacht. Schulungen rauf und runter, Fachtagungen, Projekte. Wir sind wirklich auf einem guten Weg. Aber wo genau wir als Gesamtorganisation stehen, kann ich nicht genau benennen. Da hoffe ich immer noch auf eine gute Evaluation, um festzustellen, wie nachhaltig das alles ist.“

Erfahrungen aus verschiedenen Organisationen sowie Untersuchungsergebnisse decken sich dahingehend, dass es sinnvoll ist, ein internes Kommunikationskonzept für den Veränderungsprozess zu entwickeln und, wo nötig, neue Strukturen zu schaffen, um Information sicherzustellen, den Transfer zu erleichtern und die Kommunikation in der Organisation zu beleben und im Fluss zu halten. Wichtig ist, der Prozess der interkulturellen Öffnung ist als Prozess für alle Beteiligten nachvollziehbar.

4. Fazit

Gute, professionelle Bildungsarbeit ist eine lebensweltlich orientierte Arbeit. Zu betonen, dass sie immer auch migrationssensible, interkulturelle Arbeit sein muss, heißt daran zu erinnern, dass zu den vertrauten beruflichen Kompetenzen, Methoden und Standards neue, mit Vielfalt reflexiv verfahrende Kompetenzen hinzukommen. Kompetenz in dem Verständnis, Menschen zu befähigen, „Wesenszusammenhänge der heutigen Welt zu erkennen und die bestehende Wirklichkeit unter dem Gesichtspunkt ihrer notwendigen Umgestaltung der praktischen Kritik zu unterziehen“ (Negt 1994, 283, zitiert nach Fischer 2011, 337). Zugangshindernisse zu den Angeboten der Erwachsenenbildung sind oft auch kulturell geprägt. Sich damit und mit den eigenen Prägungen, Vorurteilen und Grenzen selbstreflexiv auseinanderzusetzen, bedeutet, Ausgrenzungen zu verhindern, zur Gleichbehandlung beizutragen und soziale Gerechtigkeit verwirklichen zu helfen.

Literatur

- Auernheimer, Georg (2003): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt
- Dreß, Susanne (2011): Bildung – Schlüssel zur Integration von Menschen, Kulturen und Mili-
eus. Statement auf dem Volkshochschultag 2011. www.volkschultag.de/dokumentation/foren/forum-1 (30.08.2012)
- Fischer, Veronika (2011): Interkulturelle Kompetenz. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika (Hrsg.) Handbuch Migration und Familie. Schwalbach. S. 334–358
- Gaitanides, Stefan (2006): Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste. In: Otto, H.-U./Schrödter, M. (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Multikulturalismus – Neo-
Assimilation – Transnationalität. neue praxis, Sonderheft 8, S. 222–234.
- Handschuck, Sabine (2008a): Interkulturelle Qualitätsentwicklung im Sozialraum. Band. 1: Konzeption. Augsburg.
- Handschuck, Sabine (2008b) Interkulturelle Qualitätsentwicklung im Sozialraum. Band. 2: Eva-
luation. Augsburg.
- Handschuck, Sabine/Schröer, Hubertus (2012): Interkulturelle Orientierung und Öffnung.
Theoretische Grundlagen und 50 Aktivitäten zur Umsetzung. Augsburg.
- Landeshauptstadt München. Sozialreferat/Stelle für interkulturelle Arbeit der Landeshaupt-
stadt München (Hrsg.) (2011): Interkultureller Integrationsbericht. München lebt Vielfalt.
2010. München.
- Negt, Oskar (1994): Wir brauchen eine zweite, eine gesamtdeutsche Bildungsreform. In: Negt, Oskar (Hrsg.): Die zweite Gesellschaftsreform. 27 Plädoyers. Göttingen. S. 267-298.
- Seliger, Ruth (2008): Einführung in Großgruppen-Methoden. Heidelberg.

Professionelle Anforderungen an die interkulturelle Öffnung von Weiterbildungs- und Familienbildungseinrichtungen

Veronika Fischer

Zusammenfassung

Migration und der damit verbundene demografische Wandel ist mit vielfältigen Herausforderungen für die Weiterbildung verbunden. Disparitäten in der Weiterbildungsteilhabe verdeutlichen, dass nicht für alle ein chancengerechter Zugang zur Weiterbildung besteht. Insbesondere ressourcenärmere Gruppen der Bevölkerung, zu denen Migranten und Migrantinnen häufiger zählen, werden nicht durch die traditionellen Formen der Öffentlichkeitsarbeit, Angebotsstrukturen und institutionellen Arrangements erreicht. Es bedarf daher eines Gesamtkonzepts inklusiver Weiterbildung, um das Postulat einer „Weiterbildung für alle“ einzulösen.

1. Disparitäten in der Weiterbildungsteilnahme

Trotz aller Beteuerungen aus Politik, Wirtschaft und Wissenschaft über die Wichtigkeit von Weiterbildung, ist die Weiterbildungsbeteiligung nicht gestiegen. Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012, 155) kommt zu dem Ergebnis, dass die seit nunmehr über ein Jahrzehnt „geltende Diagnose einer weitgehenden Stagnation der Weiterbildungsbeteiligung der Bevölkerung insgesamt“ bestätigt werden kann und dass sich offensichtlich Ungleichheitsmuster in der Weiterbildungsbeteiligung bestimmter Personengruppen verfestigt haben. In der beruflichen Weiterbildung unterrepräsentiert bleiben vor allem Geringqualifizierte, Frauen, ausländische Arbeitskräfte und zum Teil auch Ältere. Arbeitslose, die von betrieblicher Weiterbildung qua Status ausgeschlossen sind, nehmen eher selten an nicht berufsbezogener Weiterbildung teil (ebenda). Auch nach Bildungsstand und Qualifikationsniveau betrachtet, lassen sich Ungleichgewichte in der Weiterbildungsteilhabe ausmachen. Personen mit Hochschul- und Fachhochschulreife nehmen doppelt so häufig an Weiterbildung teil (ebenda 143), Personen ohne Berufsausbildung nur halb so oft. Eine Angleichung der Weiterbildungsbeteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund¹ an den

Stand derer ohne Migrationshintergrund ist seit 2007 auch nicht gelungen (2010: 32 Prozent versus 45 Prozent).

Die sozialen Disparitäten in der Weiterbildungsteilnahme machen deutlich, dass es einer genauen Analyse der Gründe bedarf, warum die Weiterbildungsteilhabe stagniert bzw. Weiterbildung ungleich wahrgenommen wird. Eine solche Analyse muss die Position von Weiterbildung im Bildungssystem, die rechtlichen und finanziellen Grundlagen, die Institutionen sowie Organisationsformen und die Nutzer/innen von Weiterbildung in den Blick nehmen. Offenbar gibt es Exklusionsmechanismen, die u. a. im Hinblick auf Geschlecht, Alter, Bildungsstand, Qualifikationsniveau, Erwerbsstatus, sozio-ökonomische Lage und Migrationshintergrund wirksam werden.

2. Interkulturelle Öffnung als Bestandteil eines Gesamtkonzepts inklusiver Weiterbildung

Die Vielzahl der exkludierenden Faktoren, die hier nicht vollständig aufgezählt werden können, legt nahe, ein *Gesamtkonzept inklusiver Weiterbildung* zu entwickeln (s. auch Kronauer 2010: 17 f.). Das enthebt uns allerdings nicht der Aufgabe, Exklusion im Hinblick auf jeden einzelnen Faktor gesondert zu untersuchen. Deshalb widme ich mich im Folgenden der Frage, wie Einrichtungen der Weiterbildung auf die durch Migration entstandenen gesellschaftlichen Herausforderungen fachlich angemessen reagieren und ihre Analysen in institutionelle Konzepte transferieren können. Häufig wird in diesem Zusammenhang der Begriff der „interkulturellen Öffnung“² benutzt, gegen den oft eingewandt wird, er bilde aufgrund seiner Kulturzentriertheit die tatsächliche Komplexität des erforderlichen institutionellen Umbaus nicht adäquat ab. Insbesondere der Begriff der Interkulturalität wird der Kritik unterzogen, weil er u. a. die Gefahr eines kulturalisierenden „Othering“ und der Essentialisierung kultureller Zugehörigkeit und Differenz beinhaltet (Hamburger 2009, 134 ff; Mecheril 2010, 84 ff.). Allerdings fehlen in diesem Zusammenhang immer noch alternative Begriffe, die das Gemeinte im öffentlichen Diskurs prägnant und angemessen transportieren.

Es geht dabei nicht bloß um ein Zielgruppenthema (Abbau von Zugangsbarrieren für Migranten und Migrantinnen), sondern um ein umfassendes Organisationsentwicklungskonzept, das auf mehreren Ebenen ansetzt und Entwicklungen des globalen Systems (transnational), der Makro-(gesellschaftlich), Meso- (institutionell) und Mikroebene (interpersonell) einbezieht. Mit der Berücksichtigung unterschiedlicher Ebenen sind auch vielfältige professionelle Anforderungen verbunden, die wiederum unterschiedlichen Arbeitsbereichen und Hierarchie-Ebenen zuzuordnen sind, von denen einige im Folgenden thematisiert werden.

3. Professionelle Anforderungen

a) Globale Ebene und Veränderungen des Makrosystems

Planungsprozesse innerhalb der Organisation haben immer auch die extern gesetzten Rahmenbedingungen zu berücksichtigen, die Einfluss auf das organisationale Han-

deln nehmen. Das trifft auf transnationale Wanderungsprozesse in besonderem Maße zu. Wie kein anderer Trend hat Migration in den letzten Jahren die demografische Entwicklung und innere Ausdifferenzierung der Bevölkerung beeinflusst. Der steigende Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund, insbesondere in den großen Städten und den Agglomerationsräumen des Ruhr- und Rhein-Main-Gebiets begründet neue Herausforderungen, auf die Weiterbildungsplanung zu reagieren hat. Ein Weiterbildungsmanagement ohne Berücksichtigung der Zahlen internationaler Migration und regional unterschiedlicher demografischer Entwicklungen ist nicht mehr denkbar. Dementsprechend müssen personelle, sachliche und finanzielle Ressourcen eingeplant werden, ggf. neue Forderungen an die Politik gestellt werden, um z. B. aufwändige sozialraumorientierte Programme zu finanzieren. Darüber hinaus gilt es, den Weiterbildungsbedarf festzustellen unter Berücksichtigung von Forschungsergebnissen über Milieus (Wippermann/Flaig 2009) und soziale Lagen der Migrantenpopulation. Das erfordert seitens des Personals grundsätzlich ein *Heterogenitätsbewusstsein*, das die gesellschaftliche Diversität in den Blick nimmt und im *Leitbild* der Organisation berücksichtigt. Ein solches Leitbild ist im ethischen Sinne Werten wie Bildungsgerechtigkeit und Inklusion als „Erweiterung von Teilhabemöglichkeiten durch Bildung als soziales Bürgerrecht“ verpflichtet (Kronauer 2010, 17).

b) Ebene des Mesosystems – institutioneller Rahmen

Die Ebene des Mesosystems umfasst alle Fragen der Organisationsstruktur und -entwicklung, wozu u. a. die Gestaltung eines Leitbilds, die Angebotsstruktur, die Personalentwicklung und -fortbildung gehören. Letztlich geht es auch um die Veränderung der Institution als solcher und die Vernetzung mit anderen Bereichen. Der Weiterbildung wird eine gewisse „Unbeweglichkeit“ im Verhältnis zum wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Kontext attestiert (Autorengruppe 2012: 155), während bei den übrigen Bildungsbereichen in den letzten Dekaden eine zunehmende Interdependenzdynamik mit dem Umfeld zu beobachten sei (z. B. Ausbau des Ganztags, Einrichtung von Familienzentren im Bereich der Kitas, Übergang von der Drei- zur Zweigliedrigkeit des Schulwesens). Ein Grund für diese Stagnation wird in der „residualen Weiterbildungsförderung“ gesehen und in der öffentlichen Wahrnehmung von Weiterbildung, der man keine Schlüsselfunktion zuordnet wie den übrigen Bildungsbereichen. Allerdings ignoriert diese Einschätzung Diskurse, die es in der Vergangenheit zu diesem Thema gab. Unter den Stichworten der Entgrenzung, Vernetzung (in lernenden Regionen) und Kooperation wurde der Wandel der institutionalisierten Weiterbildung im wissenschaftlichen Diskurs – offenbar mehr oder weniger unbemerkt von der Öffentlichkeit – längst thematisiert (Kade 1997: 13 ff.; Tippelt 2010: 11 ff.), kritisch reflektiert und partiell umgesetzt. Hier ist u. a. das ESF-Programm „Lernenden Regionen – Förderung von Netzwerken“ zu nennen, das sich dem Auf- und Ausbau regionaler Netzwerke widmet und mehrere Bildungsbereiche unter Einbezug lokaler Bildungsakteure miteinander verknüpft. Es dient der Umsetzung lebenslangen Lernens und der Unterstützung regionaler Lernkulturen zum Übergang in die Wissensgesellschaft (www.esf.de). Auch die im Jahr 2008 gestartete Qualifizierungsinitiative „Aufstieg durch Bildung“ ist mit neuen institutionellen Set-

tings verbunden, in denen die Weiterbildung eine Rolle spielt. Dazu gehört u. a. der Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung – offene Hochschulen“, der die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung verbessern soll und Studiengänge bzw. Studienmodule und Zertifikatsangebote, die auf lebenslanges wissenschaftliches Lernen zielen, miteinander verzahnt (www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de). In manchen Städten wurde das Konzept eines Bildungscampus verwirklicht, das verschiedene Kultureinrichtungen mit der Weiterbildung vernetzt. In vielen Kommunen arbeiten die Volkshochschulen in zentral gesteuerten oder in Stadtteil-Netzwerken mit, die sich einrichtungsübergreifenden Fragestellungen widmen (z. B. Erstellung eines Integrationsplanes). So finden horizontal und vertikal verlaufende Vernetzungsstrategien statt, die verschiedene Organisationsformen und räumliche Kontexte miteinander verbinden: Kommunale, Landes- und Bundes-Ebene, verschiedenen Bildungsbereiche/-einrichtungen, verschiedene Sozialräume und Träger. Sie schaffen neue institutionelle Arrangements, die von den betroffenen Einrichtungen ein hohes Maß an Kooperation verlangen.

Im Hinblick auf bildungsferne und ärmerle Gruppen unter den Zugewanderten, die den Weg in die Einrichtungen selten finden, müssen die bestehenden Organisationsformen von Weiterbildung auf jeden Fall überdacht werden. Untersuchungen über *ZugangsbARRIEREN* im Bereich der Sozialen Dienste (Gaitanides 2011, 323 ff) und Familienbildungseinrichtungen (Fischer 2007, 50 f.) kommen zu dem Ergebnis, dass die üblichen Komm-Strukturen überwunden und enge institutionelle Grenzen überschritten werden müssen. Eine erfolgreiche Einbindung von Zugewanderten aus ressourcenarmen Milieus³ gelingt dann, wenn Weiterbildung beispielsweise in die Sozialräume der Familien und die Bildungsorte der Kinder verlagert wird. Das erfordert sowohl Kompetenzen im Bereich „*Sozialraumorientierter Arbeit*“ als auch in der „*Netzwerkarbeit*“. Entsprechende Konzepte existieren beispielweise im Rahmen der Familienzentren in Nordrhein-Westfalen (NRW), die sich als integrierte Bildungswelten für die ganze Familie verstehen. Ansätze, die Eltern- und Familienbildung in Grundschulen zu integrieren und curricular auf die Themen der Grundschule abzustimmen, werden beispielsweise von den Berliner Volkshochschulen (2009) oder auch von den Landesarbeitsgemeinschaften der Eltern- und Familienbildung in NRW erprobt (Fischer 2012). Diese Formen institutioneller Kooperation und Vernetzung erfordern ein *Grenzmanagement*, das das spezielle Profil und die Expertise der Einrichtung gegenüber anderen Organisationen zu konturieren weiß, aber zugleich Angebote flexibel gestaltet und in andere Institutionen transferiert, um bestimmte Adressaten überhaupt zu erreichen. Eine zunehmende Flexibilisierung der Bildungswege und die Öffnung der Grenzen zwischen Bildungsinstitutionen erfordern auch von den hauptamtlichen Fachkräften *Koordinierungs- und Steuerungsinstrumente* (koordinierte Sozialraum- und Bildungsplanung, Moderation von Runden Tischen, Abstimmung mit Integrationsräten, Migrationsfachdiensten und Akteuren kommunaler Integrationsplanung). Komplexe Probleme, die mit Armuts- und Risikolagen der Adressaten zu tun haben, sind in der Regel nur in *multiprofessionellen Teams* zu bewältigen wie sie in Familienzentren oder im Ganztag bereits ansatzweise bestehen. Um das Personal auf diese Aufgaben vorzubereiten, ist eine systematische Mitarbeiter-

fortbildung erforderlich, die migrationspädagogische und interkulturelle Kompetenzen vermittelt.

c) *Ebene des Mikrosystems*

Die professionellen Anforderungen auf der Ebene des Mikrosystems beziehen sich vor allem auf die Face-to-face-Kontakte zwischen pädagogischen Fachkräften, Teilnehmenden und Kooperationspartnern. Eine gelingende Interaktion ist von Haltungen und Einstellungen abhängig, die eine grundsätzliche *Offenheit und Wertschätzung* des anderen zum Ausdruck bringen. Uwe Hunger (2011, 81 ff.) hat in einer Expertise zur Kooperation mit Migrantenorganisationen herausgearbeitet, wie wichtig Respekt und Anerkennung sind, um auf der interpersonalen Ebene Symmetrie herzustellen und nicht den Eindruck zu erwecken, die anderen (die Migrantenorganisationen) würden nur für bestimmte Zwecke instrumentalisiert (Beschaffer von Teilnehmenden und Informationen). Zu einer Haltung, die Verständigungsprozesse begünstigt, zählt auch ein grundsätzlich *selbstkritisches Verhältnis* der pädagogischen Fachkraft zu ihrem eigenen sozio-kulturellen Hintergrund. Die Akzeptanz der inneren Pluralität (Bilden 2007, 110) kann die Akzeptanz anderer begünstigen, denn in dem Maße wie ich die „eigene innere Vielfalt, das Unterschiedliche und heterogene akzeptiere, wird es leichter, mit Pluralität und Differenz, mit unterschiedlichen Sinnssystemen in der Gesellschaft leben zu können, ohne rigide unterordnen und ausgrenzen zu müssen: Wenn ich in mir mehrere Stimmen und Perspektiven leben lasse, kann ich eher auch andere Menschen auf ihre Weise leben und die Welt interpretieren lassen“. Teil einer solchen Anerkennungskultur sind auch *partizipative Strategien*, die die Teilnehmenden stärker in Bildungsprozesse einbeziehen.

Hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang z. B. Multiplikatorenprogramme in der Eltern- und Familienbildung (Rucksack, Griffbereit, Femmes Tische etc.), die Brückenpersonen ausbilden, die ihr Wissen später an Gruppen von Müttern und Vätern weitergeben und für Informationsfluss und Kommunikation zwischen Familien und Institutionen sorgen. Die Expertise von Michalek/Laros (2008, 38) hat gezeigt, dass solche Ansätze geeignet sind, auch Eltern aus „der Unterschicht“ bzw. der „untenen Mittelschicht“ zu erreichen.

Darüber hinaus sollte der Blick auf mögliche Übergänge innerhalb der eigenen Institution gerichtet werden, etwa auf Übergänge von Integrationskursen in andere Angebote der Weiterbildung, was ein entsprechendes Übergangsmanagement, insbesondere durch gezielte Beratung erforderlich macht.

Weiterbildungseinrichtungen sind auch Foren des interkulturellen Dialogs. Ange- sichts zunehmender Wertekonflikte (Rolle der Frau, Beschneidung, arrangierte Ehen etc.), Islamismus, Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus sollten sich Weiterbildungseinrichtungen auch zunehmend als Seismografen brisanter gesellschaftlicher Entwicklungen verstehen und entsprechende Themen in die Programmplanung ein- beziehen.

Anmerkungen

- 1 Migrationshintergrund wird im Bildungsbericht 2012 (vgl. Autorengruppe 2012, 144) aufgrund der Datenlage abweichend von der Definition des Mikrozensus (Stat. Bundesamt) verwendet. Zu Personen mit Migrationshintergrund zählt, wer eine andere als die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt, in einem anderen Land geboren wurde oder dessen Muttersprache nicht Deutsch ist.
- 2 Schröer (2007, 1 ff./2011, 313), Handschuck/Schröer (2012, 44 f.) plädieren für die Beibehaltung des Begriffs der interkulturellen Öffnung, weil das Thema inzwischen auch in politischen und fachlichen Diskursen angekommen ist. Was als „Kritik an der Effektivität und Effizienz sozialer Dienste begonnen hat, hat sich inzwischen zu einer Forderung an die Gesellschaft insgesamt und damit an alle relevanten Institutionen entwickelt“ (2007, 1). Darüber hinaus legen sie einen erweiterten, historisch kontextabhängigen, dynamischen Kulturbegriff zugrunde, der ein weites Feld von „Zugehörigkeiten, Abgrenzungen, Deutungsmustern, Artikulationsformen und Lebenslagen“ (2007,1) umfasst.
- 3 Kinder von Familien mit Migrationshintergrund sind mit 15 % häufiger von einer sozialen Risikolage betroffen als der Durchschnitt in Deutschland (Autorengruppe 2012, 27).

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld
- Bilden, Helga (2007): Das vielstimmige heterogene Selbst. Zum Verständnis „postmoderner“ Subjektivitäten. In: Frankenberger, R. u. a. (Hrsg.): Politische Psychologie und politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 95-113
- Die Berliner Volkshochschulen (Hrsg.) 2009: Elternkurs-Curriculum. Lernziele und Themen für den schulbezogenen Unterrichtsschwerpunkt in den Deutschkursen der Berliner Volkshochschulen für Eltern/Mütter in Grundschulen und Kitas. Berlin
- Fischer, Veronika/Krumpholz, Doris/Schmitz, Adelheid (2007): Zuwanderung – Eine Chance für die Familienbildung. Bestandsaufnahme und Empfehlungen zur Eltern- und Familienbildung in Nordrhein-Westfalen. Hrsg. vom Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf
- Fischer, Veronika (2012): Im Blickpunkt: Migration. Eltern stärken – Teilhabe verbessern. Eine Expertise im Rahmen des Projekts: Familienbildung während der Grundschulzeit. Sorgsame Elternschaft „fünf bis elf“. Hrsg. von den Landesarbeitsgemeinschaften der Familienbildung in NRW. Wuppertal
- Gaitanides, Stefan (2011): Zugänge der Familienarbeit zu Migrantengfamilien. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika (Hrsg.): Handbuch Migration und Familie. Grundlagen für die soziale Arbeit mit Familien. Schwalbach/Ts., S. 323-333
- Hamburger, Franz (2009): Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. Weinheim und München
- Handschock, Sabine/Schröer, Hubertus (2012): Interkulturelle Orientierung und Öffnung. Theoretische Grundlagen und 50 Aktivitäten zur Umsetzung. Augsburg
- Hunger, Uwe/Metzger, Stefan (2011): Kooperation mit Migrantengorganisationen. Studie im Auftrag des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Münster. Online: www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Studien/2011/, Zugriff: 23.09.2011
- Kade, Jochen (1997): Entgrenzung und Entstrukturierung. Zum Wandel der Erwachsenenbildung in der Moderne. In: Derichs-Kunstmann, Karin u. a. (Hrsg.) Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Frankfurt, S. 13-31

- Kronauer, Martin (Hg.) (2010): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld
- Mecheril, Paul u. a. (2010): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel
- Michalek, Ruth/Laros, Anna (2008): Multiplikatorenmodelle für die Arbeit mit Migrationshintergrund. Expertise für das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Freiburg
- Schröer, Hubertus (2007): Interkulturelle Öffnung. Online: www.fes.de/wiso/pdf/integration/2007/14_Schröer_230407.pdf, (Zugriff 15.10.2012)
- Schröer, Hubertus (2011): Interkulturelle Orientierung und Diversity Ansätze. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika (Hrsg.): Handbuch Migration und Familie. Grundlagen für die Soziale Arbeit mit Familien. Schwalbach, S. 307-322
- Tippelt, Rudolf/Reich-Claassen, Jutta (2010): Lernorte – Organisationale und lebensweltbezogene Perspektiven. In: Report 2/2010, S. 11-21
- Wippermann, Carsten/Flaig, Berthold, Bodo (2009): Lebenswelten von Migrantinnen und Migranten. In: APuZ 5/2009

Diversität und Bildungsberatung

Clinton Enoch, Isabel Sievers

Zusammenfassung

Der Beitrag verdeutlicht, inwiefern sich über die letzten Jahre und Jahrzehnte die Konzepte der Bildungsberatung verändert haben, von einer starken Zielgruppenorientierung über eine interkulturelle Öffnung bis hin zu aktuellen Diskursen um Diversität. Wir richten dabei einen kritischen Blick auf die verschiedenen Ansätze sowie ihre jeweiligen konzeptionellen Entwicklungsmöglichkeiten und Perspektiven.

1. Vom Zielgruppenansatz zur Interkulturellen Öffnung

Die Vielfalt von Herkünften, Sprachen, kulturellen Werten, Religionen, individuellen Gegebenheiten und nationalen Zugehörigkeiten ist in der heutigen Gesellschaft ein Regelfall. Immer häufiger wird der Umgang mit Diversität in allen Bildungsinstitutionen und Bildungsorganisationen und so auch in der Bildungsberatung zum zentralen Thema. Bildungsberatung kann dabei als Komplementärstrategie verstanden werden, um Lernprozesse im Lebenslauf nachhaltig zu sichern (vgl. Enoch 2011a).

Schon seit Mitte der 1990er Jahre wird in der Bildungsberatung darüber diskutiert, inwieweit die Institutionen auch tatsächlich „offen“ für alle Mitglieder einer Gesellschaft sind und ob es spezielle Angebote für einzelne Gruppen geben sollte.

So entwickelten sich Felder wie die „Ausländerberatung“ (Agün 2005), die „Migrationsberatung“ (Wagner 2007; Schmidt/Tippelt 2006) und die „interkulturelle Beratung“ (Mecheril 2004a), welche alle von einem Zielgruppen-Ansatz aus gehen, der soziale Kategorien von bestimmten Personengruppen zum Anlass nimmt, um Beratung und Einzelfallhilfe anzubieten. Die Zielgruppenorientierung (z. B. auf MigrantInnen) führt dazu, dass Migrationsdienste als vielfach überlastet gelten, da sie als „Sozialdienste für Ausländer“, (Gaitanides 2007, S. 314) vielfältige Aufgaben für ihre KlientInnen wahrnehmen und damit de facto zum wichtigsten sozialstaatlichen Anker für diese sozialen Gruppen werden. Neben den institutionellen Abgrenzungs- und Abstimmungsschwierigkeiten zwischen Regel- und Migrationsdiensten wurde (und wird noch heute) insbesondere die allgemeine interkulturelle Orientierung der Dienste, Wohlfahrtsverbände und Trägerstrukturen als eine zentrale Entwicklungs-

herausforderung der Kommunen bewertet (vgl. Currie 2008), die in einzelnen Fällen zu einer interkulturellen Öffnung der Einrichtungen führte.

Interkulturelle Öffnung hat dabei den Anspruch, die wachsende Vielfalt der Gesellschaft insgesamt als „Normalfall“ anzuerkennen und nicht ausschließlich in Sonderkontexten zu behandeln. Demzufolge sollten sich Bildungs- und Beratungseinrichtungen mit der gesellschaftlichen Diversität auseinandersetzen und Zugangsbarrieren abbauen. „Öffnung“ verweist dabei auf eine Entscheidung für einen transparenten Veränderungsprozess, in dem ein für die Einrichtung angemessener Weg entwickelt wird, Rahmenbedingungen (z. B. Organisationsstrukturen, Mitarbeiterzusammensetzung) zu hinterfragen und zu verändern (vgl. Budzinski 2008, Schröer 2007a, 2007b). Die Notwendigkeit einer interkulturellen Öffnung von Bildungsberatungseinrichtungen ergibt sich dabei insbesondere auch aus der politischen Forderung nach einer gleichberechtigten Teilhabe aller gesellschaftlichen Gruppen (vgl. Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG) von 2006).

Interkulturelle Öffnungsprozesse müssen dabei auf mehreren Ebenen ansetzen und z. B. eine Verankerung im Leitbild der Institution beinhalten. Daraus leiten sich weitere Maßnahmen, etwa im Bereich des verwendeten Beratungsansatzes, ab (vgl. Abdul-Hussain/Baig 2009, S. 172 f.). Des Weiteren gilt die „interkulturelle Lernbereitschaft“ der MitarbeiterInnen (Gaitanides 2007, S. 315) als eine zentrale Herausforderung für Bildungsberatung. Der selbstreflexive Umgang u. a. mit „ethno- und soziozentrischen Ressentiments“, die „Verteidigung sozialstaatlicher Privilegien“, die „Überbetonung und klischeehafte Generalisierung kultureller Unterschiede“ oder „Color-blindness“ (ebd., S. 315) spielen nach wie vor eine große Rolle. Gaitanides plädiert angesichts dessen für eine interkulturelle Orientierung und Kompetenz, die sich streng an den Ressourcen der KlientInnen in der kommunikativen Beratungssituation selbst orientiert (vgl. ebd., S. 319 f.).

2. Grenzen interkultureller Öffnung

Wo werden die Grenzen, evtl. sogar Gefahren einer interkulturellen Öffnung sichtbar? Mecheril merkt kritisch an, dass gerade durch die Orientierung am interkulturellen Paradigma, Interkulturalität und daraus abgeleitet eine abstrakte Kulturvorstellung als Bewertungsschemata in die Beratung eingeführt wird. In Bezug auf die konkrete Beratungssituation fragt er danach, was die ‚Kultur‘-Perspektive in dem jeweiligen Fall tatsächlich leiste: „Wem schadet die ‚Kultur‘-Perspektive, wem nützt sie?“ (Mcheril 2004b, S. 8). Nur wegen der Orientierung an Interkulturalität sei eine Kulturalisierung nicht ausgeschlossen, könne möglicherweise sogar gefördert werden. Für Mecheril bildet daher eine sogenannte Selbstreflexions-Anforderung das zentrale Moment für sein Konzept der „interkulturellen Dimension von Beratung“, die er gegen ein unreflektiertes Modell „Interkultureller Beratung“ abgrenzt.

Betrachtet man interkulturelle Öffnung im Bildungsberatungskontext, so wird insgesamt deutlich, dass sich Interkulturalität oft ausschließlich auf Aspekte von Unterschiedlichkeit hinsichtlich Sprache, Wertesystemen, Verhaltensstandards und Lebensformen bezieht (Hegemann/Oestreich 2009). Andere Vielfaltsdimensionen

bzw. Differenzlinien, wie z. B. Geschlecht, Bildungshintergrund, Behinderung oder Alter werden bisher nur wenig oder nur vereinzelt in Öffnungsprozesse der Bildungsberatung integriert, auch wenn sich gemäß Schröer in dem Zusammenhang Interkulturalität nicht auf 'Einheimische' und MigrantInnen reduziere, sondern „ganz umfassend für das Verhältnis zwischen unterschiedlichen Lebensformen“ gelte (Schröer 2007c, S. 2) und Unterschiede des Geschlechts, Alters, etc. aber auch verschiedener Betriebs- und Verwaltungskulturen umfasse. Hier erweisen sich diversitätssensible Ansätze als anschlussfähig, wie sie bereits seit einigen Jahren in einzelnen Fachdisziplinen, z. B. den Sozialwissenschaften (Krell u. a. 2007), der Betriebswirtschaft (Vedder 2005) und nun zunehmend auch in den Erziehungswissenschaften mit ihren verschiedenen Fach- und Teildisziplinen z. B. als Diversity Education (vgl. Hauenschild/Robak/Sievers 2013; Robak/Sievers 2011) intensiver diskutiert werden, da sie einerseits konzeptionelle Zielmargen der Vielfalt vorgeben, andererseits als Analysefoki zur Evaluation und Forschung genutzt werden können.

3. Von der Interkulturalität zur Diversität

Diversitäts- oder „Diversity“-Ansätze gehen, wie Siekendiek (vgl. 2007, S. 208) betont, auf die u. s. amerikanische Civil Rights Movement der 1960er Jahre zurück und waren ursprünglich ein rein politisches Konzept, welches zunächst auf die Beseitigung von Rassendiskrimination und Segregation beschränkt war (vgl. auch Patterson 1996). Während in den USA zunächst über die gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit offensichtlichen Unterschieden zur Mehrheitsgesellschaft (z. B. durch Hautfarbe, Geschlecht, Behinderung oder Alter) diskutiert wurde, beschreibt die heutige Diskussion viele Verschiedenheiten, die aus individuellen „Unterschieden“ entstehen. Neuere Auffassungen von Diversität gehen davon aus, dass alle Individuen mehrere Dimensionen verkörpern und aufgrund ihrer multiplen Identitäten nicht über eine einzige Gesamtidentität verfügen, nach der sie kategorisiert werden können (vgl. Stuber 2004, vgl. hierzu auch den Intersektionalitätsansatz, z. B. Crenshaw 1989).¹ In der Rezeption in Beratungsdienstleistungen und allgemein in der sozialen Arbeit standen früher deshalb Fragen des offenen oder latenten Rassismus, den es abzubauen galt, im Vordergrund der Diskussion.

Vergleicht man das Konzept der Interkulturellen Öffnung mit Diversitäts-Ansätzen (z. B. „Diversity-Management“ oder „Diversity Education“), überwiegen laut Schröer (vgl. 2007c, S. 32) auf den ersten Blick die Gemeinsamkeiten: Der Kern beider Konzepte sei demnach die Anerkennung von Vielfalt als potenzielle Ressource und die Wertschätzung der Unterschiedlichkeit von Menschen. Sie zielen beide auf eine gleichberechtigte Teilhabe von Minderheiten. Beide Ansätze würden die Sensibilisierung für Unterschiede und die Ausbildung von Reflexionsfähigkeit der beteiligten Menschen vorsehen. Die Umsetzung erfolge über Organisations-, Qualitäts- und Personalentwicklung. Sowohl Interkulturelle Öffnung als auch Diversitätsansätze würden als Querschnittsaufgabe und langfristiger Prozess verstanden.

Der Diversitäts-Ansatz nimmt gegenüber der interkulturellen Öffnung von Bildungsberatungseinrichtungen und der interkulturellen Beratung allerdings eine ver-

änderte theoretische Stellung ein, was Auswirkungen auf die interaktive Mikroebene des Beratungsgeschehens selbst hat. Der Diversitäts-Ansatz ist anschlussfähig an den Postmoderne-Diskurs sowie den kulturwissenschaftlich geführten Hybriditätsdiskurs (vgl. Reckwitz 2006) und zielt auf jegliche Formen von sozialer Differenz sowie auf eine Kombination von Differenzen ab. Die Unterscheidung von Eigen- und Fremdkultur ist angesichts zunehmender transkultureller Phänomene (vgl. Welsch 1995 und den Beitrag von Robak in diesem Heft) zu unterkomplex und zudem mit anderen Differenzlinien (wie z. B. Geschlecht, Alter, sozialer Lage u.v.a.) verbunden. Der Diversitäts-Ansatz ist als normatives Programm zu verstehen, da Werte eine zentrale Rolle spielen, sowohl nach innen als Handlungsmaxime der Beratung, als auch nach außen als organisationale Anforderung im Sinne der einrichtungsbezogenen Öffnung für unterschiedlichste Zielgruppen. Der Diversitäts-Ansatz möchte Konstruktionen und Zuschreibungen dekonstruieren und aufheben. Er möchte Differenzen von dichotomen und essentialisierenden Bewertungen entkoppeln, individuelle Entfaltung und Förderung im intersubjektiven Raum von Bildung und Lernen platzieren und den Anspruch einer Aufhebung von Segregationslinien, die sich aufgrund bewertender Differenzen dynamisch platzieren, einlösen. So liegt für Hormel und Scherr dem Diversity-Ansatz „ein complexes und differenziertes Verständnis sozial bedeutsamer Unterschiede“ zu Grunde (Hormel/Scherr 2005, S. 205).

Schröer schlägt vor, dass die interkulturelle Öffnung als „profilerter und allmählich etablierter Ansatz“ (2007c, S. 34) dennoch erhalten bleiben sollte. „Das Verständnis von interkultureller Arbeit muss aber die Diversität umfassend aufgreifen und sich insoweit in eine Gesamtstrategie von Managing Diversity bzw. Vielfalt gestalten einordnen“ (ebd.). Der Diversitäts-Ansatz eröffnet dadurch die Möglichkeit, Vielfalt als Analysefokus empirischer Forschungen zu konzipieren, etwa entlang der Ebenen Institution, Professionalität und des interaktiven Beratungsgeschehens selbst (vgl. Enoch 2011b). Bisher fehlen entsprechende umfassende Analysen für die Weiterbildungs- und Bildungsberatung.

4. Perspektiven

Um Kulturalisierungen und essentialistischen Verkürzungen vorzubeugen, müssen die verschiedenen Ebenen der Bildungsberatung – angefangen von der Beratungssituation über die Beratungsorganisation bis hin zu den gesellschaftlich öffentlich geführten Bezugsdebatten – berücksichtigt werden. Neben den Verbindungslinien und Abhängigkeiten der verschiedenen Ebenen müssen Paradoxien und Antinomien der verschiedenen Handlungsbereiche sichtbar gemacht werden.

Auch bei Diversitäts-Ansätzen in der Bildungsberatung bleibt die Frage nach konkreten Strategien für den Umgang mit Vielfalt weitgehend offen, denn „so wenig, wie es eine optimale Art und Weise der Implementierung von Diversitätsansätzen gibt, so wenig existieren universell anwendbare Strategien für die Umsetzung“ (Stuber 2004, S. 259). Dies ergibt sich aus der Tatsache, dass blindes Anwenden ausgearbeiteter Handlungsansätze dem Vielfaltsgedanken widerspricht – Diversitäts-Ansätze (wie auch Interkulturelle Öffnung) sollten immer an lokalen Gegebenheiten ansetzen,

was bedeutet, dass in jeder Einrichtung ein eigenes, individuelles Konzept entworfen werden muss (vgl. Schröer 2007c, 33). Die Konzepte erscheinen an diesem Punkt sehr wenig ausdifferenziert und schwer realisierbar, solange den Verantwortlichen keine geeigneten Instrumente zur Organisationsentwicklung zur Verfügung stehen.

Dabei ist davon auszugehen, dass auf der konzeptionellen Ebene von Beratungseinrichtungen unterschiedliche Aspekte des Diversitäts-Ansatzes bereits einen reflektierten Eingang in die alltägliche Beratungsarbeit gefunden haben. Dies betrifft grob gefasst drei Ebenen:

- Institutionelle und programmatische Ebene (etwa das Leitbild und die Organisationskultur),
- Professionelle Ebene der MitarbeiterInnen (etwa durch differenzierte Personalauswahl und -fortbildung),
- Ebene des Beratungsansatzes und der Beratungsarbeit (etwa durch diversitätssensible Supervision und Teamentwicklung) (vgl. Lehmann 2010).

Institutionelle Veränderungsprozesse werden jedoch erst dann wirksam, wenn Organisationsentwicklungsbestrebungen nicht auf eine eher starre Institution treffen, sondern die Beratungseinrichtung als „lernende Organisation“ Vielfalt und Veränderung als essentiellen Bestandteil der Organisationskultur wahrnimmt. Die Förderprogramme „Lernende Regionen“ und „Lernen vor Ort“ haben in den letzten Jahren dazu geführt, dass Bildungsberatung, meist kommunal organisiert, in einen professionellen Theorie-Praxis-Dialog und Fortbildungssystem² integriert ist.

Anmerkungen

- 1 Mit dem Intersektionalitätsansatz werden gesellschaftliche Diskriminierungen aufgrund unterschiedlicher gesellschaftlicher Kategorisierungen in ihren Überkreuzungen und gegenseitigen Interdependenzen zum Thema gemacht (vgl. Walgenbach 2007).
- 2 Vgl. die Arbeit der Regionalen Qualifizierungszentren für Bildungsberatung & Kompetenzentwicklung (www.bildungsberatung-verbund.de/).

Literatur

- Abdul-Hussain, Surur/Baig, Samira (Hrsg.) (2009): Diversity in Supervision, Coaching und Beratung. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- Akgün, Lale (2005): Ausländerberatung. In: Belardi, N. (Hrsg.): Beratung. Eine sozialpädagogische Einführung. Weinheim u. a.: Juventa. S. 131-139.
- Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG) von 2006, Online-Quelle: www.gesetze-im-internet.de/agg/index.html (Stand 01.11.2012)
- Budzinski, Manfred (Hrsg.) (2008): Interkulturelle Öffnung in öffentlichen Verwaltungen und Wohlfahrtsverbänden. Bad Böll: Evangelische Akademie Bad Böll.
- Crenshaw, Kimberlé (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. In: The University of Chicago Legal Forum, S. 139-167.
- Currie, Edda (2008): Kommunale Beratungsstrukturen für Migranten in Nürnberg – veränderte Angebotsstrukturen durch das Zuwanderungsgesetz. Gutachten für die Stadt Nürnberg.

- berg. Online: www.efms.uni-bamberg.de/pdf/Kommunale%20Beratungsstrukturen%20Nuernberg.pdf (Stand 01.11.2012)
- Enoch, Clinton (2011a): Bildungsberatung als Komplementärstrategie zum Konzept des lebenslangen Lernens. In: *forum erwachsenenbildung* 01/2011, S. 22-30.
- Enoch, Clinton (2011b): Dimensionen der Wissensvermittlung in Beratungsprozessen. Gesprächsanalysen der beruflichen Beratung. Wiesbaden: VS.
- Gaitanides, Stefan (2007): Interkulturelle Kompetenzen in der Beratung. In: Nestmann, Frank/Engel, Frank/Sickendiek, Ursel (Hrsg.): *Das Handbuch der Beratung*. Band 1: Disziplinen und Zugänge. 2. Aufl. Tübingen: dgvt. S. 313-325.
- Hauenschild, Katrin/Robak, Steffi/Sievers, Isabel (2013): *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele*. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel.
- Hegemann, Thomas/Oestereich, Cornelia (2009): *Einführung in die interkulturelle systemische Beratung und Therapie*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2005): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Krell, Gertraude/Riedmüller, Barbara/Sieben, Barbara/Vinz, Dagmar (Hrsg.) (2007): *Diversity Studies*: Grundlagen und disziplinäre Ansätze, Frankfurt/New York.
- Lehmann, Nadja (2010): Biografische Perspektiven in der Supervision als Ressource im Umgang mit Diversität. In: *Organisationsberatung Supervision Coaching* (OSC) 4/2010, S. 405-414.
- Mecheril, Paul (2004a): Beratung interkulturell. In: Nestmann, Frank/Engel, Frank/Sickendiek, Ursel (Hrsg.): *Das Handbuch der Beratung*. Band 1: Disziplinen und Zugänge. Tübingen: dgvt. S. 295-303.
- Mecheril, Paul (2004b): Beratung in der Migrationsgesellschaft. Paradigmen einer pädagogischen Handlungsform. Online: www.staff.uni-oldenburg.de/paul.mecheril/download/beratung_mecheril2004.pdf (Stand 01.11.2012)
- Patterson, Cecil Holden (1996): Multicultural counseling: From diversity to universality. In: *Journal of Counseling & Development*, Heft 74, S. 227–231.
- Reckwitz, Andreas (2006): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Weilerswist: Velbrückt.
- Robak, Steffi/Sievers, Isabel (2011): Zum Zusammenhang von Diversität, Anerkennung und Lernkulturen in der Arbeitswelt, In: Kooperationsstelle Hochschule und Gewerkschaften (Hg.): *Interkulturalität in der Arbeitswelt. Über selbst gesteuertes Projektmanagement interkulturell qualifizieren*. Hannover: Offizin-Verlag, S. 54-69
- Schröer, Hubertus (2007a): Interkulturelle Öffnung und Diversity Management. Konzeptionen und Handlungsstrategien zur Arbeitsmarktinintegration von Migrantinnen und Migranten. Expertise im Auftrag von anakonde GbR. (Schriftenreihe IQ Band 1). München/Düsseldorf.
- Schröer, Hubertus (2007b): Interkulturelle Orientierung und Öffnung: ein neues Paradigma für die soziale Arbeit. In: *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit* Nr. 3. S. 80-91.
- Schröer Hubertus (April 2007c). Interkulturelle Öffnung. Statement für den Workshop des Gesprächskreises Migration und Integration der Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin. Online: www.fes.de/wiso/pdf/integration/2007/14_Schroer_230407.pdf (Stand 01.11.2012)
- Schmidt, B./Tippelt, R. (2006): Bildungsberatung für Migrantinnen und Migranten. In: *Report Literatur und Forschungsreport Weiterbildung* 02/2006, 29. Jg., S. 32-42.
- Stuber, Michael (2004): *Diversity. Das Potenzial von Vielfalt nutzen – den Erfolg durch Offenheit steigern*. München: Luchterhand.
- Sickendiek, Ursel (2007): Von der Diversität zur Lebenswelt. Möglichkeiten und Grenzen des Diversity-Ansatzes in der Beratung. In: Munsch, Chantal u. a. (Hrsg.): *Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho*. Weinheim u. a.: Juventa. S. 207-227.

- Vedder, Günther (2005): Diversity Management und Interkulturalität. Trierer Beiträge zum Diversity Management. Band 2. München: Hampp.
- Welsch, Wolfgang (1995): Transkulturalität – die veränderte Verfasstheit heutiger Kulturen, In: Sichtweisen. Die Vielheit der Einheit, Weimar: Stiftung Weimarer Klassik. S. 83-122.
- Wagner, Harry (2007): Migrationsberatung. In: Nestmannn, Frank/En-gel, Frank/Sickendiek, Ursel (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band 1: Disziplinen und Zugänge. Tübingen: dgvt. S. 295-303.
- Walgenbach, Katharina (2007): Gender als interdependente Kategorie. In: Walgenbach, Katharina/Dietze, Gabriele/Hornscheidt, Antje/Palm, Kerstin: Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen/Farminton Hills: Barbara Budrich. S. 23-64.

Das Anerkennungsgesetz des Bundes

Ein Baustein zur Fachkräftesicherung!?

Ariane Baderschneider, Ottmar Döring

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund des sich abzeichnenden Fachkräftemangels haben sich Bund und Länder auf dem Dresdner Bildungsgipfel 2008 dazu verständigt, bestehende Qualifikationspotenziale gezielt zu aktivieren. Auch im Ausland erworbene Abschlüsse wurden dabei in den Blick genommen. Dazu hat die Bundesregierung das „Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung von im Ausland erworbenen Berufsqualifikationen“, kurz „Anerkennungsgesetz“, vorgelegt, das am 1.4.2012 in Kraft getreten ist. Damit haben Menschen mit einem im Ausland erworbenen Abschluss das Recht auf ein Anerkennungsverfahren, also auf die Prüfung der Gleichwertigkeit ihres erworbenen beruflichen Abschlusses mit einem deutschen Referenzberuf.

In den folgenden Abschnitten wird zunächst betrachtet, wie sich das Anerkennungsgesetz in die Strategien von Politik und Wirtschaft zur Fachkräftesicherung einbettet. Im Anschluss werden die wesentlichen Aspekte des Anerkennungsgesetzes beschrieben. Außerdem wird bewertet, welchen Beitrag es zur Fachkräftesicherung und qualifikationsadäquaten ArbeitsmarktinTEGRATION leistet bzw. in Zukunft leisten kann. Abschließend werden Entwicklungsanforderungen und Perspektiven aufgezeigt.

1. Fachkräftemangel und ungenutzte Potenziale von Menschen mit Migrationshintergrund

Die Wirtschaft verlangt nach Fachkräften. In einigen Branchen und Regionen finden Personalverantwortliche schon seit Jahren nicht oder nur mit sehr hohem zeitlichen Aufwand die benötigten Arbeitskräfte mit den nötigen Qualifikationen und Kompetenzen. Das Problem wird nicht nur durch den demografischen Wandel hervorgerufen, sondern weiterhin von technologischen Innovationen, arbeitsorganisatorischen Veränderungen, steigenden wissensintensiven Tätigkeiten und einem zunehmend weltumspannenden Wettbewerb (auch für Kleinstbetriebe) verstärkt. Besonders der Pflege- und Sozialbereich sowie die MINT¹-Berufe sind davon betroffen, wie verschiedene Studien in den letzten Jahren darlegten (vgl. z. B. Prognos AG 2011)².

Gleichzeitig leben etwa 2,9 Millionen Menschen mit im Ausland erworbenen Qualifikationen in Deutschland (vgl. Fohrbeck 2012, S. 6), die vielfach unterhalb ihrer Qualifikation beschäftigt oder arbeitslos sind – ein ungenutztes Potenzial, das einige Lücken des Fachkräftebedarfs füllen kann. In den folgenden Ausführungen wird beschrieben, welche Strategien Politik und Wirtschaft verfolgen, um den Fachkräftemangel zu überwinden. Im Anschluss wird die Situation von Migrantinnen und Migranten darstellt, die als eine Zielgruppe in den Fokus genommen werden, um benötigte Fachkräfte zu aktivieren.

1.1 Strategien und Zielgruppen der Politik und der Wirtschaft

Vertreter aus Politik und Wirtschaft beschäftigen sich seit Jahren aktiv und gemeinsam mit Lösungsansätzen zur Begegnung des Fachkräftemangels. 2011 hat die Bundesregierung ihr Fachkräftekonzept vorgestellt³ und gemeinsam mit den Arbeitgeberverbänden und Gewerkschaften eine „Gemeinsame Erklärung zur Sicherung der Fachkräftebasis in Deutschland“ abgegeben. Die Empfehlungen beinhalten Strategien zur Sicherung der Fachkräftebasis für die Wirtschaft (volkswirtschaftliche Perspektive). Damit verbunden ist die Anerkennung, Ausschöpfung und Weiterentwicklung vorhandener Qualifikationen (individuelle Perspektive). Dabei rücken vor allem folgende Strategien in den Vordergrund:

- Erschließung der arbeitsmarktbezogenen Potenziale von Frauen,
- Erhalt der Beschäftigungs- und Arbeitsfähigkeit älterer Arbeitnehmer,
- Förderung eines hochwertigen und durchlässigen Bildungssystems, das frühzeitig ansetzt und mit bedarfsgerechter Qualifizierung zur Sicherung des Fachkräftebedarfs beiträgt,
- Weiterentwicklung der Potenziale Arbeitsloser bzw. Arbeitssuchender unter anderem durch gezielte Weiterqualifizierung und Umschulungen,
- Förderung der Teilhabe von Menschen mit Behinderung am Arbeitsleben durch Heranführen an betriebliche Ausbildungs- und Arbeitsplätze,
- Nutzung der Potenziale von Menschen mit Migrationshintergrund und Förderung der qualifizierten Zuwanderung.⁴

Migrantinnen und Migranten sind damit eine wichtige Zielgruppe bei der Sicherung der Fachkräftebasis in Deutschland. Um dieses Ziel zu erreichen, soll Deutschland für qualifizierte Zuwanderer attraktiver werden und die Qualifikationen von hier lebenden Menschen mit Migrationshintergrund sollen genutzt und wertgeschätzt werden. Dafür braucht es eine „Willkommenskultur⁵“, sowohl für neu Zugewanderte als auch für hier lebende Menschen mit Migrationshintergrund. Das Anerkennungsgesetz ist *ein* Baustein dieser Willkommenskultur, der aber z. B. durch zielgruppengerechte Beratungsangebote und Qualifizierungen sowie gelebtes Diversity Management in den Betrieben ergänzt werden muss. Ein Baustein jedoch, der einiges ins Rollen gebracht hat, denn durch das Anerkennungsgesetz haben Personen mit einem im Ausland erworbenen Abschluss das Recht auf ein Anerkennungsverfahren – eine Möglichkeit, die zuvor nicht jedem offen stand.

1.2 Migranten in Deutschland

Die Anstrengungen von Politik und Wirtschaft, die 16 Millionen in Deutschland lebenden Menschen mit Migrationshintergrund⁶ (Statistisches Bundesamt 2012, S. 7) qualifikationsadäquat in den Arbeitsmarkt zu integrieren, kommen nicht von ungefähr. Sie sind überdurchschnittlich häufig von Erwerbslosigkeit betroffen. 12,4 Prozent sind erwerbslos, während die entsprechende Quote für die Gesamtbevölkerung bei 7,5 Prozent liegt (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2012, S. 3). Viele sind zudem unterhalb ihres Qualifikationsniveaus beschäftigt, obwohl sie nicht nur die entsprechenden Kompetenzen haben, sondern oft auch die formalen Qualifikationen – die im Ausland erworben wurden. Die europäische Statistikbehörde Eurostat berechnete für das Jahr 2008 eine Überqualifizierungsquote von rund 31 Prozent für im Ausland geborene Beschäftigte im Alter zwischen 25 und 54 Jahren in Deutschland. Für Personen, die im Inland geboren wurde, liegt diese Quote mit 20 Prozent deutlich niedriger (Eurostat 2011, S. 55). Ein Umstand, der angesichts des Fachkräfteengpasses nicht weiter tragbar ist. Erfahrungen der Beratung zur Arbeitsmarktintegration und Studien belegen, dass die Chancen auf eine qualifikationsadäquate Arbeitsmarktintegration mit einem anerkannten beruflichen Abschluss wesentlich höher liegen⁷. Zumal ist bei reglementierten Berufen (z. B. Arzt, Krankenpfleger, Erzieher) die formale Anerkennung eine Voraussetzung für die Berufszulassung.

Auf Basis des Mikrozensus 2008 wurde geschätzt, dass circa 285.000 Menschen mit Migrationshintergrund von einem erweiterten und effizienteren Anerkennungsverfahren profitieren könnten (vgl. Fohrbeck 2012, S. 6). Ein beträchtliches Fachkräftepotenzial, das bisher unerschlossen blieb. Es ist allerdings bereits jetzt erkennbar, dass nicht für alle Menschen, die bisher nicht qualifikationsadäquat beschäftigt sind, die Anerkennungsverfahren das alleinige Instrument für einen einzelfallgerechten Einstieg in den Arbeitsmarkt sind. Zum Teil ergibt sich bereits in der Beratung, dass andere Maßnahmen für den jeweiligen Einzelfall angemessener und sinnvoller sind (z. B. Qualifizierung, Umschulung) und deshalb kein Antrag auf ein Anerkennungsverfahren gestellt wird.

Gleichzeitig stieg zuletzt die Zuwanderung nach Deutschland stark an (2011 um 279.000 Personen), sodass damit gerechnet werden kann, dass die Neuregelung der Anerkennung von Auslandqualifikationen auch durch die Gruppe von Neuzuwendenden in Zukunft noch stärker genutzt werden wird (vgl. Bremser/Schandock 2012, S. 11).

Welche Neuerungen das Anerkennungsgesetz für Migrantinnen und Migranten mit sich bringt, wird im folgenden Kapitel beschrieben.

2. Das Anerkennungsgesetz und entsprechende Unterstützungsangebote

Möglichkeiten zur Anerkennung im Ausland erworbener Abschlüsse bestehen seit 2005 durch die EU-Berufsberichtigungsrichtlinie und bereits seit einigen Jahrzehnten durch das Bundesvertriebenengesetz. Damit bestand jedoch in der Regel nur für EU-

Angehörige bzw. Spätaussiedler eine Rechtsgrundlage zur Anerkennung ihrer Abschlüsse. Die Bewertungskriterien waren aber heterogen und die Zuständigkeiten transparent, zudem konnten Personen aus Drittstaaten von den Regelungen in der Regel nicht profitieren. Ein wesentlicher Aspekt in der integrationspolitischen Diskussion war daher die Forderung nach besseren Anerkennungsmöglichkeiten. Die Auswirkungen des demografischen Wandels auf das Fachkräfteangebot in Deutschland verstärkten die Debatte in Politik und Wirtschaft.

Am 1. April 2012 trat das „Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung von im Ausland erworbenen Berufsqualifikationen“, das sog. „Anerkennungsgesetz“ des Bundes, in Kraft. Es regelt für die ca. 350 Ausbildungsberufe des dualen Systems, 40 bundesrechtlich reglementierte Berufe (z. B. Arzt, Apotheker, Krankenschwester, Rechtsanwalt) und 41 reglementierte Meisterberufe des Handwerks ein weitgehend einheitliches Verfahren und legt Bewertungskriterien für berufliche Auslandsqualifikationen fest⁸. Das Anerkennungsgesetz greift subsidiär, wenn das Fachrecht keine entsprechenden Regelungen vorsieht. Es bezieht sich damit zum einen auf *bundesrechtlich geregelte Berufe* und zum anderen ausschließlich auf die Anerkennung *beruflicher Qualifikationen*. Nicht geregelt werden mit dem Gesetz die Anerkennung schulischer und universitärer Leistungen sowie die Anerkennung von Hochschulabschlüssen, die nicht einem reglementierten Beruf zugeordnet werden können (z. B. Politikwissenschaften). Für diese Qualifikationen greifen andere Regelungen. Für die landesrechtlich geregelten Berufe (z. B. Lehrer, Erzieher, Ingenieure) werden die Länder auf Basis eines Mustergesetzes eigene Gesetze verabschieden.

Mit dem Anerkennungsgesetz sind vier zentrale Neuerungen verbunden.

- *Rechtsanspruch auf ein Verfahren*: Mit dem neuen Anerkennungsgesetz haben nun auch Personen aus Drittstaaten einen Anspruch auf ein Verfahren und zwar sowohl für die bundesrechtlich reglementierten Berufe als auch für die nicht-reglementierten Berufe (entspricht den ca. 350 Ausbildungsberufen des dualen Systems).
- *Einheitliche Kriterien und Verfahren*: Mit dem Gesetz wird das Ziel verfolgt, dass nach weitgehend einheitlichen Kriterien und Verfahren bewertet wird. Zudem gilt eine einmal festgestellte Gleichwertigkeit für ganz Deutschland. Entscheidendes Prüfkriterium sind „wesentliche Unterschiede“ in Inhalt und Dauer der Ausbildung. Für Menschen mit Migrationshintergrund, die bereits berufspraktische Erfahrung im Referenzberuf nachweisen können, besteht zudem die Möglichkeit, diese Berufserfahrung bei der Bewertung mit einzubringen. Ab 1.12.2012 sind die zuständigen Stellen außerdem verpflichtet, das Verfahren im Regelfall innerhalb von drei Monaten abzuschließen.
- *Unabhängigkeit von der Staatsangehörigkeit*: Der rechtliche Anspruch auf ein Prüfverfahren sowie das Verfahren selbst werden in einigen Berufen (z. B. Ärzte) von der Staatsangehörigkeit der/des Antragstellenden entkoppelt. Allein Inhalt und Qualität der beruflichen Qualifikation sind nunmehr entscheidend.
- *Anträge aus dem In- und Ausland*: Das Gesetz gilt unabhängig vom jeweiligen Aufenthaltstitel, lediglich die Absicht, in Deutschland qualifikationsadäquat er-

werbstätig zu werden, muss von Personen, die in Drittstaaten leben, nachgewiesen werden.

Das Verfahren kann unterschiedliche Ergebnisse vorbringen. Wenn keine wesentlichen Unterschiede zum deutschen Referenzberuf bestehen, wird die Gleichwertigkeit der im Ausland erworbenen Qualifikation mit dem deutschen Referenzberuf bescheinigt. Die zuständige Stelle stellt einen rechtskräftigen Bescheid aus. Bestehen wesentliche Unterschiede, kann eine Anerkennung (Berufszulassung) im reglementierten Bereich nur nach Absolvierung einer Ausgleichsmaßnahme (Anpassungslehrgang oder Prüfung) erteilt werden. Im nicht-reglementierten Bereich (duale Berufe) werden bei einer teilweisen Gleichwertigkeit die wesentlichen Unterschiede beschrieben. Da eine Anerkennung bei dualen Berufen keine Voraussetzung für die Berufsausübung ist, stehen dem Anerkennungssuchen verschiedene Möglichkeiten offen: Man kann sich mit dem Bescheid direkt auf dem Arbeitsmarkt bewerben, dann dient der Bescheid als Transparenzinstrument für den Arbeitgeber. Oder man kann die wesentlichen Unterschiede durch entsprechende Anpassungsqualifizierungen ausgleichen und dann das Verfahren erneut aufnehmen. Im nicht-reglementierten Bereich hat damit auch eine teilweise Gleichwertigkeit einen Mehrwert für den Anerkennungssuchenden und für Arbeitgeber.

Um Menschen mit Auslandsqualifikationen vor, während und nach dem Anerkennungsverfahren zu unterstützen, steht eine breit aufgestellte Beratungslandschaft zur Verfügung. Das Netzwerk „Integration durch Qualifizierung (IQ)“, das vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales, dem Bundesministerium für Bildung und Forschung und der Bundesagentur für Arbeit gefördert wird, gewährleistet seit dem Inkrafttreten des Gesetzes bundesweit Beratungsstellen für Anerkennungssuchende, soweit nicht bereits entsprechende Angebote vor Ort etabliert sind. Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge bietet eine telefonische Erstinformation (+49 (0)30-1815-1111) und das Bundesinstitut für Berufsbildung hat mit dem Anerkennungsportal (www.anerkennung-in-deutschland.de) eine Informationsplattform geschaffen, die eine Orientierungsfunktion erfüllt. So wird die Umsetzung des Gesetzes durch Beratung und Information sinnvoll begleitet und unterstützt. Neben diesen spezifischen Informations- und Beratungsangeboten informieren auch Regelangebote der Integrations- und Arbeitsmarktberatung wie z. B. Agenturen für Arbeit bzw. JobCenter, Jugendmigrationsdienste (JMD) oder Migrationsberatungsstellen für erwachsene Zuwanderer (MBE), in ihrem jeweiligen Beratungskontext über Möglichkeiten der beruflichen Anerkennung. Im nächsten Abschnitt wird eine erste Zwischenbilanz zum Anerkennungsgesetz gezogen, die aufgrund der geringen Zeitspanne jedoch eher als Eindrücke zu werten sind.

3. Das Anerkennungsgesetz: eine Zwischenbilanz

In den folgenden Ausführungen wird aufgezeigt, wie sich die Antrags- und Beratungszahlen darstellen (sofern entsprechende Daten zur Verfügung stehen) und welche Tendenzen bezüglich der Herkunftsänder und der Qualifikationen bisher zu ver-

zeichnen sind. Dies erlaubt dann eine Einschätzung, inwieweit die anerkannten Qualifikationen den Fachkräftebedarf decken können.

Bis Anfang November 2012 sind bei der IHK FOSA (Foreign Skills Approval), die zentral für das Anerkennungsverfahren der nicht-reglementierten IHK-Berufe zuständig ist⁹, 1.326 Anträge eingegangen, davon wurden 313 Bescheide bereits ausgestellt. Die Anträge stellen ein breites Spektrum von 130 Referenzberufen dar, besonders große Nachfrage gibt es im kaufmännischen oder im Metall- und Elektrobereich, ebenso wie in der Hotel- und Gaststättenbranche. Die Antragsteller haben ihre Ausbildung in insgesamt 85 Ländern absolviert, die meisten Anträge wurden für europäische Qualifikationen gestellt, es dominieren die GUS-Staaten und die Staaten des ehemaligen Jugoslawiens, Drittstaaten (z. B. die Türkei) sind ebenfalls stark vertreten. Im Handwerksbereich liegt die Zuständigkeit für die Gleichwertigkeitsprüfung bei den regional ansässigen Handwerkskammern. Von April bis Juli 2012 wurden 690 Anträge eingereicht, über 3.000 Personen wurden bis dahin beraten. Auch hier gibt es ein relativ breites Spektrum an Berufen und Herkunftsländern, mit Schwerpunkten bei den Kfz- und Elektroberufen sowie im Friseurhandwerk. Für die Nachfrage nach Anerkennungsverfahren für bundesrechtlich reglementierte Berufe können keine Angaben gemacht werden, was die Antragszahlen betrifft. Die IQ-Beratungsstellen verzeichnen jedoch eine hohe Beratungsnachfrage im Gesundheitsbereich (Gesundheits- und Krankenpfleger, Ärzte, Apotheker). Besonders hoch ist die Beratungsnachfrage nach reglementierten Berufen, die nicht im Anwendungsbereich des Bundes, sondern der Länder liegen: Lehrer, Ingenieure oder Erzieher stehen hier an der Spitze. Hier bleibt abzuwarten und zu hoffen, dass die Länder möglichst bald entsprechende Gesetze zu diesen Berufen verabschieden, damit insbesondere auch Qualifikationen aus Drittstaaten die Anerkennungsverfahren offen stehen und damit auch diesen Anerkennungssuchenden entsprechende Chancen angeboten werden können.

Für Auslandsanfragen stehen vor allem die Angebote der BAMF-Hotline und des Anerkennungsportals zur Verfügung. Bei der BAMF Hotline sind fast 20 % der Anrufer Personen aus dem Ausland, beim Anerkennungsportal, das auch auf Englisch zur Verfügung steht, sind über 40 % der User aus dem Ausland.

Welche Schlüsse können mit diesen Erkenntnissen in Bezug auf die Fachkräftesicherung gezogen werden? Die Ausführungen zeigen, dass die Nachfrage nach einem Anerkennungsverfahren dort besonders stark ist, wo auch Fachkräfteengpässe bestehen. Studien des Instituts für Arbeitsmarktforschung (IAB) und des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) bestätigen die Eindrücke, dass insbesondere in Gastronomie- und Reinigungsberufen, in Gesundheits- und Sozialberufen, im Berufsfeld Körperflege, bei den Verkehrs-, Lager-, Sicherheits- und Wachberufen sowie im instandsetzenden, be- und verarbeitenden Gewerbe die Fachkräftelücken groß sind bzw. sein werden (Bremser/Schandock 2012, S. 12). Die große Nachfrage nach Anerkennung von im Ausland erworbenen Abschlüssen in Gesundheitsberufen, im Friseurhandwerk, in Kfz-Berufen oder Ingenieursqualifikationen deckt sich also mit den Anforderungen des deutschen Arbeitsmarktes. Ein Gewinn für beide Seiten: für Betriebe stehen mehr Fachkräfte mit den benötigten Qualifikationen zur Verfügung und die Anerkennungssuchenden haben nach dem Erfolg der Anerkennung bessere

Chancen, diesen Erfolg auch in eine qualifikationsadäquate Arbeitsmarktintegration umzusetzen. Es bleibt jedoch noch einiges zu tun. Der weitere Handlungsbedarf und Einschränkungen des Anerkennungsgesetzes werden abschließend dargestellt.

4. Fazit

Es wurde bereits erwähnt, dass in den nicht-reglementierten Berufen die Anerkennung nicht als Voraussetzung für die *Berufszulassung* gilt, d. h. Personen mit diesen im Ausland erworbenen Abschlüssen könnten auch ohne die Anerkennung in diesem Beruf arbeiten. Eine formale Anerkennung ist also nicht unbedingt notwendig, aber doch ein Mehrwert. Denn ein Gleichwertigkeitsbescheid fördert die Transparenz der Qualifikationen sowohl für den Anerkennungssuchenden als auch für einen potenziellen Arbeitgeber. Im reglementierten Bereich ergeben sich insbesondere durch die Anerkennung von Ärzten oder Gesundheits- und Krankenpflegern neue Potenziale. Einschränkungen auf den Wirkungskreis des Anerkennungsgesetzes des Bundes ergeben sich aus den Zuständigkeiten der Länder für bestimmte Berufe. So warten insbesondere Ingenieure, Lehrer und Erzieher auf die Verabschiedung der *Ländergesetze*. Mit Blick auf den Fachkräftemangel in diesen Berufen würde das dem Beitrag zur Fachkräftesicherung noch einmal einen deutlichen Schub geben. Weiterer Handlungsbedarf besteht weiterhin in folgenden Punkten:

- *Anträge aus dem Ausland*: Ein wesentlicher Aspekt der Fachkräftesicherung ist die Erhöhung der qualifizierten Zuwanderung, entsprechend müssen hier förderliche Bedingungen geschaffen werden. Die Anstrengungen der Politik sind bereits angegangen, so werden Multiplikatoren (z. B. Botschaften, Auslandsvermittlungen) über das neue Anerkennungsgesetz und die Chancen, die damit verbunden sind, informiert. Das Anerkennungsportal, das vom BIBB bereitgestellt wird, steht bereits seit einiger Zeit auch auf Englisch zur Verfügung. Hier steigen die Klicks aus dem Ausland kontinuierlich an. Für die mittelfristige Perspektive müssen diese Anstrengungen verstärkt werden. Zudem bedarf es weiteren Erleichterungen im Bereich des Zuwanderungs- und Ausländerbeschäftigungsgesetzes.
- *Qualifizierung im Zuge des Anerkennungsgesetzes*: Für den Bildungsmarkt ergeben sich durch das Anerkennungsgesetz neue Chancen und Herausforderungen, die Bildungsdienstleister müssen auf den neuen Bedarf reagieren. Dazu bedarf es zielgruppenspezifischer Qualifizierungen, mit denen die Anerkennungssuchenden ihre wesentlichen Unterschiede ausgleichen können. Die Verankerung von berufsbezogenen Sprachkursen, welche die Arbeitsmarktintegration weiter befördern, ist dabei von zentraler Bedeutung.
- *Verzahnung und Ausbau der Informations- und Beratungsangebote*: Bestehende Angebote, die Anerkennungssuchende unterstützen, müssen optimal ineinander greifen, um Verweisschleifen zu vermeiden und den Anerkennungsprozess nicht unnötig langwierig zu gestalten. In einigen Regionen gilt es zudem, weitere Angebote zu schaffen und die bestehenden zu erweitern.
- *Sensibilisierung und Information von Unternehmen*: Unternehmen sind die letzte Instanz im Prozess der Anerkennung, denn sie sollen die Anerkennungssuchenden

den einstellen. Dafür müssen Betriebe über die Chancen und die Bedeutung von Bescheiden informiert werden. Auch innerbetriebliche Arbeitskräfte können zu Fachkräften anerkannt und qualifiziert werden. Zudem besteht die Möglichkeit, wesentliche Unterschiede in der betrieblichen Praxis auszugleichen. Betriebliche Vertreter müssen dafür aufgeschlossen und gewonnen werden.

Das Fazit zum Anerkennungsgesetz und die Antwort auf die eingangs gestellte Frage fallen positiv aus. Das Gesetz leistet sowohl einen Beitrag für die „Willkommenskultur“ in Deutschland, indem es im Ausland erworbene Qualifikationen und die Menschen, die dahinterstehen, wertschätzt, als auch einen Beitrag zur Fachkräfte sicherung in Deutschland – auch wenn noch einiges zu tun bleibt.

Anmerkungen

- 1 MINT steht für Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik.
 - 2 Die Diskussion um den tatsächlichen Fachkräftemangel ob heute oder in Zukunft ist kontrovers. Das Matching zwischen Fachkräfteangebot und -nachfrage ist in einigen Berufsfeldern jedoch nicht optimal. Zumindest muss das Problem auf einige bestimmte Branchen eingegrenzt werden.
 - 3 www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/fachkraeftesicherung-ziele-massnahmen.pdf;jsessionid=6522A25762DDA07BB87CC570B5793880?__blob=publicationFile
 - 4 www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/2011/06/2011-06-22-pm-erklaerung-fachkraefte-meseberg.pdf?__blob=publicationFile, (Stand 7.11.2012)
 - 5 Definition nach Angaben der Fachstelle „Diversity Management“ im Förderprogramm „Integration durch Qualifizierung (IQ): Willkommenskultur“ betrifft alle. Sie steht für den Gedanken, dass Integration, egal ob gesellschaftlich oder arbeitsmarktbezogen, nicht nur eine Leistung der Migranten ist, sondern auch eine Aufgabe der gesamten Gesellschaft, mit all ihren bereits in Deutschland lebenden Menschen und ihren Institutionen.
 - 6 Als Personen mit Migrationshintergrund werden gemäß des Statistischen Bundesamtes „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 nach 1949 zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ definiert (Statistisches Bundesamt 2012, S. 6). Personen mit Migrationshintergrund müssen folglich keine eigene Migrationserfahrung aufweisen.
 - 7 www.iaq.uni-due.de/iaq-report/2009/report2009-08.pdf, S. 9
 - 8 Eine Unterscheidung zwischen reglementierten und nicht reglementierten Berufen ist in diesem Zusammenhang wesentlich. Bei reglementierten Berufen sind Gleichwertigkeitsfeststellungen Teil der Berufszulassungsverfahren, weil ihre Ausübung an den Besitz von vorgegebenen Qualifikationen gebunden ist (z. B. Arzt, Apotheker). Wenn keine Gleichwertigkeit besteht, darf der Beruf in Deutschland nicht ausgeübt werden. Nicht-reglementierte Berufe sind vor allem die Ausbildungsberufe des dualen Systems. Die Ausübung eines solchen Berufs ist auch ohne eine Feststellung der Gleichwertigkeit möglich (z. B. Industriemechaniker/-in).
- Die IHK-FOSA ist für die Anerkennungsverfahren aus 77 IHK-Bezirken zuständig. In den IHKn Braunschweig, Hannover und Wuppertal-Solingen-Remscheid werden die Verfahren vor Ort durchgeführt.

Literatur

- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2011): Zweiter Integrationsindikatorenbericht, Köln/Berlin
- Bremser, Felix/Schandock, Manuel (2012): Der Beitrag des Anerkennungsgesetzes zur Bewältigung des Fachkräftemangels; in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 5/2012, S. 11-14
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2012): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012, datenreport.bibb.de (aufgerufen am 30.08.2012)
- Bundesagentur für Arbeit 2012: Analyse des Arbeitsmarktes für Ausländer – August 2012, Analytikreport der Statistik
- Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (2012): Mehr hochqualifizierte Zuwanderer aus Drittstaaten, www.bib-demografie.de (aufgerufen am 28.08.2012)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2012): Pressemitteilung: Anerkennungsgesetz ist gut gestartet, www.bmbf.de (aufgerufen am 24.12.2012)
- Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hg.) (2011): Zweiter Integrationsbericht. www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/2012-01-12-zweiter-indikatorenbericht.pdf?__blob=publicationFile (aufgerufen am 12.11.2012)
- Eurostat (2011): Migrants in Europe. A statistical portrait of the first and second generation, Eurostat Statistical Books, Luxemburg
- Fohrbeck, Dorothea (2012): Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen – das neue Anerkennungsgesetz des Bundes; in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 5/2012, S. 6-10
- IHK FOSA (2012): Antragsstatistik, Nürnberg
- Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) (2012): Presseinformation: Ein Jahr Arbeitnehmerfreizügigkeit: Mit 79.000 Personen nur moderate Zuwanderung, www.iab.de/de/informationsservice/presse/presseinformationen (aufgerufen am 27.08.2012)
- PROGNOS AG (2011): Studie – Arbeitslandschaft 2030. Im Auftrag der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft
- Statistisches Bundesamt (2012): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2011, Fachserie 1 Reihe 2.2, Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt (2012): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit: Vorläufige Wanderungsergebnisse, www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/Wanderungen (aufgerufen am 27.08.2012)
- Statistisches Bundesamt (2012): Pressemitteilung Nr. 171: Hohe Zuwanderung nach Deutschland im Jahr 2011, www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen (aufgerufen am 27.08.2012)

Gründe für und gegen die Teilnahme an Weiterbildung aus der Sicht von deutschen Frauen mit einem sogenannten Migrationshintergrund

Alisha M. B. Heinemann

Zusammenfassung

Während bisher häufig die Expertise von Weiterbildungsverantwortlichen aufgerufen wurde, um zu den Gründen für die (Nicht-)Teilnahme an Weiterbildung von Personen mit einem sogenannten Migrationshintergrund Stellung zu nehmen, werden im Folgenden Ergebnisse einer noch laufenden Studie zusammengefasst, in der die Personen, um die es geht, selbst nach ihren Gründen gefragt wurden. Es kann gezeigt werden, wie die sozial konstruierte Kategorie des Migrationshintergrunds durch damit verbundene gesellschaftliche Zuschreibungen der Nicht-Zugehörigkeit auch im Zusammenhang mit Weiterbildungssentscheidungen wirkmächtig werden kann. Allerdings kann sie tatsächlich dann in den „Hintergrund“ gedrängt werden, wenn die befragten Personen über weitere ausgleichende weiterbildungssrelevante Ressourcen verfügen. Zu diesen zählen u. a. ein hohes staatsbürgerliches Kapital (sicherer Aufenthaltsstatus, Arbeitserlaubnis, Wahlrecht), ein in Deutschland anerkannter höherer Bildungs- und/oder Berufsabschluss, eine sichere Beherrschung der deutschen Schriftsprache, ein unterstützendes, informiertes soziales Netzwerk und ausreichend ökonomisches Kapital, welches über eine reine Existenzsicherung hinausgeht.

1. Einleitung

Die wenigen vorhandenen Weiterbildungsstatistiken sind sich alle einig: Menschen mit Migrationshintergrund¹ nehmen weniger an Weiterbildung teil als Angehörige der Mehrheitsgesellschaft. In der zentralen Weiterbildungsstatistik, dem Adult Education Survey (AES), werden Personen dabei unabhängig von ihrer jeweiligen Aufenthaltsdauer in Deutschland und ihren individuellen Lernvoraussetzungen in einer gemeinsamen Gruppe erfasst (vgl. BSW/AES Rosenbladt/Bilger 2008). Tatsächlich gibt es aktuell nur wenige Daten, wie die des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP) oder die der Sinus-Milieu-Studien, die eine etwas differenziertere Betrachtung dieser Gruppe möglich machen (vgl. Heinemann/Robak 2012: 21-24). Für eine sensible For-

schungspraxis ist eine differenzierte Herangehensweise an die Gesamtgruppe der Personen mit einem sogenannten Migrationshintergrund jedoch dringend notwendig. Nur eine solche kann dazu beitragen, diskursiv geschaffene und durch ungenaue wissenschaftliche Kategorien geförderte Zerrbilder zu klären. Solche zeichnen eine große – vermeintlich homogene – Zielgruppe, die nur schwer erreichbar scheint, über unzureichende Sprachkenntnisse verfügt und die zudem kein Interesse an Weiterbildungsangeboten zu haben scheint. Um Gegenentwürfe zu diesen Bildern zu ermöglichen und den Blick zu schärfen für die einzelnen Menschen und ihre unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedarfe, ist eine größere Ausdifferenzierung der Kategorie „Migrationshintergrund“ erforderlich. So zeigt Halit Öztürk in seinen Analysen des SOEP bezogen auf die berufliche Weiterbildung, dass bei einer differenzierteren Betrachtungsweise der Unterschied in der Teilnahme zwischen Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft und den Personen, die zur zweiten Generation von Migrant_innen² gehören, kaum noch zu erkennen ist (vgl. Öztürk 2011: 151). Personen, die zwar definitionsgemäß einen Migrationshintergrund haben, aber nicht über eigene Migrationserfahrung verfügen, scheinen nach diesen Analysen also kaum weniger an beruflicher Weiterbildung teilzunehmen als Personen ohne Migrationshintergrund. Zudem wird in seiner Studie deutlich, dass, unabhängig von der Zuwanderungsgeschichte, die berufliche Stellung sowie der schulische Abschluss signifikant mit der Beteiligung an beruflicher Weiterbildung zusammenhängen (vgl. Öztürk 2011: 159).

Diese Analysen können durch die Ergebnisse meines noch laufenden Dissertationsprojektes⁵ bestätigt und weiter ausdifferenziert werden. Das Ziel des Projekts liegt in einer Exploration von subjektiven Begründungen für und gegen die Teilnahme an Weiterbildung. Die Annäherung erfolgt dabei im Gegensatz zu den vorhandenen, an statistischen Daten orientierten Studien auf qualitative Weise und die Personen, um die es geht, werden selbst als Expertinnen ihres Handelns fokussiert, wobei sowohl Teilnehmende als auch Nicht-Teilnehmende befragt wurden.⁶ Der Fokus der Arbeit liegt auf weiblichen Personen zwischen 25 und 50 Jahren, denen gemeinsam ist, dass ihnen durch die Mehrheitsgesellschaft ein Migrationshintergrund zugeschrieben wird, wobei die Art des Migrationshintergrunds bei der Auswahl der Befragten zunächst offen gehalten wurde. So wurden sowohl Frauen der zweiten Generation befragt als auch solche, die eigene Migrationserfahrung haben. Einige kamen als Kinder nach Deutschland, andere erst als Erwachsene. Die meisten der Interviewpartnerinnen leben bereits seit mehreren Jahren in Deutschland. Nur eine der Befragten ist zum Interviewzeitpunkt erst wenige Monate zuvor eingewandert. Da alle diese Frauen ihren Lebensmittelpunkt in Deutschland haben und ich davon ausgehe, dass die Kategorie des Migrationshintergrunds keine real vorhandene, sondern eine sozial konstruierte ist, bezeichne ich sie als „deutsche Frauen mit einem sogenannten Migrationshintergrund“.

2. Migrationshintergrund = Hinderungsgrund?

Was genau macht eigentlich einen solchen „Migrationshintergrund“ aus? Was bewirkt er, und welchen Stellenwert hat er im Alltag der Befragten? Warum sollte ein solcher

Hintergrund, der ja – wie schon im Wort erkennbar ist – offenbar nicht im Vordergrund steht, einen Einfluss auf Weiterbildungsteilnahme haben? Das Interviewmaterial macht es möglich, diese Fragen zumindest in einer Annäherung zu beantworten. Zudem wird gezeigt werden, wie aus einem solchen Hintergrund schließlich in Bezug auf Weiterbildungsteilnahme ein Hinderungsgrund werden kann, wenn der Lebenskontext und die strukturellen Bedingungen, in denen sich die Befragten befinden, dazu beitragen.

Ein wichtiges Moment, das die befragten Personen mit dem Kriterium des Migrationshintergrunds verbinden, ist der Umstand, durch diesen als „nicht-deutsch“ wahrgenommen zu werden, und damit als jemand, die nicht selbstverständlich zur deutschen Gesellschaft zugehörig ist. Nicht-deutsch, also anders zu sein als die Mehrheitsgesellschaft, ist dabei keine neutrale Positionierung. Sie ist vielmehr die Basis, auf der strukturelle, institutionelle und individuelle Ausgrenzung und Abwertung vollzogen werden. Weiterbildung, die in ihrem Ansatz ja von der Idee getragen ist, eine Erweiterung von Teilhabe und Handlungsfähigkeit in der Gesellschaft zu ermöglichen, wird daher grundlegend in ihrem Sinn fraglich, wenn Personen sich gar nicht erst als legitimer Teil der Gesellschaft, in der sie leben, wahrnehmen können.

Tatsächlich nimmt sich keine der Befragten selbst als Deutsche war. Selbst die in Deutschland geborene Alex, die aufgrund ihres Äußeren, ihres Habitus und ihrer Sprache als Teil der Mehrheitsgesellschaft „passieren“³ könnte, hat nicht das Gefühl, als gleichwertig anerkannt zu sein. Sie macht wiederholt die Erfahrung, dass sie behandelt wird als sei sie defizitär im Vergleich zu Deutschen ohne Migrationshintergrund.

Alex: Ja, man wird immer benachteiligt. Oder man wird – anders behandelt. [...]. Genau. Man wird anders behandelt. So, als wenn man irgendwas nicht verstehen würde. Finde ich. (A-Z: 954-956)

Sie bezieht diese Erfahrung dabei vor allem auf den Umgang in Behörden, wo sie trotz ihres Aussehens und ihrer Sprachkompetenz als „nicht-deutsch“ auffällt, da sie nicht über den deutschen Pass verfügt und gleichzeitig auch nicht über eine der Staatsangehörigkeiten, die – in Verbindung mit einer möglichst großen natio-ethno-kulturellen Ähnlichkeit zu dem/der „Standard-Deutschen“⁴ (Mecheril) – diskursiv und historisch als legitim, gleichgestellt und anerkannt gelten. Dies wäre zum Beispiel die Zugehörigkeit zu einem der skandinavischen Länder oder einem Land wie Frankreich, England, Kanada oder die USA (vgl. dazu auch Goel 2009:101). In der Konsequenz führen unter anderem diese Diskriminierungserfahrungen dazu, dass bei Alex das Gefühl bleibt, nicht wirklich „hierher“ zu gehören.

Der Migrationshintergrund steht also viel weniger im Hintergrund als erwartet werden könnte. Die Relevanz des Hintergrunds verstärkt sich zusätzlich, wenn er „sichtbar“ zu sein scheint. So werden Personen, die in ihrem Aussehen nicht dem/der „Standard-Deutschen“ entsprechen, zum Beispiel immer wieder für ihr „gutes Deutsch“ gelobt, auch wenn sie gar keine andere Sprache sprechen als die/der Deutsche, und mit den typischen Herkunftsdialogen⁷ (Battaglia) konfrontiert, in de-

nen sie unter anderem durch die stetig wiederkehrende „Woher kommst du?“-Frage an einen Platz außerhalb der Gesellschaft verwiesen werden. Die junge Milagros berichtet verärgert beispielhaft von einer Situation, die sie im Rahmen der Teilnahme an einem Weiterbildungsangebot erlebt:

Milagros: Und das Gefühl von dieser anderen Frau aus der Türkei. Die ist aber hier geboren, die ist eigentlich deutsch. Und [...] in der Gruppe jemand hat ihr gefragt „Warum, ob du sprichst aber gut deutsch“. Weißt du? Und da, das hat sie auch irritiert, weil [...] das ist nicht selbstverständlich [...], dass jemand mit einer anderen Farbe, Hautfarbe (Deutsche ist)... dass sie mir das sagen, das ist egal, ne? Ich bin hier nicht geboren, und bin so acht Jahre hier, dass sie mir das sagen. Danke. Aber jemanden... Ich merk sofort, sofort, wenn jemand hier geboren ist. Und dann denke ich „ja cool, du hast keine Probleme mit deinem Visum (lachen)“. Nein, nein, nein. Weil es für mich klar (ist). Es sind Deutsche! (M-Z. 644-658)

Sie selber grenzt sich ab als jemand, die noch nicht ganz so lange in Deutschland lebt und daher eine derartig bewertende Rückmeldung bezüglich ihrer Sprachkompetenz positiv aufnehmen könnte. Gleichzeitig ärgert sie sich über die Geschlossenheit der Mehrheitsgesellschaft, die allein aufgrund des Phänotyps, in diesem Fall konkret bezogen auf das Merkmal „Hautfarbe“, die selbstverständliche Zugehörigkeit von Personen immer wieder in Frage stellt. Dies geschieht unter Missachtung des Umstands, dass seit vielen Jahren und Generationen Menschen mit den unterschiedlichsten national-ethno-kulturellen⁸ (Mecheril 2003) Hintergründen in Deutschland leben und ein Teil dieser Gesellschaft sind.

Durch Fragen, Zuschreibungen und (Be-)Handlungen dieser Art wird der Migrationshintergrund im Alltag der Interviewpartnerinnen immer wieder in den Vordergrund gerückt und damit wirkmächtig. Er wirkt als benachteiligende Differenzkategorie über die diskursive Ausgrenzung hinaus und regelt Ressourcenverteilungen, wie die Job- und Aufstiegschancen, die Wohnungsvergabe sowie den Zugang zu Bildung und sozialem Kapital. Entmutigt formuliert die in ihrem Herkunftsland akademisch ausgebildete Milagros:

Weil manchmal ich denke, warum mache ich eine Weiterbildung, wenn ich sowieso nicht, fast null Chancen habe, eine Führungsposition zu bekommen (M-Z. 51-56).

Der Wunsch nach Teilhabe als Teilnahmegrund

Der Positionierung als nicht-zugehörig auf der diskursiven Ebene ist in den Begründungslogiken der Befragten ein immer wieder auftauchendes Moment. Gleichzeitig wird sie abhängig von der Verfügbarkeit über staatsbürgerliches, kulturelles, ökonomisches und soziales Kapital (Bourdieu) sowie durch das Wissen um Weiterbildungsangebote und deren Qualität sowie die Verwertungsaussichten der besuchten Weiterbildung abgeschwächt beziehungsweise verstärkt. Im Folgenden soll kurz genauer auf die hier aufgelisteten Punkte eingegangen werden.

Das *staatsbürgerliche Kapital* ist in diesem Zusammenhang definiert als eines, welches unter anderem das „Aufenthaltsrecht“ und die „Arbeitserlaubnis“ neben anderen staatsbürgerlichen Rechten mit einschließt. Es ist die Grundlage dafür, erstens auf Dauer den eigenen Lebensmittelpunkt planen zu können, und zweitens nach Abschluss einer (beruflichen) Weiterbildung diese auch in einem beruflichen Zusammenhang in Deutschland verwerten zu können. Ist eine solche Sicherheit nicht gegeben, wird auch die Weiterbildungsteilnahme nicht als sinnvoll angesehen. So besuchen weder Tamy noch Soraya, die jahrelang ohne legale Aufenthaltspapiere in Deutschland leben, in dieser Zeit eine Weiterbildungseinrichtung. Sie wenden sich auch nicht an Hilfs- oder Beratungsstellen, da die Sorge, aufgegriffen und abgeschoben zu werden, überwiegt. Erst nachdem sie in Schutzräume gelangen, in denen sie ihren Aufenthalt nicht mehr bedroht sehen, beginnt zumindest Soraya damit, in Deutschkursen das Lesen und Schreiben zu lernen.

Die von Bourdieu (Bourdieu 1983: 183 f.) konstruierten Kapitalsorten des kulturellen, ökonomischen und sozialen Kapitals, die für alle Menschen einer Gesellschaft, unabhängig von ihrem Migrationshintergrund, relevant für die eigene Teilhabe sind, finden sich auch im Interviewmaterial als bedeutend wieder. So trifft die These der Bildungsakkumulation, die davon ausgeht, dass diejenigen, die bereits über eine gute Bildung und eine gute berufliche Stellung verfügen, auch diejenigen sind, die eher an Weiterbildung teilnehmen und von dieser Teilnahme profitieren, auch auf die Befragten zu. Allerdings spielt bei ihnen zusätzlich die Anerkennung von im Herkunftsland erworbenen Bildungs- und Berufsabschlüssen eine Rolle. Eine Nicht-Anerkennung von bereits erworbenen Qualifikationen kann unabhängig vom „mitgebrachten“ kulturellen Kapital demotivierend und lähmend wirken. Als besonders wirkmächtig erweist sich im Zusammenhang mit dem kulturellen Kapital zudem die vorhandene Schriftsprachkompetenz in der deutschen Sprache. Sie bildet unter anderem den Schlüssel zu dem gut gesicherten Tor, das Personen auf dem Weg zu beruflicher Höherqualifizierung durchschreiten müssen. Denn die Ansprüche, die an das „richtige“ und damit legitime „Standard-Deutsch“ gelegt werden, sind für viele, die Deutsch als Zweisprache erlernen, nicht oder nur unter größten Schwierigkeiten zu erfüllen.

Sind ausreichend weiterbildungsrelevante Kapitalien vorhanden, ist dann in einem zweiten Schritt gerade für diejenigen, die nicht im deutschen Bildungssystem sozialisiert wurden, ein Wegweiser notwendig, der ihnen dabei hilft, sich in der wenig transparenten, unübersichtlichen Weiterbildungslandschaft Deutschlands zurechtzufinden. Faulstich prägt für die aktuelle Situation der institutionalisierten Weiterbildung den Begriff der *mittleren Systematisierung* (Faulstich/Zeuner 2008: 182). Er beschreibt mit diesem Begriff die besondere Situation der Erwachsenenbildung, die einerseits Stichworte wie Professionalisierung, Curricularisierung und Institutionalisierung diskutiert und gleichzeitig von internen Differenzierungen und Strukturierungen geprägt ist, so dass viele sehr spezifisch ausrichtete Institutionen auf dem Markt miteinander konkurrieren. Dies führt zu einer Struktur, die auch für diejenigen, die mit dem deutschen Bildungssystem aufgewachsen sind, kaum noch zu durchschauen ist. Der Bildungsbericht 2012 betont, dass Weiterbildungsbeteiligung auch aus einer Wahrnehmung von Gelegenheitsstrukturen heraus zu erklären sei (vgl. Bundesministerium für

Bildung und Forschung 2012: 141). Können Gelegenheiten aufgrund der fehlenden Feldkenntnis der Befragten und der Schwierigkeit, Angebote nicht in ihrem Wert für die Verbesserung der eigenen Teilhabe einschätzen zu können, nicht als solche wahrgenommen werden, ist eine Nicht-Teilnahme naheliegend. Personen, die über ein gut informiertes soziales Netzwerk verfügen, dem sie vertrauen, finden hierüber einen möglichen Weg in die Weiterbildung. Die Interviewpartnerin Leyla fordert für alle diejenigen, die nicht über ein solches verfügen, mehrsprachige Beratungseinrichtungen. Personal, das die gleiche Muttersprache spricht, wäre aus ihrer Sicht zudem in der Lage, vorhandene Ängste vor den deutschen Institutionen zu minimieren, da durch die gemeinsame Sprache Informationen viel besser vermittelt und damit die Unsicherheiten gesenkt würden.

Leyla: [...] Bestimmt viele Leute kommen. Weil vertrauen wir, weißt du, für diese Information. Dann haben wir keine Angst. (L-Z: 1353-1354) [...] und dann ich geh vorne. Aber wenn eine Deutsche kommt, dann ich muss erstmal denken, was hat sie gesagt. Kann ich machen, kann ich nicht. Ich bin unsicher [...] Wenn ich verstehe nicht ganz gut Deutsch, dann natürlich ist das besser. Ich glaube, es wär gut, wenn jede Ausländer vielmehr eine Person gute Information gebe, mit Muttersprache. Dann sie können vorne gehen. Dann sie sind sicher (L-Z: 1374-1382)

Ganz unabhängig von migrationsspezifischen Aspekten spielen bei den Befragten auch die Kriterien eine Rolle, die in den bisherigen Studien zur Adressatenforschung mit Personen ohne Migrationshintergrund immer wieder als zentrale hervorgehoben wurden (vgl. Brüning/Kuwan 2002: 17). Dies sind Aspekte wie die Verwertungsmöglichkeiten nach der Weiterbildungsteilnahme, für die u. a. das Lebensalter eine relevante Rolle spielt, aber auch die Auslegung der eigenen Genderrolle. Die Interviewpartnerinnen, die sich vor allem als Versorgerin der Familie wahrnehmen, haben erst in einem zweiten Schritt die Möglichkeit, ihre Prioritäten und auch zeitlichen Kapazitäten auf Weiterbildung zu konzentrieren.

3. Fazit

Zusammenfassend kann als Auswertungsergebnis festgehalten werden, dass der zugeschriebene Migrationshintergrund als Benachteiligungslien für alle Befragten in ihren Weiterbildungentscheidungen eine zentrale Rolle spielt, da sie sich durch diesen Prozess der Zuschreibung als zur deutschen Gesellschaft *nicht zugehörig* erleben und damit die Grundidee von Weiterbildung – nämlich die eigene Teilhabe an der Gesellschaft zu erhöhen – in Frage gestellt ist. Dieses Erleben wird aber durch andere Bedingungen wie zum Beispiel das (Nicht-)Verfügen über staatsbürgerliches Handlungskapital, die Anerkennung von im Herkunftsland erworbenen Bildungs- und Berufsabschlüssen, das Verfügen über Schriftsprachkompetenz im Deutschen und das Orientierungswissen im deutschen Weiterbildungssystem entweder verstärkt oder eben unter positiven Wirkbedingungen tatsächlich soweit in den Hintergrund gerückt, dass es sich nicht mehr negativ auf die Weiterbildungsteilnahme auswirkt. Ge-

nau wie für Personen ohne einen zugeschriebenen Migrationshintergrund sind zudem die Verwertungsmöglichkeiten von Weiterbildungsinhalten, das eigene Lebensalter sowie die Notwendigkeit einer Versorgung von minderjährigen Kindern relevante Rahmenbedingungen für Weiterbildungsentscheidungen. Während diejenigen, die in den unterschiedlichen eben skizzierten Bereichen bereits über hohe Ressourcen verfügen, sich weitgehend unabhängig von der Art ihres Migrationshintergrunds an Weiterbildung beteiligen, legen diejenigen, die nur wenig Chancen darin sehen, sich durch Weiterbildung aus der eigenen prekären Situation heraus zu bewegen, ihre Prioritäten eher auf die eigene Existenzsicherung. Um diese heterogene Gruppe mit Weiterbildungsangeboten erreichen zu können, ist daher ein differenzierter und sensibler Umgang nötig, der sich in der Ansprache und der Art der Angebotsgestaltung auf die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der einzelnen Teilgruppen einstellt. Angebote, die sich pauschal an „Personen mit Migrationshintergrund“ richten, müssen ihr Ziel verfehlen. Auch und gerade die Weiterbildungsforschung sollte sich diesbezüglich ihren noch immer eklatanten Forschungsdefiziten stellen. Die Migrationsgesellschaft, in der wir leben, wird die „Norm(alität“ bleiben, mit der wir umgehen müssen.

Anmerkungen

- 1 Das Projekt trägt den Arbeitstitel: „Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft – Begründungen für und gegen Teilnahme aus der Sicht von deutschen Frauen mit sogenanntem Migrationshintergrund“.
- 2 Annette Sprung hat in ihrer aktuellen, differenzierten und interdisziplinär über den Teller rand blickenden Habilitationsschrift „Zwischen Anerkennung und Diskriminierung. Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft“ (2011) einen ähnlichen Ansatz gewählt, dabei jedoch ausschließlich Personen befragt, die an einer Weiterbildung teilgenommen haben.
- 3 Definition Migrationshintergrund vergleiche: Statistisches Bundesamt 2011: 5
- 4 „Der Unterstrich signalisiert Brüche und Leerstellen in als eindeutig vorgestellten Genderkonzepten und irritiert damit eindeutige Wahrnehmungen. Während das Binnen – I beispielsweise die Sichtbarkeit der Gruppe der Frauen in generischen Appellationen erhöhen soll, wird durch den Unterstrich auf die Leerstellen in eben diesem dichotomen Genderkonzept hingewiesen, die nicht alle gegenderten Lebensweisen erfassen kann (Hornscheidt 2007:104).“
- 5 Passing kommt aus dem US-amerikanischen Sprachgebrauch und bedeutet ganz allgemein „als jemand anders zu passieren“, „als jemand anders wahrgenommen zu werden“ als die Person, die man eigentlich ist. Dies kann sich auf Gender, Religion, Staatsangehörigkeit, etc. beziehen. Unter „passing“ wird in diesem Zusammenhang der Vorgang verstanden, der es Personen, die eigentlich nicht der Mehrheitsgesellschaft angehören, allein aufgrund ihres „weißen“ Aussehens und ihrer Sprache möglich macht, als Teil der dominanten Gesellschaft „durchzugehen“ (vgl. Ahmed 2009: 270). Der Begriff wird u. a. auch im Zusammenhang mit Trans*Personen gebraucht, die ab einem bestimmten Zeitpunkt als scheinbar eindeutig „Mann“ oder „Frau“ passieren, ohne als Trans* aufzufallen.
- 6 Zum Begriff des „Standard-Deutschen“ vergleiche: Mecheril 1997: 177
- 7 Zum Begriff des Herkunftsdialogs vergleiche: Battaglia 2007: 181 ff.
- 8 Zum Begriff des_r natio-ethno-kulturell anderen Deutschen vergleiche: Mecheril 2003:10 f

Literatur

- Ahmed, Aischa: „Na ja, irgendwie hat man das ja gesehen“. Passing in Deutschland – Überlegungen zu Repräsentation und Differenz. In: Eggers, Maureen M. (Hrsg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. 2. überarb. Aufl. Münster 2009, S. 270–282.
- Battaglia, Santina: Die Repräsentation des Anderen im Alltagsgespräch: Akte der natio-ethno-kulturellen Belangung in Kontexten prekärer Zugehörigkeiten. In: IDA-NRW/Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft. Düsseldorf 2007, S. 181–201.
- Bourdieu, Pierre: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen 1983, S. 183–198.
- Brüning, Gerhild/Kuwan, Helmut (Hrsg.): Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld 2002. www.agi-imc.de/intelligentSEARCH.nsf/alldocs/2D0C4312DA549669C125732A003A3979/.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung: Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatoren gestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld, Frankfurt am Main 2012.
- Faulstich, Peter/Zeuner, Christine: Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung. 3. aktualisierte Auflage. Weinheim ; München 2008.
- Goel, Urmila: Für eine nachhaltige Migrations- und Integrationspolitik in Deutschland. Wider die (Re-)Produktion ungleicher Machtverhältnisse und Privilegien. In: WiSo Diskurs 2009, September, S. 99–113. library.fes.de/pdf-files/wiso/06661.pdf. 17.10.2012.
- Heinemann, Alisha M. B./Robak, Steffi: Interkulturelle Erwachsenenbildung. www.erzwiss-online.de, 11.10.2012.
- Hornscheidt, Antje: Sprachliche Kategorisierungen als Grundlage und Problem des Redens über Interdependenzen. In: Walgenbach, Katharina/Dietze, Gabriele/Hornscheidt, Antje (Hrsg.): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. 1. Aufl. s. l. 2007, S. 65–106.
- Mecheril, Paul: Rassismuserfahrungen von Anderen Deutschen – eine Einzelfallbetrachtung. In: Mecheril, Paul/Teo, Thomas (Hrsg.): Psychologie und Rassismus. Orig.-Ausz. Reinbek bei Hamburg 1997, S. 175–200.
- Mecheril, Paul: Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrzahl-)Zugehörigkeit. (Interkulturelle Bildungsforschung, Bd. 13). Münster 2003.
- Öztürk, Halit: Weiterbildung im Kontext heterogener Lebenswelten. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 1-2011 2011, H. 2, S. 151–164. www.vsjournals.de/index.php;do=show_article;sid=772d3b2c87821c68fcfec035960c02ea/site=zfbf/area=pad/id=9263. 11.10.2012.
- Rosenbladt, Bernhard von/Bilger, Frauke: Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland. Eckdaten zum BSW – AES 2007. TNS Infratest Sozialforschung, München. München 2008.
- Srung, Annette: Zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Münster 2011.
- Statistisches Bundesamt: Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2011 –. www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220117004.pdf?__blob=publicationFile. 12.10.2012.

AdressatInnen im Prozess Interkultureller Öffnung

Zur Notwendigkeit einer erweiterten Perspektive für die Erwachsenenbildung

Marc Ruhlandt

Zusammenfassung

Zu den zentralen Fragen im Diskurs über Erwachsenenbildung und Migration gehört die nach der Zugänglichkeit von Bildungsangeboten und damit verbunden der Inklusivität und Exklusivität von Angebots- und Programmplanung. Zu einer entsprechenden Sensibilisierung soll der Ansatz der Interkulturellen Öffnung einer Einrichtung beitragen. In diesem Aufsatz wird auf Basis empirischer Daten die Frage behandelt, welche organisationalen Implikationen von Volkshochschulen die Perspektiven auf AdressatInnen im Kontext Interkultureller Öffnung beeinflussen. Auch die ungewisse Reaktion der autochthonen Teilnehmenden auf die Veränderungsprozesse bildet dabei eine Bezuggröße für das professionelle Handeln des planenden Personals. Die sich hieraus ergebenden Konsequenzen für die Angebots- und Programmplanung von Weiterbildungseinrichtungen werden diskutiert.

1. Einleitung

ErwachsenenbildnerInnen tragen ihrer professionellen Verpflichtung, die Erwartungen ihrer AdressatInnen zu antizipieren und in ihre didaktischen Planungen einzubeziehen, in der Regel auf zweierlei Weise Rechnung: Sie rezipieren die Ergebnisse direkter Befragungen oder ziehen soziodemographische Hintergrundinformationen aus Untersuchungen zur jeweils interessierenden Personengruppe zu Rate (vgl. Nittel 1999, S. 1). Barz (2010) stellt fest, dass MigrantInnen von der AdressatInnenforschung bislang nicht erfasst worden sind. Hier ist mit Ausnahme weniger Beiträge (vgl. bspw. Heinemann in diesem Heft) ein andauernder Forschungsbedarf zu konstatieren. Seit 2004 werden überdies im Berichtssystem Weiterbildung empirische Daten zum Weiterbildungsverhalten von Menschen mit Migrationshintergrund erfasst (vgl. Kuwan/Bilger/Gnahs u. a. 2006). Allerdings besteht auch hier ein fortdauernder Differenzierungsbedarf (vgl. Bilger 2011, S. 353).

Dem Defizit an forschungsgeneriertem Wissen steht ein seit Jahrzehnten – allerdings ebenfalls bislang nicht systematisch erfasstes – praxisgesättigtes Erfahrungswis-

sen aus der Durchführung von Zielgruppenangeboten gegenüber. Die hiermit einhergehende institutionelle Funktion von Erwachsenenbildung wird darüber hinaus seit kurzem erweitert. Denn mit dem Zuwanderungsgesetz von 2005, und der dort fixierten späten ordnungspolitischen Anerkennung der Bundesrepublik als einem von Zuwanderung geprägt Nationalstaat, sowie der zukünftig steigenden Bedeutung von Einwanderung im Kontext des demographischen Wandels entstehen fortgesetzt gesellschaftspolitische Bildungsbedarfe. Einzelne Volkshochschulen sind mittlerweile mit der über eine Zielgruppenansprache hinaus gehenden Interkulturellen Öffnung der eigenen Einrichtung befasst. Dabei gilt es, den originär in der Sozialen Arbeit entwickelten Ansatz funktional äquivalent in Weiterbildungsorganisationen mit ihren diversifizierten Umweltbezügen umzusetzen. Im fachlichen Diskurs ist dabei bislang unberücksichtigt geblieben, dass die organisationalen Veränderungen auch Effekte auf die bereits angestammten Teilnehmenden haben können. Hieraus entsteht eine neue professionelle Handlungsanforderung für das planende Personal.

Im Folgenden werden zunächst konzeptionell-leitende Annahmen zur interkulturellen Öffnung und zu Weiterbildungsorganisationen vorgestellt (2.), um diese anschließend im Zusammenhang mit empirischen Daten zu diskutieren. Referiert werden drei Angebotsmodelle (3.), die jeweils spezifische Sichtweisen auf AdressatInnen bedingen. Auf dieser Grundlage werden anschließend Herausforderungen für Angebots- und Programmplanung in der Einwanderungsgesellschaft besprochen und begründet für eine erweiterte AdressatInnenperspektive im Kontext eines Interkulturellen Angebotsmanagements plädiert (4.). Ein Resümee bildet den Abschluss des Beitrags (5.).

2. Interkulturelle Öffnung und Weiterbildungsorganisationen

Der Ansatz der Interkulturellen Öffnung (IKÖ) ist im Kontext der Diskussion um die Öffnung sozialer Dienste für die Bedürfnisse von MigrantInnen entstanden und wurde insbesondere in den 1990er Jahren konzeptionell differenziert und ausformuliert (vgl. bspw. Barwig/Hinz-Rommel 1995). Mittlerweile wird er in diversen institutionellen Bezügen bei freien und öffentlichen Trägern sowie kommunalen Verwaltungen als Ansatz adaptiv umgesetzt. Die Auslegung von IKÖ erfolgt insgesamt in einem Feld mehr oder weniger weiter Interpretationen. In einem weiten Verständnis wird IKÖ als zivilgesellschaftliches Projekt oder stadtpolitisches und sozialräumliches Prinzip begriffen, in einer engen Interpretation als Prozess der Organisationsentwicklung (vgl. Behrens 2011, S. 8, vgl. auch Filsinger 2002, S. 21).

Ziel eines mit IKÖ begrifflich gefassten planvollen Wandels einer Organisation ist ihre kritisch-reflexive Umgestaltung unter dem Aspekt der Ausrichtung auf die Realität einer von Migrationsphänomenen gekennzeichneten Gesellschaft¹. Allgemein formuliert ist es hierzu erforderlich, „die bestehenden Hemmschwellen für den Zugang zu den Einrichtungen abzubauen, benachteiligenden Ethnisierungsprozessen entgegenzusteuern und Personal mit Migrationshintergrund in möglichst allen Beschäftigungsbereichen, Funktionen und auf möglichst allen Hierarchie-Ebenen einzustellen“ (Fischer 2006, S. 24).

Die Steuerung des Prozesses kann auf verschiedene Weise erfolgen. In jedem Fall wird eine Gestaltung sowohl in Richtung *Top-down* als auch *Bottom-up* als angemessen erachtet (vgl. Wehrhöfer 2006, S. 32; Filsinger 2002, S. 21). Als Agent des Wandels sollte Fischer zufolge eine Pioniergruppe eingerichtet werden, die für die Prozessinitiation, -begleitung und -evaluation verantwortlich ist (vgl. Fischer 2006, S. 22). IKÖ soll eine Organisation als Ganze erfassen und ist somit gleichfalls als Querschnittsaufgabe zu behandeln, die alle Bereiche einer Organisation betrifft. Für Weiterbildungsorganisationen ergeben sich hieraus prinzipiell Konsequenzen für die Strukturen und Prozesse, die Umweltbeziehungen sowie die Angebots- und Programmplanung (vgl. hierzu auch Ruhlandt 2010).

In Einrichtungen der öffentlich (mit-)verantworteten Weiterbildung, wie Volkshochschulen, muss, um IKÖ funktional äquivalent umzusetzen, die besondere Organisationsstruktur berücksichtigt werden. Denn diese dient nicht allein der Organisation des Bildungsangebots für eine Personengruppe, die über ein bestimmtes Set von soziodemographischen Merkmalen, Mentalitätsstrukturen und hieraus abgeleiteten Lernbedarfen und -bedürfnissen konstruiert wird. Vielmehr handelt es sich um ein diversifiziertes Angebot, das *de jure* niemanden ausschließen darf respektive für jeden offen zugänglich sein muss (vgl. Grotlüschen/Haberzeth/Krug 2011, S. 361), aber traditionell ebenso Zielgruppenangebote integriert. So sind Volkshochschulen vor allem funktional durch eine Struktur von Fach- oder Programmberichen gekennzeichnet.

Im Rückgriff auf Karl E. Weick (2009) lassen sich (Weiter-)Bildungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme vorstellen, deren Fachabteilungen eine relativ hohe Autonomie zueinander aufweisen. „Diese lose gekoppelten Teilsysteme der Organisationen können teilweise durchaus unterschiedliche Handlungslogiken und unterschiedliche Verfahren, sogar unterschiedliche Kulturen herausbilden, was ihre übergeordnete Steuerung im Sinne der Gesamtorganisation erschwert“ (Zech 2008, S. 7). Während sich die Subsysteme nach innen relativ autonom verhalten, sind sie aufgrund der Anforderungen der externen Organisationsumwelt (AuftraggeberInnen, KundInnen) nach außen wiederum heteronom (vgl. ebd.).

Im Hinblick auf die AdressatInnen können dabei für Volkshochschulen unterschiedliche Systemlogiken anhand der Programme identifiziert werden. Die Strukturierungsprinzipien lassen sich beispielsweise nach Fachsystematiken (Politik und Gesellschaft, Sprachen), nach Problembereichen/Schlüsselqualifikationen (Gesundheit, Beruf, Soziales Handeln) und nach Zielgruppen (Menschen mit Migrationshintergrund, Frauen, ältere Menschen) bündeln (vgl. Gieseke 2003, S. 189).

3. Das Weiterbildungsangebot unter einer interkulturellen Folie

Mit dem oben skizzierten Organisationstyp sollte nun das inhaltlich und strukturell weitreichende Vorhaben einer IKÖ angemessen relationiert werden. Das diesem Beitrag zu Grunde liegende empirische Material² weist hier auf drei zu berücksichtigende (implizite) Angebotsmodelle hin. Diese dem Material extrahierten Modelle liegen mehr oder weniger quer zur Fachbereichsstruktur und sind zugleich dort lo-

kalisierbar. Es handelt sich um die Modelle eines *zielgruppenspezifischen Ausschlusses*, einer *schichtspezifischen Passung bei einem thematisch kanalisierten Angebot* und eines *Interkulturellen Angebotsmanagements*. Die Modelle werden im Folgenden dargestellt.

Das Modell des *zielgruppenspezifischen Ausschlusses* bezieht sich explizit auf den Zielgruppenbereich. Die Gestaltung von Angeboten für MigrantInnen ist seit langem eine Konstante in der Volkshochschularbeit. Hierzu zählt die vor allem in den vergangenen beiden Jahrzehnten steigende Zahl von Kursen für Deutsch als Fremdsprache (vgl. Ambos/Weiland 2010, S. 113) sowie der Bereich der Grundbildung (ebd. S. 122). In diesem Themenbereich ist auch eine überdurchschnittliche Teilnahmequote von AusländerInnen beobachtbar (vgl. Bilger 2011, S. 357 f). Der letztgenannte statistische Befund spiegelt sich in der subjektiven Wahrnehmung von PraktikerInnen. Die Mitarbeiterin eines Fachbereichs *Deutsch als Fremdsprache* formuliert hierzu: „Klar, wir haben die meisten, weil wir ja das Kerngeschäft machen mit den Leuten.“ (Interview 15). Der inhaltliche Kern besteht hier vor allem aus dem Erwerb sprachlicher Kompetenzen sowie von politischem und geschichtlichem Orientierungswissen. Mit der steigenden Kursanzahl geht eine pekuniäre Bedeutung für die Gesamtorganisation einher. In der Teilnehmendenstruktur des Zielgruppenbereichs konkretisiert sich dabei die Diversität der Personengruppe Menschen mit Migrationshintergrund. Das Wissen über und der Umgang mit natio-ethno-kultureller Vielfalt – allerdings auch mit den behördlichen Zumutungen (vgl. Börjesson/Baake 2008) – ist hier Alltag. Die Zugänge, Dispositionen und Stile des Lernens von Menschen mit Migrationshintergrund sind in diesem spezialisierten Bereich Normalität. Es handelt sich um sozial assimilative Bildungsangebote, um Teilhabechancen an der Mehrheitsgesellschaft herzustellen. Bildungsangebote werden exklusiv an Menschen mit Migrationshintergrund adressiert, für sie geplant und durchgeführt.³

Im zweiten impliziten Modell spielt Interkulturalität für die Angebots- und Programmplanung nur bedingt eine Rolle. Entscheidend ist vielmehr eine *schichtspezifische Passung bei einem thematisch kanalisierten Angebot*. Das Modell steht in Bezug zum Bereich der frei ausgeschriebenen Kurse. Natio-ethno-kulturelle Vielfalt von Lernenden entsteht hier einerseits, wenn Interkulturalität ausdrücklich zum Lerngegenstand einer Veranstaltung erhoben wird, wie dies in Kursen zum Interkulturellen oder Interreligiösen Dialog der Fall ist. In einer zweiten Variante kommt eine entsprechende Teilnehmengruppe andererseits beiläufig zu Stande, ohne dass Interkulturalität expliziter Kursinhalt ist. Dies ist beispielsweise in den Angebotssegmenten Fremdsprachen oder Kulturelle Bildung der Fall. Je nach fachlichem Bezug und individueller Zuschreibung irisiert Interkulturalität dann gewissermaßen in den jeweiligen Lerngegenständen.⁴ Exemplarisch formuliert diesen Zusammenhang eine hauptberufliche Mitarbeiterin für den Sprachbereich:

„Da denke ich, da geht es auch immer um Schicht. Und also passende Angebote zu machen für Menschen mit und ohne Migrationshintergrund, mit Interesse an interkulturellem Austausch. Ich meine, ganz extrem ist das natürlich bei uns im Sprachbereich, ne. [...] Also, wenn sie in einen Japanisch-Kurs gehen oder in einen Fra-Kurs oder oder, da haben sie alle Nationalitäten. Also, das liegt ja auch schon in

der Natur der Sache. Also, das sind ja in der Regel nicht die Deutschen, die Spanisch für den Urlaub lernen, sondern da haben wir wirklich ein interkulturelles Publikum.“ (Interview 14)

Die Schichtzugehörigkeit, das thematische Interesse sowie die grundlegende Bereitschaft zum Austausch sind demnach Faktoren für das Zustandekommen einer interkulturellen Lerngruppe. Das heißt, wenn Menschen verschiedener Nationalität und/oder Ethnizität mit gleichem Lerninteresse in einem Kurs zusammen kommen, spielen diese Kategorien bei gleicher Schichtzugehörigkeit keine wesentliche Rolle. Oder anders: ein thematisch kanalisiertes Angebot spricht aus Sicht des planenden Personals sowohl Menschen mit und ohne Migrationshintergrund an, insofern sie derselben Schicht angehören. Idealtypisch kommt dies im Vergleich der imaginierten Teilnehmendengruppen des Japanisch- und Spanischkurses zum Ausdruck. Es beinhaltet die Vorstellung schichtgleicher Dispositionen, Interessenlagen und Lernbedarfe. Prinzipiell trifft ein thematisch kanalisiertes Angebot also auf die Suchbewegungen von Angehörigen gleicher Schichten, unabhängig davon, ob die AdressatInnen nun einen Migrationshintergrund haben oder nicht. Allerdings gilt auch hier der seit Jahrzehnten bekannte Befund der vorwiegenden Wahrnehmung organisierter Erwachsenenbildung durch Angehörige der Mittelschicht:

„das [...] spielt sich ab auf der Ebene einer gebildeten Mittelschicht. Die aber auch sehr multiethnisch zusammen gesetzt ist. Also, wenn man in irgendeinen Musikkurs unserer Musikkurse geht. Da sitzen wahrscheinlich Lateinamerikaner drin, und Griechen, und Deutsche.“ (Interview 2)⁵

Während die zuvor genannten Modelle eher die organisationale Wirklichkeit der meisten Volkshochschulen beschreiben dürften, kann das dritte Modell als visionär respektive als anzustrebendes Ziel begriffen werden. Es wird hier als *Interkulturelles Angebotsmanagement* bezeichnet. Die Ansprache und Anwesenheit von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund aller Schichten ist hier der Normalfall. Die Heterogenität der sozialen Herkunft von Teilnehmenden wird von allen Beteiligten als produktive Chance begriffen. Denn, so ein hauptberuflicher Mitarbeiter:

„letztendlich müssten alle Fachbereiche dann auch nachdenken, [...] wie kann ich es zu stande bringen, dass mit dem was ich anbiete aus allen sozialen Schichten, [...] dann auch noch aus unterschiedlichen, also Menschen mit unterschiedlichen Migrationshintergründen, wie kann ich einen Kurs machen, der alle anspricht, so dass die sich mal mischen.“ (Interview 12)

In den zuvor genannten Modellen erfolgt die Realisierung eines Angebots entweder aufgrund gesellschaftlicher Legitimationsprobleme exklusiv oder in einer schichtspezifischen Passung bei einer thematischen Kanalisierung. Die Angebote dieses dritten Modells wenden sich demgegenüber an die Suchbewegungen potenzieller Teilnehmender aller Schichten, mit und ohne Migrationshintergrund.

4. Perspektiven auf AdressatInnen – Kommen, Gehen, Bleiben sollen

Durch eine IKÖ sollen alle Angebotsbereiche grundsätzlich für Menschen mit Migrationshintergrund zugänglich werden. Zu prüfen wäre, wie die oben referierten Angebotsmodelle hierbei integriert berücksichtigt werden können. Im Prozess sind jedoch grundsätzlich die heteronomen Umweltbezüge der einzelnen Fachbereiche zu beachten und Anschlussfähigkeit für die jeweilige Angebots- und Programmplanung herzustellen. Das bedeutet einerseits, organisationsexterne Zugänge zu erkunden. Es heißt aber auch, organisationsinterne Schwellen für Übergänge zwischen Fachbereichen kreativ zu erschließen und diese gegebenenfalls zu beseitigen. Denn Menschen mit Migrationshintergrund lernen ebenso „[...] Englisch, sie lernen auch andere Sprachen, sie wollen Computerkurse besuchen, sie wollen Nähkurse besuchen, sie gehen auch zu Veranstaltungen in dem Fachbereich Kultur“ (Interview 15). Das programmatisch weite Vorhaben einer IKÖ wird dabei zu Beginn angeschlussfähiger an einzelne Fachbereiche sein als an andere. Dies gilt insbesondere, wenn eine Nähe zu interkulturellem Austausch zugeschrieben wird, wie die obigen Zitate dies beispielhaft für den Bereich Sprachen und Kulturelle Bildung belegen. Zunächst wird das Angebotsprofil eines Fachbereichs als Bezugsrahmen der jeweils Planenden Geltung beanspruchen. An einigen Fachbereichen existiert aus den genannten Gründen aus dem eigenen Profil heraus bereits eine differenzierte Beobachtung. In anderen müssen entsprechende Differenzlinien für eine veränderte Sicht erst noch entwickelt werden.

Die Fachbereichsleitung einer Volkshochschule, Mitglied einer organisationsinternen Pioniergruppe, fasst die in diesem Zusammenhang entstehenden Anforderungen jedoch noch weiter. Sie fragt sich: „[...] welche organisatorischen und inhaltlichen Voraussetzungen müssen da sein, damit sich Menschen mit Migrationshintergrund hier willkommen fühlen, dass die Deutschen trotzdem bleiben und nicht gehen.“ (Interview 14). Neben dem Erfassen der Organisationsstruktur, der diversifizierten Umweltbezüge der Fachbereiche und hiermit einhergehender Regelhaftigkeiten und Differenzlinien ergibt sich eine weitere Prozessvariable. Es entsteht eine doppelte Anforderung, die ihre Grundlegung in einem konstitutiven Prinzip von Angeboten organisierter Erwachsenenbildung hat, der Freiwilligkeit der Teilnahme. Für Planende geht es nicht allein um eine inklusive Gestaltung der Angebote für Menschen mit Migrationshintergrund, sondern ebenfalls um die ungewisse Reaktion der autochthonen Teilnehmenden hierauf. Angebotskonzeptionen sollen einerseits derart emergieren, dass bislang Abwesende sich in einer Einrichtung willkommen fühlen. Andererseits geht hiermit die Befürchtung einher, dass diese Veränderungen den angestammten bereits Anwesenden missfallen könnten. Dies impliziert die Annahme, dass ein erhöhtes organisatorisches sowie inhaltliches Aufmerksamkeitsmanagement zu Gunsten der einen Gruppe Konsequenzen für das bislang einschätzbare Verhalten der anderen haben könnte. Es entsteht eine Dilemmasituation, die es im Rahmen von Angebotsplanung organisatorisch (Zeiten, Formate, Orte, Finanzierung,...) und inhaltlich (Themen) aufzulösen gilt. Denn letztendlich sollen *alle* kommen und bleiben sowie die Wahrscheinlichkeit der Exit-Option Gehen minimiert werden.

Wenn Erwachsenenbildungseinrichtungen reflexiv auf eine durch Migrationsphänomene gekennzeichnete Gesellschaft ausgerichtet werden sollen, bedarf es also einer erweiterten AdressatInnenperspektive. Wissen zum Weiterbildungsverhalten von Menschen mit Migrationshintergrund ist hierzu zweifellos eine zwingende, organisational betrachtet jedoch keine hinreichende Bedingung. Es sind ebenso multiple Kaufeffekte zu berücksichtigen, die das geänderte Angebotsmanagement auf die angestammten Teilnehmenden haben kann. Die Bestimmung dieser Wirkungen, ihre Dynamiken und Mechanismen im Feld von Inklusion/Exklusion wäre die Aufgabe weiterer Forschungsarbeiten. Zur Abwägung möglicher Reaktionen kann für PraktikerInnen der Blick auf die Befindlichkeiten der autochthonen Mehrheitsbevölkerung in Bezug auf das Themenfeld Migration hilfreich sein. Es gilt, die hierzu öffentlich und massenmedial geführten Diskurse zu verfolgen und auf ihre Implikationen für die eigene lokale Bildungsarbeit zu hinterfragen (vgl. auch Dollhausen 2006, S. 10 f.). Durch eine Einbindung der vielerorts an Volkshochschulen eingerichteten Teilnehmendenvertretungen ergibt sich eine Möglichkeit, auf Einrichtungsebene zu informieren, Erfahrungen von Teilnehmenden aufzunehmen und Irritationen zu reduzieren.

5. Resümee

Insgesamt werden damit drei Punkte deutlich. Ein interkulturelles Angebotsmanagement sollte erstens in die heteronomen Umweltbezüge jedes Fachbereichs einer Einrichtung eingepasst werden. Die referierten Angebotsmodelle wären hierbei zweitens integriert mitzudenken, um auch organisationsintern Angebotsübergänge zu ermöglichen. Angesichts der soziologischen Diagnose einer tendenziellen Unterschichtung der deutschen Gesellschaft durch MigrantInnen (vgl. Geißler/Weber-Menges 2009, S. 381) und einer Mittelschichtpräsenz in den frei ausgeschriebenen Kursen der Erwachsenenbildung, wird sich dies sicherlich als nachhaltige Aufgabe in der Angebotsplanung erweisen. Hierüber hinaus ist drittens eine erweiterte AdressatInnenperspektive erforderlich. Denn neben der Berücksichtigung von Lernbedarfen und -bedürfnissen von Menschen mit Migrationshintergrund zur Entwicklung eines Interkulturellen Angebotsmanagements sind auch die etablierten Erwartungshaltungen der angestammten autochthonen Teilnehmenden zu beachten. Hieran anschließend ergeben sich weitere Forschungsbedarfe für die AdressatInnen- und Teilnehmendenforschung. Untersuchungen müssten ihr Augenmerk in dieser Hinsicht auf die Wahrnehmung des organisationalen Wandels durch *alle* AdressatInnengruppen legen sowie hiermit einhergehende Dynamiken und Mechanismen der Inklusion/Exklusion herausarbeiten.

All dies lässt sich als gesellschaftspolitische Dimension von Angebots- und Programmplanung in der organisationsbezogenen Wende (Schäffter 2003, S. 59) der Erwachsenenbildung begreifen, hier in ihrer migrationsbezogenen Spielart. Tietgens hat 1982 festgestellt, dass es für erwachsenenbildnerisches Planungshandeln legitim sei, „anzubieten, was nachgefragt wird, und sich außerdem zu fragen, was für die getan werden kann, die sich nicht von sich aus auf dem Bildungsmarkt melden“ (Tietgens

1982, S. 127). Mit einem interkulturellen Angebotsmanagement wird gegenwärtig die Perspektive auf AdressatInnen um die Überprüfung organisationaler Barrieren für Personen mit Migrationshintergrund erweitert. An der konstruktiven Bearbeitung wird sich das professionelle Handeln einer Angebots- und Programmplanung in der Einwanderungsgesellschaft erweisen. Die „gelernte Flexibilität“ von Weiterbildungseinrichtungen (Meisel 2006) dürfte hier gewiss ein Vorteil für die Weiterentwicklung der Einrichtungen sein.

Anmerkungen

- 1 Fischer weist zu Recht darauf hin, dass IKÖ nur einen Öffnungsprozess neben anderen darstellt. Denn „Exklusionsmechanismen werden nicht nur im Hinblick auf Gruppen mit Migrationshintergrund wirksam, sondern auch im Hinblick auf die Geschlechter, auf Angehörige von Religionsgemeinschaften, Arme, Behinderte und andere Gruppen“ (Fischer 2006, S. 20). So sollte IKÖ schließlich in ein Gesamtkonzept des Managements von Vielfalt eingebettet sein.
- 2 Untersuchungsgegenstand der qualitativ angelegten Studie sind organisationale Reaktionsmodi in Einrichtungen der Erwachsenenbildung auf die von Migrationsphänomenen gekennzeichnete Gesellschaft der Bundesrepublik. In dieser Perspektive wurden in der Zeit von 2008 bis 2009 an drei großstädtischen Volkshochschulen insgesamt 27 Interviews mit Personal unterschiedlicher Hierarchiestufen und aus verschiedenen Beschäftigungsbereichen geführt. Unter den InterviewpartnerInnen befanden sich Beschäftigte aus Management, Fachbereichsleitungen sowie Kursleitende. Die in diesem Beitrag vorgestellten Erkenntnisse wurden unter anderem im Rahmen einer Interpretationswerkstatt an der Philipps-Universität Marburg gewonnen.
- 3 Ein gutes Beispiel hierfür stellen die Mama-Projekte dar (vgl. Jalon 2003).
- 4 Diese Konstellation gewinnt insbesondere in der konkreten Lehr-Lern-Situation an Relevanz und erfordert eine entsprechende Professionalität des Lehrpersonals bei der Vermittlung.
- 5 Pawlik kommt 2003 in einer Teilnehmendenbefragung für den Bereich Allgemeine Bildung an der Berliner City-VHS Mitte zu einem etwas anderen Ergebnis. Demzufolge haben Teilnehmende einen gleichen Bildungshintergrund bei einem differenten sozioökonomischen Status (vgl. Pawlik 2003, S. 45). Möglicherweise besteht hier eine Differenz zwischen der Wahrnehmung durch die Mitarbeitenden und den tatsächlichen Voraussetzungen der Teilnehmenden, die im Rahmen von Studien auf ihre weiteren Konsequenzen zu untersuchen wäre.

Literatur

- Ambos, I./Weiland, M. (2010): Angebots- und Themenstrukturen. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Trends der Weiterbildung: DIE-Trendanalyse 2010. Bielefeld. S. 93-126
- Barwig, K./Hinz-Rommel, W. (1995): Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste. Freiburg i. Br.
- Barz, H. (2010): Adressatenforschung. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. Überarb. Aufl.. Bad Heilbrunn. S. 10
- Behrens, B. (2011): Interkulturelle Öffnung im Gesundheitswesen. URL: oops.uni-oldenburg.de/volltexte/2011/1194/pdf/behint11.pdf (Stand: 18.08.2012)
- Bilger, F. (2011): Weiterbildungsverhalten von Personen mit Migrationshintergrund. In: Hessische Blätter für Volksbildung. H. 4/2011. S. 353-360

- Börjesson, I./Baake, H. (2008): Volle Kurse, voller Stundenplan, voller Erfolg? Kritische Anmerkungen aus der Praxis der Integrationskurse. In: Hessische Blätter für Volksbildung. H. 1/2008. S. 60-66
- Dollhausen, K. (2006): Integrationsförderung als Herausforderung für Weiterbildungsorganisationen. In: Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. H. 2/2006. S. 9-20
- Fischer, V. (2006): Gesellschaftliche Rahmenbedingungen für die Entwicklung migrationsbedingter Qualifikationserfordernisse. In: Fischer, V./Springer, M./Zacharaki, I. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. S. 11-30
- Filsinger, D. (2002): Interkulturelle Öffnung Sozialer Dienste. Expertise im Auftrag der Regie stelle E&C. Saarbrücken/Berlin
- Geißler, R./Weber-Menges, S. (2009): Migrantenkinder im Bildungssystem: Doppelt benachteiligt. In: Hessische Blätter für Volksbildung. H. 4. S. 378-384
- Gieseke, W. (2003): Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld. S. 189-211
- Grotlüschen, A./Haberzeth, E./Krug, P. (2011): Rechtliche Grundlagen der Weiterbildung. In: Tippelt, R./von Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Bielefeld. S. 347-366
- Jalonen, H. (2003): Das „Mama-Projekt“ in der Stadt Ludwigshafen. In: Hessische Blätter für Volksbildung 4/2003, S. 362-367
- Kuwan, H./Bilger, F./Gnahs, D. u. a. (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Berlin/Bonn. www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_neun.pdf (Stand: 23.08.2012)
- Meisel, K. (2006): Gelernte Flexibilität als Vorteil öffentlicher Weiterbildungsorganisationen im gegenwärtigen Strukturwandel. In: Meisel, K./Schiersmann, C. (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik. Bielefeld. S. 129-140
- Nittel, D. (1999): Adressaten. In: Hufer, K.-P. (Hrsg.): Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bd. 2 des Lexikons der politischen Bildung. Hrsg. v. G. Weißeno. Schwalbach/Ts. S. 1
- Pawlak, A. (2003): Partizipation von MigrantInnen. Zur Teilnahme am allgemeinbildenden Programm der City-VHS Mitte. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung. H. 4/2003. S. 44-45
- Ruhlandt, M. (2010): Interkulturelle Offenheit in Einrichtungen der Weiterbildung. In: Der pädagogische Blick. H. 3/2010. S. 170-180
- Schäffter, O. (2003): Erwachsenenpädagogische Organisationstheorie. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld. S. 59-81
- Tietgens, H. (1982): Angebotsplanung. In: Nuissl, E. (Hrsg.): Taschenbuch der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 122-144
- Wehrhöfer, B. (2006): Zur Diskussion um Interkulturelle Kompetenz, Interkulturelle Orientierung und interkulturelle Öffnung. In: Grünhage-Monetti, M. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz in der Zuwanderungsgesellschaft. Bielefeld, S. 28-34
- Weick, K. E. (2009): Bildungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme. In: Koch, S./Schemmann, M. (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. Wiesbaden. S. 85-110
- Zech, R. (2008): Systemveränderungen – Umbau der Erwachsenenbildung. www.artset-lqw.de/cms/fileadmin/user_upload/Literatur/Systemveraenderung_-_Umbau_der_Erwachsenenbildung.pdf (Stand: 16.08.2012)

Kooperationsmanagement

Zusammenarbeit in der Weiterbildung

Der Studententext führt anschaulich in zentrale Begriffe und theoretische Modelle des Kooperationsmanagements in der Weiterbildung ein. Er zeigt die praktische Dimension von Kooperationen und diskutiert das Rollenverständnis, die Aufgabenverteilung sowie Rechtsfragen und Konfliktlösungsstrategien.

Der Leser erhält das elementare Rüstzeug für das Management erfolgreicher Kooperationen, einen Überblick über die historische Entwicklungen und einen Einblick in exemplarische Verfahren und Instrumente.



Karin Dollhausen, Regine Mickler

Kooperationsmanagement in der Weiterbildung

Studententexte für Erwachsenenbildung

2012, 168 S., 19,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5060-7

ISBN E-Book 978-3-7639-5061-4

Best.-Nr. 42/0030

wbv.de

STUDIUM

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail service@wbv.de





**WOCHE
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Einwanderungs- gesellschaft

Klaus J. Bade

Kritik und Gewalt

**Sarrazin-Debatte, ‚Islamkritik‘ und Terror
in der Einwanderungsgesellschaft**

Die ‚Integrationsdebatte‘ nach Thilo Sarrazins Buch ‚Deutschland schafft sich ab‘ offenbarte ein Paradox – eine wachsende Akzeptanz des kulturellen Pluralismus, besonders unter jüngeren Menschen, und zugleich massive kulturelle Ressentiments in der Einwanderungsgesellschaft.

Der renommierte Migrationsforscher und Politikberater Klaus J. Bade beleuchtet Ursachen, Hintergründe und die bedrohlichen Folgen dieser paradoxen Spannung. Ihr Ergebnis ist eine gefährliche Ersatzdebatte anstelle der verdrängten Diskussion um die neue Identität in der Einwanderungsgesellschaft. Vor dem Hintergrund auch der Terrorerfahrungen beschreibt das Buch diese Ersatzdebatte als ‚negative Integration‘: die Selbstvergewisserung der Mehrheit durch die Ausgrenzung einer großen – muslimischen – Minderheit. Politik verkennt die Brisanz dieser negativen Integration, solange sie ‚Integrationspolitik‘ nicht als Gesellschaftspolitik für alle versteht.



POSITIONEN

ISBN 978-3-89974893-2
400 S., € 26,80

Subskriptionspreis
bis zum 30.4.2013: € 22,00

Klaus J. Bade



Prof. Dr., lehrte bis 2007 Neueste Geschichte an der Universität Osnabrück. Von Ende 2008 bis Mitte 2012 war er Gründungsvorsitzender des Sachverständigenrates deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) in Berlin.

INFOSERVICE: Neuheiten für Ihr Fachgebiet unter www.wochenschau-verlag.de | Jetzt anmelden !

Adolf-Damaschke-Str. 10, 65824 Schwalbach/Ts., Tel.: 06196/86065, Fax: 06196/86060, info@wochenschau-verlag.de

Berichte

Weiterbildungskonferenz Nordrhein-Westfalen – Ziele und Empfehlungen für die Entwicklung der Weiterbildung in NRW

Präambel

Die auf der Basis des Weiterbildungsge setzes NRW (WbG) bestehende Weiter bildungslandschaft aus kommunalen und anderen Trägern der Weiterbildung trägt entscheidend zur Versorgung der Bevöl kerung in Nordrhein-Westfalen mit Wei terbildung bei und gewährleistet eine große Vielfalt an Zugängen verschiede ner Personen- und Zielgruppen zu Wei terbildung. Die Landesregierung hat sich ausdrücklich zum bundesweit beachteten Weiterbildungsgesetz bekannt, dessen Kern die kommunale Pflichtaufgabe (Pflichtige Selbstverwaltungsaufgabe) und die Pluralität der Weiterbildung ist.

Um die Weiterbildung zu stärken, hat die Landesregierung 2011 beschlossen, die seit 2006 geltenden Mittelkürzungen zurückzunehmen: Den Einrichtungen der Weiterbildung werden vom Land deshalb seit 2011 weitere rund 12 Millio nen EUR zur Verfügung gestellt, so dass die Förderung nach dem Weiterbildungsgesetz jährlich rund wieder 105 Millionen EUR umfasst. Hinzu kommen entsprechend der Koalitionsvereinba rung additiv Mittel des Europäischen Sozialfonds in Höhe von 5 Millionen € jährlich von 2011 bis 2013. Die Ausfinanzierung der ESF-Schulabschlusskurse ist bis 2015 gesichert. Auch für die neue ESF-Förderphase ab 2014 sollen im Rahmen der Förderkriterien Mittel des ESF ergänzend zur Verfügung stehen. Das Gutachten zur Evaluation der Wirksamkeit der Weiterbildungsmittel durch das Deutsche Institut für Erwachsenen

bildung (DIE) stellt der Weiterbildung insgesamt ein gutes Zeugnis aus und zeigt zugleich Optimierungs- und Entwicklungs perspektiven auf. (...)

Das Gutachten stellt heraus, dass die Grundversorgung mit Weiterbildung durch die kommunale Pflichtaufgabe Volkshochschule sichergestellt wird und die freien Träger unverzichtbar zur Bedarfsdeckung mit Weiterbildung beitragen. Volkshochschulen und freie Träger ergänzen sich sinnvoll im Ange botsspektrum der gemeinwohlorientier ten Weiterbildung.

§ 11, Absatz 2 des Weiterbildungsge setzes NRW bietet der öffentlich ver antworteten Weiterbildung in Nord rhein-Westfalen den geeigneten Rahmen für das gemeinwohlorientierte Spektrum. Die Landesorganisationen der Weiterbil dung betonen, dass die Bedeutung der politischen Bildung für Partizipation, Mitwirkung und Mitbestimmung ange sichts der strukturellen Veränderungen in Gesellschaft, Wirtschaft und Betrieb so wie die besondere Förderung der politi schen Bildung nach § 18 WbG – wie im Koalitionsvertrag festgehalten – stärker herausgestellt werden müsse. (...)

In diesem Zusammenhang geht es auch darum, durch eine systematische Zusammenarbeit aller Bildungseinrich tungen untereinander und der Weiterbil dungseinrichtungen mit dem Land Syner gien zu erzielen, die die Zukunfts festigkeit der Weiterbildung weiter absichern.

Allerdings ist zu beachten, dass die Weiterbildungsbeteiligung in Deutsch land und auch in Nordrhein-Westfalen nach wie vor – gemessen an den Zielen des Dresdener Bildungsgipfels von Bund und Ländern im Jahr 2008 – noch sehr gering ist. In Dresden hatten Bund und Länder vereinbart, dass die Teilnehmer quote von 43 Prozent im Jahr 2008 auf 50 Prozent im Jahr 2015 steigen soll. Im Kern zielt das vor allem auf Menschen

mit unterdurchschnittlicher Schulbildung (Bildungsarme), aber auch Menschen mit relativ guten Schulabschlüssen, die bislang jedoch der Weiterbildung fern stehen. Dieser Befund wird – auf alle Bereiche der Weiterbildung bezogen – auch im jüngsten Nationalen Bildungsbericht 2012 bestätigt.

Eine besondere Herausforderung für die Weiterbildung ist schließlich der demographische Wandel, der mit den Stichworten „bunter, weniger und älter“ skizzieren kann und der besondere Anforderungen an die Weiterbildungseinrichtungen stellt. Das betrifft sowohl Angebote und Formate für Menschen mit Migrationshintergrund als auch für Ältere, die ihre aktive und möglichst lange Teilhabe am gesellschaftlichen und politischen Leben sicherstellen wollen. Zukunftsfeste Weiterbildung muss deshalb stärker denn je auf den ganzen Menschen zielen, d. h. ganzheitlich angelegt werden.

1. Strukturelle Zukunftsfähigkeit über optimale Förderung der gemeinwohlorientierten Weiterbildung sichern

Ausgangslage

Die Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen ist im letzten Jahrzehnt mehrfach einer wissenschaftlichen Wirksamkeitsüberprüfung unterzogen worden. Zuletzt durch das Gutachten des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) in Bonn. Dieses Gutachten hebt die Leistungen der Träger hervor, macht aber auch Vorschläge für eine behutsame Weiterentwicklung des Weiterbildungssystems in Nordrhein-Westfalen. Daneben gibt es Monita des Landesrechnungshofes gegenüber dem Gesetzgeber und der Landesregierung, die derzeitige Fördersystematik zu überprüfen und ggf. anzupassen. (...)

Für die Volkshochschulen regen die Gutachter an, die Förderung des Pflicht-

angebots an der aktuellen Einwohnerzahl ihrer Kommunen zu orientieren und nicht mehr – wie bisher – an den Zahlen der Basisjahre 1983 und 1999. In diesem Zusammenhang ist auch eine vom OVG gebilligte Entscheidung des Verwaltungsgerichts Düsseldorf zu beachten, die einen Zielkonflikt zwischen der Förderung nach Einwohnerzahlen und der Förderung nach so genannten Förderhöchstbeträgen beschreibt.¹

Gleichzeitig bringen die Gutachter für die Volkshochschulen eine Sockelförderung in Anschlag. Letzteres soll auch für die Weiterbildungseinrichtungen in anderer Trägerschaft (WBE-AT) gelten.

Für die Einrichtungen in anderer Trägerschaft soll sich die darüber hinausgehende Förderung grundsätzlich nach dem Anteil der erbrachten Unterrichtsstunden an den Gesamtleistungen aller WBE-AT berechnen. Sowohl für die Volkshochschulen als auch für die Einrichtungen in anderer Trägerschaft sprechen sich die Gutachter für eine Stärkung der Hauptamtlichkeit aus.

Allerdings hat das DIE bekräftigt, dass ein neues Fördermodell für die WBE-AT noch einer gründlichen Erörterung – zum Beispiel in einer dafür eingerichteten Arbeitsgruppe – bedarf, um die Proportionen der Grund- und der Leistungsförderung abzuschätzen, um das Entstehen von Härtefällen zu vermeiden und um eine verwaltungstechnisch möglichst einfache Lösung zu erarbeiten.

Das Gutachterteam empfiehlt daher, zunächst ein Berichtswesen aufzubauen, um die Auswirkungen von Veränderungen in der Fördersystematik genauer beurteilen zu können. Das Berichtssystem soll aussagekräftige Daten über quantitative und qualitative Entwicklungen des Weiterbildungssystems in NRW liefern (Leistungs- und Förderstatistik). So soll mehr Steuerungswissen für die Einrich-

tungen und das Land generiert werden, um die Effizienz der eingesetzten öffentlichen Mittel sowie eine tatsächliche Leistungsbilanz der Weiterbildung in NRW zu ermöglichen.

Ziele:

- Ein weiterentwickeltes Fördersystem soll die bewährte Struktur aus kommunalen Einrichtungen (VHS) und Einrichtungen in anderer Trägerschaft stärken – und gleichzeitig mehr Innovationen ermöglichen. Die Kriterien Unterrichtsstunde, Teilnehmertag und Hauptamtliche Pädagogische Mitarbeiter (HPM) sollen als Fördergrundlage erhalten bleiben. Neue Formate, neue Inhalte sowie veränderte Aufgabenstellungen (z.B. in der Arbeit mit Bildungsgewohnten) sollen mit neuen, ggf. zusätzlichen Fördermöglichkeiten im System bedient und abgebildet werden.
- Ein weiterentwickeltes Fördersystem soll eine nachhaltige, transparente und plausible öffentliche Förderung der gemeinwohlorientierten Weiterbildung in NRW gewährleisten. Es soll darüber hinaus die Frage sinnvoller und notwendiger Kooperationen und Fusionen im Auge behalten und die dazu notwendigen Bedingungen nennen.
- Eine Pflicht zur Qualitätstestierung soll künftig in die Anerkennungskriterien einfließen. Dabei bleibt das Gütesiegel des Gütesiegelverbundes Weiterbildung e.V. auch künftig Referenzsystem für Nordrhein-Westfalen. Andere, vom Land als gleichwertig anerkannte, Gütesiegel wie LQW, EFQM oder ISO behalten ebenso ihre Gültigkeit.
- Die Weiterbildungslandschaft darf nicht noch einmal durch Kürzungen im Landshaushalt bei den gesetzlichen Mitteln in ihrer Existenz be-

droht werden. Langfristiges Ziel sollte auch in NRW sein, vom gesamten Bildungshaushalt mindestens 1 Prozent in die Förderung der Weiterbildung nach dem WbG NRW fließen zu lassen.

Empfehlungen

Die Konferenz erkennt bei allen bisher erreichten Erfolgen die Notwendigkeit einer Weiterentwicklung des Fördersystems für Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen an. Sie lehnt jedoch die vom Gutachter vorgeschlagene neue Förderstruktur für Einrichtungen in anderer Trägerschaft ab. Eine stärkere Förderung der Hauptamtlichkeit wird dagegen begrüßt. Unterrichtsstunden, Hauptamtlich Pädagogische Mitarbeiter und Teilnehmertag sollen als Förderkriterien erhalten bleiben.

Hauptamtlichkeit ist für alle Weiterbildungseinrichtungen Strukturelement und zentral für die Qualitätssicherung und die Bewältigung der beschriebenen Aufgaben. Die Stärkung der Hauptamtlichkeit soll daher eine Gelingensbedingung für eine zukunftsweise Fortentwicklung der Weiterbildungslandschaft in Nordrhein-Westfalen sein, ohne dass die Entscheidungsfreiheit der Träger bei der Personalauswahl und -einstellung eingeschränkt wird.

Eine flexiblere Förderung (z.B. 50 % Personalförderung + 50 % optional Förderung von Personal oder Unterrichtsstunden/Teilnehmertagen) wird angestrebt. Dabei sollte u. a. auch die Förderung einer halben Stelle oder Dreiviertelstelle (als HPM) möglich sein. Vom Landesverband der Volkshochschulen wird favorisiert, die Förderung der VHS in Gänze auf die HPM-Stellen zu konzentrieren.

Einrichtungen der Weiterbildung sind in erster Linie pädagogische Einrichtungen und sollten auch künftig – wie es das

Weiterbildungsgesetz vorsieht – eine pädagogische Leitung haben. § 11, Absatz 2 WbG NRW bietet nach Ansicht der Weiterbildungskonferenz der öffentlich verantworteten Weiterbildung den geeigneten Rahmen für das gemeinwohlorientierte Spektrum. Die Weiterbildung ist offen für eine Weiterentwicklung und Präzisierung, allerdings nicht, wie im Gutachten vorgeschlagen, ausgerichtet am Negativkatalog des Arbeitnehmerweiterbildungsgesetzes (AWBG). Eine Verständigung über das gemeinwohlorientierte Themenspektrum sollte in einem diskursiven Prozess unter Beteiligung der Weiterbildungslandschaft erfolgen.

Voraussetzung für jedes nachvollziehbare und gerechte Fördersystem ist ein funktionierendes Berichtswesen, das unabhängig von den Förderkriterien eine Förder- und Leistungsbilanz enthält, nicht zuletzt auch um eine verlässliche Datenbasis zu bekommen, auf der mögliche Veränderungen in Form einer „Risikoabschätzung“ zunächst als Modell gerechnet werden können.

- Es soll daher möglichst schnell eine vom Land eingesetzte Arbeitsgruppe – unter Einbeziehung des Gesprächskreises für Weiterbildungsorganisationen und weiteren externen Sachverständ – zeitnah ein modernes und schlankes Berichtswesen entwickeln, um der Landespolitik im Jahr 2013 einen abgestimmten Vorschlag unterbreiten zu können.
- Das Berichtssystem sollte mit möglichst wenig Aufwand von den WbG-Einrichtungen bedient werden können. Es sollte die bereits bestehenden Berichtssysteme (VHS-Statistik, Verbundstatistik (AT) Adult Education Survey, Berichtswesen Politische Bildung) berücksichtigen und möglichst integrieren. Dabei sollen aber keine Sozialdaten von einzelnen Teilnehmern erhoben werden.

- Bis zur erfolgreichen Implementation des Berichtswesens soll in Sachen Fördersystematik ein „Moratorium“ gelten, so dass „der Status Quo“ bei der WbG-Förderung zunächst erhalten bleibt.

2. Professionalität und Qualifizierung stärken – Ideen, Support für eine zukunftsweise Weiterbildung bereitstellen – Zertifizierung nachhaltig sichern

Ausgangslage

Prägend für die Weiterbildung ist u. a., dass der größte Teil der Unterrichtsleistungen von nebenberuflichen und ehrenamtlichen Lehrkräften erbracht wird. Gut qualifizierte hauptberufliche Kräfte entfalten und garantieren wesentlich die Leistungsfähigkeit des nebenberuflichen und ehrenamtlichen Personals. Die Einrichtungen der Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen bedürfen daher in besonderem Maße einer landesweit greifenden Supportstruktur in Sachen Qualifizierung und Professionalisierung, da solche Strukturen nach Schließung der früheren Institute in Soest und Hagen fehlen. Die Weiterbildung muss deshalb von Anfang an Bestandteil des von der Landesregierung geplanten Landesinstituts für Bildung werden.

Im Hinblick auf die Zertifizierungen hat der Landtag im Jahr 2007 – im Rahmen der Haushaltsberatungen – beschlossen, dass die Einrichtungen der Weiterbildung sich einer Qualitätsprüfung unterziehen müssen. Er hat zugeleich die Absicht formuliert, eine Förderung nach dem Weiterbildungsgesetz zukünftig an das Vorliegen einer vom Land anerkannten externen Qualitätstestierung zu knüpfen. Mittlerweile haben daraufhin alle vom Land anerkannten und geförderten Einrichtungen einen entsprechenden Nachweis erworben; bzw. sind dabei ihn zu erwerben. Außer-

dem ist im novellierten Arbeitnehmerweiterbildungsgesetz der Nachweis eines vom Ministerium anerkannten Gütesiegels als Voraussetzung für eine Anerkennung bereits benannt.

Empfehlungen

Ein großes und leistungsfähiges Weiterbildungssystem braucht dauerhaft Pflege und mehr Unterstützung seitens des Landes. Die Einrichtungen und Verbände der Weiterbildung sind aktuell auf eine stärkere zentrale Unterstützung und Zuarbeit angewiesen, wenn es gilt, Fortbildungs- und Qualifizierungsangebote anzubieten oder inhaltlich-pädagogische Perspektiven für die Weiterbildung zu formulieren. Hilfreich könnte dabei sein, die Universitäten sowie andere einschlägige Einrichtungen in NRW in diese Supportstrukturen einzubinden. Die Finanzierung dieses Supportsystems darf nicht aus den gesetzlichen WbG-Mitteln erfolgen. Sollte es zum Aufbau eines neuen Landesinstitutes kommen, muss die Weiterbildung von Beginn an als wichtiger Teil der den Lebenslauf begleitenden Bildungskette ein integraler Bestandteil des neuen Landesinstitutes werden. Aus dem Landesinstitut soll die Weiterbildungslandschaft unterstützt und gefördert werden (Themen sind z.B. Konzepte und Materialien für die Qualifizierung des haupt- und nebenamtlichen Personals, theoretische und praktische Begleitung des Lernens von Erwachsenen und der Weiterbildung in Fragen des demographischen Wandels, der Inklusion, des Generationenwechsels in den Einrichtungen, der kontinuierlichen Bildungsberichterstattung, kompetenzbasierter Abschlüsse, DQR etc.)

Wenn sich der Aufbau eines Landesinstitutes für Bildung verzögern oder andere Prioritäten voran gestellt werden sollten, ist für die Weiterbildung ein anderes geeignetes Supportsystem – ggf. in

Kooperation mit Universitäten und anderen einschlägigen Einrichtungen im Land – zu denken.

Ein zentrales Element der Qualität von Weiterbildung ist das hauptberufliche Personal. Es ist deshalb dafür Sorge zu tragen, dass – auch im nicht kommunalen Bereich – nach den allgemeinen Standards eine tarifgerechte Bezahlung und eine ausreichende soziale Absicherung gilt. Auch die Honorare der nebenberuflichen Lehrkräfte sollen sich an den Standards des übrigen Bildungssystems orientieren.

Qualitätstestierungen

Ein gültiges und vom Land anerkanntes Qualitätsteststat soll auch künftig Voraussetzung für eine Förderung nach WbG sein. Jedoch soll daraufhin gewirkt werden, dass nicht für jede neue Aufgabe von den jeweils zuständigen Stellen im Land neue Zertifikate verlangt werden.

3. Zusätzliche Synergien durch eine landeseinheitliche Weiterbildungspolitik herstellen

Ausgangslage

Mit dem Thema Weiterbildung sind zahlreiche Akteure in Nordrhein-Westfalen eng verbunden; Einrichtungen und Organisationen der Weiterbildung genauso wie die Nutzer der Weiterbildungsangebote, die Bildungsadministration auf verschiedenen Ebenen sowie Universitäten und Forschungseinrichtungen. Das DIE-Gutachten empfiehlt angesichts der Vielzahl an Beteiligten die Einrichtung eines Landesbeirats „Weiterbildung NRW“ sowie die Einrichtung einer Interministeriellen Arbeitsgruppe. Ziel ist die Bündelung der verschiedensten Interessen, Personengruppen und Akteure der Weiterbildung in NRW, ihre Partizipation an der Weiterentwicklung der Weiterbildung sowie die intensivere Vernetzung und Kooperation der staatlichen Ebene.

Eine landeseinheitliche Weiterbildungspolitik zeichnet sich u. a. auch durch eine schnelle und sachorientierte Überwindung von Ressortgrenzen aus. Damit wird ein effektiverer Einsatz von finanziellen Mitteln und personellen Ressourcen angestrebt. Die Einrichtung einer interministeriellen Arbeitsgruppe (IMAG Weiterbildung) könnte Synergien durch bessere Zusammenarbeit und Kooperation innerhalb der staatlichen Ebene sowie zwischen staatlicher und nicht-staatlicher Ebene schaffen. Die Federführung der IMAG liegt beim MSW.

Empfehlungen

Es soll ein Landesbeirat „Weiterbildung in NRW“ geschaffen werden. Diesem sollen Vertreterinnen und Vertreter der im Gesprächskreis für Weiterbildungsorganisationen in Nordrhein-Westfalen zusammengeschlossen Verbände und Träger der Weiterbildung sowie weitere Partner angehören. Der Landesbeirat soll die Landesregierung in wichtigen Fragen der Weiterbildungspolitik beraten.²

Geschäftsstelle dieses Beirats könnte das neue Landesinstitut für Bildung (ggf. eine andere geeignete Stelle) sein. Der Beirat sollte auch Empfehlungen an den Landtagsausschuss für Schule und Weiterbildung richten können.

Parallel dazu soll eine interministerielle Arbeitsgruppe unter Federführung des MSW mit Vertreter(n)-innen aller an der Weiterbildung beteiligten Häuser (MAIS, MFJKJS) gebildet werden.

4. Besonders förderungswürdige Zielgruppen stärker einbinden Grundbildung – Zweiter Bildungsweg

Ausgangslage

Das Bildungswesen und somit auch die Weiterbildung haben die Aufgabe, ihren Beitrag zur Herstellung von Chancengleichheit und für den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu leisten.

Zahlreiche Untersuchungen belegen aber, dass nicht nur die Bildungsbeteiligung allgemein, sondern auch die Beteiligung an Weiterbildung in erheblichem Maße von sozialen Faktoren abhängt. Für eine beträchtliche und weiter wachsende Zahl von Menschen ist gesellschaftliche Zugehörigkeit und Teilhabe in unserem Land immer schwieriger geworden. Beispielhaft erwähnt werden sollen hier die etwa 7,5 Mio. funktionalen Analphabeten in Deutschland (das sind rd. 14 % der erwerbsfähigen Bevölkerung unseres Landes, wie eine Studie der Universität Hamburg im Auftrag des BMBF belegt hat) sowie Menschen mit langjährigerer Erwerbslosigkeit oder Menschen mit Behinderung.

Von dieser Exklusion einer großen Anzahl von Menschen ist der Bereich Bildung nicht ausgenommen. Denn auch die Chancen zur Weiterbildungsbeteiligung sind ungleich verteilt, obwohl Weiterbildungspolitik und Weiterbildungsträger Wege suchen, um mehr Bildungsgerechtigkeit zu erreichen.

Die im Gesprächskreis zusammengeschlossenen Landesorganisationen der Weiterbildung und ihre Mitgliedseinrichtungen in NRW leisten mit ihren gemeinwohlorientierten Angeboten bereits einen unverzichtbaren Beitrag zur individuellen und sozialen Gerechtigkeit. Ihnen ist es eine Verpflichtung, benachteiligte und einkommensarme Milieus mit niedrig schweligen Angeboten zu erreichen und deren Chance auf Teilhabe am gesellschaftlichen Leben durch Weiterbildung zu fördern. Sie leisten einen Beitrag zur Schließung einer Gerechtigkeitslücke. Dabei spielen auch sozial verträgliche Entgelte eine wichtige Rolle. Dies hat das DIE-Gutachten vermerkt und dies wurde eindrucksvoll auch im Landesprojekt „Potenziale der Weiterbildung durch deren Zugang zu sozialen Gruppierungen entwickeln“ sowie in der

Familienbildung mit der vom Land geförderten Gebührenermäßigung für sozial benachteiligte Familien oder mit dem gebührenfreien Angebot „Elternstart NRW“ unter Beweis gestellt.

Forschung und Praxis haben allerdings hinlänglich gezeigt, dass für die Aufgabe, unterstützungsbedürftige Zielgruppen zu erreichen, Sozialraumbezug, Netzwerkorientierung und andere Konzepte erforderlich sind. Damit kommen große strukturelle, personelle, materielle, räumliche und pädagogische Herausforderungen auf das Weiterbildungssystem zu, die Auswirkungen auf die Personal- und Organisationsentwicklung haben.

Bevor die Frage einer speziellen Förderung der Zielgruppen beantwortet werden kann, erscheint eine weitere Verständigung darüber erforderlich, mit welchen Formaten und Methoden die Zielgruppen besser unterstützt werden können.

Wobei vorab klar sein muss: Erfolgsversprechende Ansätze zu entwickeln und auszuweiten, geht nicht zum Nulltarif, sondern muss auch finanziell entsprechend flankiert werden. Vor dem Hintergrund dieser Ausgangslage verständigt sich die Weiterbildungskonferenz auf folgende Vorschläge.

Empfehlungen

Die Weiterbildungskonferenz erkennt die enormen Anstrengungen des Landes, den finanziellen Rahmen der öffentlich geförderten Weiterbildung nachhaltig zu verbessern, an. Sie unterstreicht, dass sich ein unter diesen Rahmenbedingungen weiter zu entwickelndes Weiterbildungsgesetz mit seinen gemeinwohlorientierten Angeboten auch zukünftig an alle Menschen in allen Lebensbereichen wenden muss und bekräftigt das Ziel, Barrieren für Teilhabe an Weiterbildung überwinden zu helfen.

Die Weiterbildungskonferenz bewertet die bisherige Zielvereinbarung über

10 Millionen € zwischen Land und Gesprächskreis für Landesorganisationen der Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen zu bildungspolitischen Schwerpunkten als positives und bewährtes Beispiel. Sie rät deshalb, dieses Steuerungsinstrument weiterhin zu nutzen, um zwischen Land und Weiterbildungslandschaft dialogorientiert besonders förderungswürdige Zielgruppen zu identifizieren und bildungspolitische Schwerpunkte zu verabreden. Die Weiterbildungskonferenz spricht sich dafür aus, die über eine solche Zielvereinbarung festgelegten Mittel nach den Zielen der Verwaltungsmodernisierung ohne zusätzlichen Verwaltungsaufwand zu bewirtschaften.

Mit einem Anteil von knapp 90 Prozent sind Volkshochschulen der größte Anbieter von Alphabetisierung und Grundbildung. Die Weiterbildungskonferenz empfiehlt dem Land deshalb, den Landesverband der Volkshochschulen als Koordinierungsstelle für das Thema Grundbildung in NRW zu benennen und mit der Entwicklung eines Konzepts zur Sicherstellung eines landesweiten und flächendeckenden Grundbildungs- und Alphabetisierungsangebots zu beauftragen. Die Kosten dieser Koordinierungsfunktion dürfen aber nicht den WbG-Mitteln entzogen werden; diese wichtige Landesaufgabe erfordert eine zusätzliche Finanzierung.³

Wie auch das DIE-Gutachten bewertet die Weiterbildungskonferenz das Nachholen von Schulabschlüssen an Volkshochschulen und anderen nach dem Weiterbildungsgesetz anerkannten Einrichtungen als wichtigen Beitrag zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit. Der Zweite Bildungsweg – und hier sind auch die Weiterbildungskollegs zu erwähnen – ist als Scharnier zwischen Schule und Weiterbildung als Bestandteil des lebensbegleitenden Lernens weiter zu entwickeln. Die Teilnehmenden der

Weiterbildungskonferenz empfehlen deshalb, den Zweiten Bildungsweg und Maßnahmen der Grundbildung qualitativ und quantitativ und unter Einbeziehung der Ergebnisse des DIE-Gutachtens wie im Koalitionsvertrag der Regierungsparteien vereinbart zu stärken, kontinuierlich weiter zu entwickeln und zu sichern. Auch hier ist zusätzliche Finanzierung notwendig.

Die Weiterbildungskonferenz geht davon aus, sich das Land entsprechend den Zielen des Koalitionsvertrages in den anstehenden Gesprächen zur neuen ESF-Förderphase (2014 – 2020) dafür einsetzt, die Finanzierung von Angeboten der Grundbildung mit Erwerbwelt erfahrung durch einen eigenen Schwerpunkt fortzuführen.

5. Von regionalen Bildungsnetzwerken zu Bildungslandschaften: WbG-Einrichtungen künftig stärker einbinden

Ausgangslage

In Nordrhein-Westfalen gibt es in fast allen Kreisen und kreisfreien Städten regionale Bildungsnetzwerke. Das regionale Bildungsangebot einer Bildungsregion soll die bestmögliche individuelle Förderung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen sicher stellen. Obwohl bekannt ist, dass Bildung mehr als Schule ist und es um das Generalziel der Gestaltung von Bildungsbiographien im Rahmen des lebensbegleitenden Lernens geht, sind die Netzwerke bislang nahezu ausschließlich auf Schule fokussiert. Die Bildungsnetzwerke als staatlich-kommunale Verantwortungsgemeinschaft sollten jedoch dazu beitragen, bereits vorhandene Kooperations- und Vernetzungsstrukturen auf kommunaler Ebene mit allen Bildungsakteuren systematisch auszubauen, um den Informationsaustausch, die Planung und Abstimmung zwischen den Bildungsbereichen und die Wahr-

nehmung der damit verbundenen Aufgaben zu intensivieren und zu verbessern.⁴

Die Weiterbildungskonferenz erinnert daran, dass die Einrichtungen der Weiterbildung über vielfältige Erfahrungen in der Kooperation und Vernetzung verfügen, die u. a. in Bundesprogrammen wie „Lernende Regionen“ oder „Lernen vor Ort“ sichtbar geworden sind. Sie fordert alle Akteure in den Netzwerken zu einer systematischen Zusammenarbeit entlang der gesamten Bildungskette auf. Die Konferenz erinnert an den Auftrag des Weiterbildungsgesetzes, zum Aufbau eines Systems des lebensbegleitenden Lernens untereinander, mit Schulen, insbesondere Schulen des Zweiten Bildungsweges, Hochschulen, Einrichtungen der beruflichen Aus- und Weiterbildung und anderen außerschulischen Lernorten zusammen zu arbeiten.

Die Weiterbildungskonferenz bezieht sich auch auf die entsprechenden Empfehlungen der Bildungskonferenz (Schule). Diese zielen auf eine systematische Einbeziehung der nach dem Weiterbildungsgesetz geförderten Einrichtungen und ihrer Träger in die Netzwerkarbeit ab und fordern eine intensivierte und systematische Kooperation von Schule und Weiterbildung.

Die Weiterbildungskonferenz weist schließlich darauf hin, dass im Interesse der Nutzerinnen und Nutzer eine Abgrenzung zwischen Bildungsbereichen und Bildungsinstitutionen überwunden werden muss (Vernetzung statt Versäumung) und fordert, die „Schullastigkeit“ der bisherigen Bildungsnetzwerke zu überwinden. Gelingt dies, dann kann eine lebendige kommunale und/oder regionale Bildungslandschaft gestaltet werden, die nah an den Bildungsbedürfnissen der Menschen in allen Lebensbereichen und in allen Lebensphasen ist.

Empfehlungen

Ausgehend von den Vorschlägen der Bildungskonferenz (Schule) und unter Einbeziehung der Ergebnisse des vom Gesprächskreis für Landesorganisationen der Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen getragenen Projektes „Weiterbildung als Akteur in regionalen Bildungsnetzwerken“ bittet die Weiterbildungskonferenz, den Gesprächskreis und das Ministerium für Schule und Weiterbildung, weitere konkrete Schritte für eine intensivere Vernetzung zur Kooperation aller Bildungspartner einer Region zu identifizieren.

Die Weiterbildungskonferenz empfiehlt dabei, vorhandene Netzwerke zu nutzen, die es gerade in Handlungsfeldern wie Beratung oder Übergänge gibt. So genannte „Runde Tische“ in Bochum oder in Dortmund sind bereits heute positive Beispiele, die zur Nachahmung auffordern. Weitere Partner wie z. B. Stiftungen sollen einbezogen werden.

Die Weiterbildungskonferenz regt an, dass die Landesregierung zu ihren Gesprächen mit den Verantwortlichen der Bildungsregionen auf Landesebene auch die Vertreterinnen und Vertreter der Landesorganisationen der Weiterbildung und der Weiterbildungskollegs einbezieht.

6. Weiterbildungsberatung als neue Aufgabe erkennen und entwickeln

Ausgangslage

Das DIE-Gutachten stellt fest, dass Weiterbildungsberatung Entwicklungsfähig und entwicklungsbedürftig ist. Es empfiehlt, vorhandene Kooperationen und Vernetzungen zu nutzen und Beratung stärker auf bildungsferne Menschen zu konzentrieren. Laut Gutachten gibt es in Nordrhein-Westfalen keine flächendeckende, wohnortnahe und trägerneutrale Weiterbildungsberatung. Mit den Beratungsstellen für den Bildungsscheck und

die Bildungsprämie ist allerdings für den Bereich der beruflichen Weiterbildung der Ansatz einer landesweiten Beratungsinfrastruktur vorhanden, an die angeknüpft werden kann.

Außerdem ist in diesem Zusammenhang auf das Internetportal Weiterbildungsberatung NRW zu verweisen, das vom Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales betreut wird; daneben auf den Informationsservice berufliche Weiterbildung, der beim Callcenter der Landesregierung angeboten wird.

Die Weiterbildungseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen wie sind bereit, sich mit ihren Angeboten ebenfalls einzubringen. Sie begrüßen entsprechende Verabredungen der Regierungsparteien im Koalitionsvertrag und weisen darauf hin, dass Weiterbildungsberatung im Sinne des lebensbegleitenden Lernens umfassend und ganzheitlich anzulegen ist und keinesfalls auf berufliche Bildung reduziert werden darf.

Empfehlungen

Die Weiterbildungskonferenz empfiehlt, analog zum Weiterbildungsgesetz eine landesweite Grundversorgung mit trägerneutraler Weiterbildungsberatung sicher zu stellen und auf dieser Basis trägerübergreifende Beratungsnetzwerke in Standorten mit unterschiedlichen strukturellen Ausgangslagen zu identifizieren. Die Weiterbildungskonferenz hält es daher für sinnvoll, Weiterbildungsberatung als zusätzliche Aufgabe gesetzlich anzuerkennen und eine auskömmliche Finanzierung sicherzustellen.⁵

Leitgedanke ist, die dort vorhandenen Beratungsangebote im Sinne einer ganzheitlichen Beratung stärker zusammen zu führen, auch im Hinblick auf die besonderen Erfordernisse der aufsuchenden und mobilen Beratung zu vernetzen und kooperativ weiter zu entwickeln. Dabei ist zu klären, ob und wo es

Anknüpfungspunkte zu bereits vorhandenen Netzwerken – wie etwa bei den regionalen Bildungsnetzwerken gibt.

7. Weiterbildung durch neue Formate, Methoden und Inhalte weiter entwickeln

Ausgangslage

Weiterbildung ist traditionell ein zentrales Instrument zur Förderung des persönlichen und beruflichen Lebens sowie des bürgerschaftlichen Engagements und dient damit auch der Entwicklung von Gesellschaft und Demokratie. In der globalisierten Informationsgesellschaft gewinnt sie eine größer werdende Bedeutung.

Dabei sind – wie bereits festgestellt – die Chancen zur Weiterbildungsbeteiligung ungleich verteilt. Menschen aus bildungsarmen Milieus nehmen signifikant weniger an Weiterbildung teil.

Das stellt die Weiterbildungseinrichtungen vor neue Herausforderungen. Insbesondere deshalb, weil mit Blick auf schwer zu erreichende Menschen neue zielgruppengerechte Angebote zu entwickeln sind.

Auf der anderen Seite stellt das DIE-Gutachten fest, dass die Weiterbildungslandschaft in Nordrhein-Westfalen in ihrer Arbeit im Wesentlichen auf bewährte Formate, Methoden und Inhalte setzt und damit gute Erfolge erzielt. Darüber hinausgehen schon heute viele Weiterbildungseinrichtungen erfolgreich neue Wege bei den Angeboten und der Zielgruppenansprache.

Empfehlungen

Die Weiterbildungskonferenz betont, dass die Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen neben den sogenannten traditionellen Zielgruppen auch neuen Zielgruppen Zugänge eröffnen muss.

Zudem müssen gerade für schwer zu erreichende Zielgruppen angemessene

Formate – nah an der Lebenswelt der Menschen – förderfähig sein, um eine erfolgreiche Ansprache und Motivation zur Weiterbildung zu gewährleisten.

Dabei sollen auch solche Ansätze berücksichtigt werden, die sich in Praxis und Modellvorhaben bewährt haben (Stichwort: aufsuchende, ganzheitliche Bildungsarbeit). Die Einbeziehung von sogenannten Brückenmenschen und Expertinnen und Experten mit Milieukenntnis verspricht bessere Zugänge und bedarfsgerechtere Angebote.

Damit Innovationen „von unten“ bzw. „von innen“ möglich werden, soll den Einrichtungen ermöglicht werden, aus WbG-Mitteln einen bestimmten Anteil der Förderung für Entwicklung und Umsetzung von innovativen Formaten für alle Zielgruppen eigenverantwortlich einzusetzen. Die Nutzung dieses Budgets sollte freiwillig bleiben. (siehe Seite 5)

Ebenso muss dem veränderten Weiterbildungsverhalten der unterschiedlichen Zielgruppen Rechnung getragen werden. Von zunehmender Bedeutung sind deshalb flexibilisierte Angebotsformen, beispielsweise in zeitlicher Hinsicht (Abend- und Blockangebote für Berufstätige) oder das Kursformat betreffend (Modularisierung von umfangreichen Angeboten).

8. Deutscher Qualifikationsrahmen

Ausgangslage

Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) ist eine politische Anstrengung, um europaweit Transparenz über die Abschlüsse und Qualifizierungswege herzustellen. Damit soll mehr Mobilität und Durchlässigkeit erreicht werden. Dieses eher traditionelle Ziel erhält zusätzliche Schubkraft und Brisanz durch die Kompetenzbasierung: Eingeschlossenen werden nämlich nicht nur die formale Bildung, also das Regelsystem, sondern ausdrücklich auch die non-formale

Bildung (organisiertes Lernen außerhalb des Regelsystems) und das informelle Lernen (intentionale Lernvorgänge ohne institutionelle Einbindung).

Die von der EU verwendeten Formeln und Zielsetzungen werden auch von den Verantwortlichen für den DQR weitgehend geteilt. Die Einbeziehung informell erworbener Kompetenzen und die Offenheit für verschiedene Wege des Kompetenzerwerbs haben allerdings Erwartungen geweckt, die nicht eingelöst wurden und auch – realistisch gesehen – nicht eingelöst werden konnten. Kompetenzen sind an das Individuum gebunden und somit nur individuell erhebbar und vergleichbar, so wie es Betriebe bei ihren Personalauswahlverfahren versuchen. Durch EQR und DQR werden indes nicht Individuen verglichen, sondern Qualifikationen mit ihren Anforderungsprofilen (in der Diktion des DQR: erwartbare Lernergebnisse).

Die lebhafte Diskussion um die informelle und non-formale Bildung macht aber deutlich, dass Handlungsbedarf besteht bei der Validierung und Zertifizierung der nichtformal bzw. besonders bei den informell erworbenen Kompetenzen. Das heißt, es bedarf eines Zwischenschrittes, um diese Kompetenzen EQR- bzw. DQR-fähig zu machen. Es geht um Prozesse, die mit dem Vergleich von Qualifikationen im Sinne des DQR nichts zu tun haben. Wie der internationale Vergleich belegt, gibt es in Deutschland in diesem Sektor einen großen Nachholbedarf.

In einem mehrjährigen Prozess ist es gelungen, die im deutschen Berufsbildungssystem erwerbbaren Abschlüsse des formalen Systems (im Besonderen Berufsausbildungen nach BBiG bzw. HwO, Hochschulabschlüsse, schulische Berufsausbildungen, Aufstiegsfortbildungen) den acht Niveaustufen des DQR zuzuordnen.

Nicht abschließend berücksichtigt wurde bisher bei diesem Prozess die non-formale Weiterbildung, obwohl ungefähr ein Viertel aller Weiterbildungsmaßnahmen abschlussbezogen ist. Genauso wenig sind Fortschritte bei der Anerkennung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen erzielt worden. In dieser Hinsicht ist allerdings eine Beschleunigung zu erwarten, wenn der Europäische Rat den Vorschlag der Europäischen Kommission vom 05.09.2012 zur Validierung der Ergebnisse nichtformalen und informellen Lernens verabschiedet. Danach sollen die Mitgliedsstaaten der EU bis 2015 dafür sorgen, dass ein nationales System für die Validierung der Ergebnisse nichtformalen und informellen Lernens eingeführt ist.

Empfehlungen

Die Weiterbildungskonferenz hebt die Bedeutung von Verfahren zur Bilanzierung und Erfassung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen hervor. Lernende benötigen im Zusammenhang mit der Nutzung solcher Instrumente Beratung und ggf. Weiterbildungsveranstaltungen zur Systematisierung und Vertiefung von Inhalten mit Blick auf den angestrebten Validierungsprozess. Vor dem Hintergrund des neuen Berufsanerkennungsgesetzes und der zunehmenden Notwendigkeit von Anpassungs- und Nachqualifizierungen wird das Sichtbarmachen und Anerkennen von mitgebrachten Kompetenzen eine zentrale Bedeutung bekommen, speziell im Zeichen eines sich abzeichnenden Fachkräftemangels.

Die Weiterbildungskonferenz betont deshalb, dass die Weiterbildungseinrichtungen und das Land gefordert sind, zumindest die zertifizierte Weiterbildung im System des DQR abzubilden. Es geht dabei nicht zuletzt darum, die Leistungen des Weiterbildungssystems sichtbar zu

machen. Die Weiterbildungskonferenz betont aber auch, dass es auch weiterhin öffentlich verantwortete Weiterbildungsangebote geben wird, die bewusst auf eine Validierung oder Zertifizierung verzichten und somit auch nicht im System des DQR abgebildet werden sollen. (...)

gekürzt pf

Anmerkungen

- 1 Verwaltungsgericht Düsseldorf vom 28.05.2010 – Az.: 1 K 3236/08; Oberverwaltungsgericht Münster vom 27.09.2010 – AZ.: 15A 1534/10
- 2 Städte- und Gemeindepunkt NRW und Landkreistag NRW wünschen, dass der Landesbeirat analog dem Projektbeirat zur Evaluation des Weiterbildungsgesetzes besetzt wird.
- 3 Städte- und Gemeindepunkt NRW und Landkreistag NRW erklären Zustimmung in Hinblick auf Alphabetisierung, nicht jedoch in Hinblick auf Grundbildung.
- 4 Landkreistag NRW weist darauf hin, dass nach seiner Ansicht die regionalen Bildungsnetzwerke bereits heute zu einer guten Zusammenarbeit zwischen Schul- und Weiterbildungsbereich führen und nennt als Beispiel die Bildungspartnerschaft „VHS-Schule“
- 5 Westdeutscher Handwerkskammertag, IHK NRW, Unternehmer nrw sowie das Bildungswerk der Nordrhein-Westfälischen Wirtschaft erklären, dass sie hier keinen Bedarf an gesetzlichen Neuregelungen sehen und den Aufbau öffentlich finanziert Parallelstrukturen ablehnen.

Jahrestagung der „Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium“ in München

Die Jahrestagung der „Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium“ (DGWF) fand vom 12. bis 14. September 2012 statt und richtete sich an Hochschulleitungen, Weiterbildungs- sowie Modulverantwortliche, DozentInnen und Trai-

nerInnen, PersonalleiterInnen oder PersonalentwicklerInnen. Der diesjährige Kongress, an dem mehr als 260 WissenschaftlerInnen und VertreterInnen des Tätigkeitsfeldes der Weiterbildung teilnahmen, stand unter dem Motto „Wächst zusammen, was zusammen gehört? Wissenschaftliche Weiterbildung – berufsbegleitendes Studium – lebenslanges Lernen“. Gemessen an der TeilnehmerInnen-Zahl ist dies mit Abstand die bisher größte DGWF-Tagung, was das große Interesse an diesem Themenspektrum verdeutlicht. Die Tagung wurde in Kooperation mit dem Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung der Ludwig-Maximilians-Universität München (Prof. Dr. Rudolf Tippe) ausgerichtet, der die Planung und Organisation vor Ort bewerkstelligte.

Für die Hauptreden wurden bekannte Vortragende gewonnen: Prof. Dr. Anke Hanft (Universität Oldenburg) referierte zum Thema „Studieren entgrenzen – Durchlässigkeit gestalten“, stellte unterschiedliche Möglichkeiten dar, einer heterogenen Studierendengruppe gerecht zu werden und warb damit für eine vertikale und horizontale Entgrenzung des Hochschulsystems. Prof. Dr. Jens-Mogens Holm (Präsident der europäischen Fernhochschule Hamburg) hielt eine Rede zum Thema „Der Spagat zwischen Studenten und Kunden in der akademischen Weiterbildung – Erfahrungen, Fakten und Tendenzen“ und verdeutlichte wie durch zahlreiche diametrale Codes wie Student/Kunde, Umsatz/Ausbildung, Serviceleistungen/Eigenleistungen, Unternehmen/Hochschule Einfluss auf Qualitätsaspekte o. ä. genommen werden kann. Mit diesem Vortrag wurden Fakten und Spannungsfelder aus der Perspektive einer privatwirtschaftlich verfassten Hochschule veranschaulicht, die für die öffentlichen Hochschulen höchst interessante marketingspezifische Aspekte

bereitstellen. Prof. Dr. Rudolf Tippelt betonte in seiner Hauptrede „Von der wissenschaftlichen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen – Theoretische und praktische Aspekte einer Perspektivenverschränkung“ die Bedeutung des Lebenslangen Lernens und stellte aktuelle Ergebnisse der Weiterbildungsfor- schung vor wie Erwartungen an Weiterbildung, WeiterbildungsbARRIEREN und die Herausforderung neue Weiterbildungs- kulturen zu gestalten.

Der erste Nachmittag am 12. September begann mit sechs Vorseminalen zu den Themen (1) Ziele, Aufgaben und Organisationsformen der wissenschaftlichen Weiterbildung, (2) Entwicklungs- strategien für Lebenslanges Lernen an Universitäten, (3) Die Transferstärke- Methode als Instrument zur Verbesse- rung des Theorie-Praxistransfers im (Fern-)Studium und in der beruflichen Weiterbildung, (4) Entgrenzung der Be- griffe Berufliche Bildung, Hochschulbil- dung und Weiterbildung (5) Öffnung von Hochschulen durch Transparenz und Vernetzung sowie schließlich (6) wissenschaftliche Weiterbildung in Hochschulen im Spannungsfeld von strukturiertem Leistungsbezug und akti- vierender Allgemeinbildung. Prof. Dr. Klaus Meisel beschloss als Dinner- Speaker den Abend mit einem Überblick über die aus seiner Arbeit als Manage- mentdirektor der Münchner Volkshoch- schule relevanten Aspekte des Weiterbil- dungsmanagements.

Am 13. September fand nach der Er- öffnung und den Grußworten von Prof. Dr. Martin Wirsing (Vizepräsident der LMU München), Ulrich Hörlein (Minis- terialdirigent, Bayerisches Staatsministe- rum für Wissenschaft, Forschung und Kunst) und Dr. Martin Beyersdorf (Vor- sitzender der DGWF) der Workshop „World Café“ unter der Leitung von Peer-Olaf Kalis, Dipl.-Ing. (TU Berlin)

statt. Im diesem Rahmen wurden die Themen berufsbegleitendes weiterbil- dendes Studium, Betreuungsmodelle für berufsbegleitend Studierende sowie die Öffnung der Hochschule im Sinne von Lebenslangem Lernen in sich immer wieder neu zusammenfindenden Klein- gruppen (ca. vier bis sieben Teilnehmen- den) diskutiert und die Diskussionser- gebnisse in Stichworten schriftlich fest- gehalten. So bestand die Möglichkeit, Perspektiven aus den differenten Berei- chen der Weiterbildungsanbieter ken- nenzulernen und seine Sichtweise zu re- flektieren. Am Nachmittag fanden zwei Blöcke mit jeweils fünf moderierten Ar- beitsgruppen statt.

Am 14. September fanden weitere fünf moderierte Arbeitsgruppen mit je- weils zwei Beiträgen in Form von Vor- trägen statt. Davor und danach wurden für alle Teilnehmenden Poster präsen- tiert. Diese stellten unterschiedliche Kon- zepte und Projekte der Aus- und Weiter- bildung wie Industriemeister in der dualen akademischen Bildungslandschaft (Peggy Renger, Volkswagen Coaching GmbH & Prof. Dr. André Wolter, Humboldt-Universität zu Berlin), Profes- sional.Bauhaus (Margit Glaser & Dr. Andreas Mai, Universität Weimar) oder STUDICA – Studieren à la carte (Anna Bergstermann, alanus Hochschule) dar.

Im Anschluss wurde im Rahmen der DGWF-Mitgliederversammlung Dr. Martin Beyersdorf als Vorsitzender ver- abschiedet und ein neuer geschäftsfüh- render Vorstand gewählt: Dr. Beate Hörr (Universität Mainz) als Vorsitzende und Dr. Ursula Bade-Becker (Universität Bielefeld) sowie Prof. Dr. André Wolter als stellvertretende Vorsitzende.

Die nächste Jahrestagung der DGWF findet vom 25.–27.09.2013 an der Uni- versität Rostock statt.

Barbara Lindemann, Stepanka Vavrova-Kadera

Nachrichten

Mindestlohn in der Weiterbildung muss verbindlich bleiben!

Internationaler Bund (IB) fordert schärfere Kontrollen bei der Umsetzung.

Zum 1. August hat das Bundesarbeitsministerium den Mindestlohn in der öffentlich geförderten Aus- und Weiterbildung für allgemein verbindlich erklärt, allerdings befristet bis zum 31. Juli 2013. »Nach den guten Erfahrungen in den ersten Monaten muss der Mindestlohn jetzt dauerhaft eingeführt werden«, fordert IB-Präsident Bruno W. Köbele. Der Internationale Bund ist einer der großen Arbeitgeber im Bereich der Aus-, Fort- und Weiterbildung in Deutschland.

Vor der Festsetzung des Mindestlohns waren bei den Ausschreibungen von Arbeitsmarktdienstleistungen der Bundesagentur für Arbeit die Entgelte in diesem Bereich auf ein nicht mehr akzeptables Niveau abgesunken. Dort tätige Sozialpädagogen oder Fachlehrer mit einem Hochschulstudium hatten teilweise für ihre Arbeit nicht mehr verdient als ein ungelernter Hilfsarbeiter auf dem Bau.

So kann es im Bereich der Weiterbildung vorkommen, dass Lehrer ihren Lohn mit Hartz IV aufstocken müssen. Dabei sollen sie eigentlich die Teilnehmer dazu motivieren und in die Lage versetzen, eine Arbeit aufzunehmen, die ohne staatliche Transferleistungen eine Teilhabe am Berufsleben und der Gesellschaft ermöglicht.

»Das ist eine absurde Situation in einem Land, das sich ‚Bildungsrepublik Deutschland‘ nennt und dem bereits beginnenden Fachkräftemangel begegnen will«, kritisiert Köbele.

Der IB hofft jetzt darauf, dass die Bundesagentur für Arbeit peinlichst darauf achtet, dass der Mindestlohn auch tatsächlich überall gezahlt wird. Entsprechende Bedingungen sind in den jeweiligen Ausschreibungen zwar formuliert, allerdings müssen sie auch durchgesetzt werden. Der IB fordert regelmäßige Kontrollen, damit der Mindestlohn nicht unterlaufen wird.

Nach Überzeugung des IB kann mit dem Mindestlohn dem dramatischen Einkommensverfall in einer Branche, die große Bedeutung für die Zukunft Deutschlands hat, Einhalt geboten werden. Nur so lassen sich auch weiterhin Mitarbeiter finden, die engagiert Bildung vermitteln wollen.

Weiterbildung in den USA: Universitäten profitieren von alten Semestern

Die „Financial Times Deutschland“ berichten in ihrer Ausgabe vom 13.19.2012 über den Boom des Seniorenstudiums an den Universitäten der USA: „An amerikanischen Universitäten floriert das Geschäft mit Weiterbildung. Anders als die deutschen Hochschulen stellen sie sich auf ältere Studenten ein – und verdienen sogar Geld damit“. Bericht von Marion Schmidt Washington/College Park:

„Tagsüber tummeln sich junge Studenten auf dem Rasen vor der George Washington University. Abends und am Wochenende bevölkern Berufstätige den Campus. Die University of Maryland hat nicht nur die Ausmaße einer Kleinstadt, sie ist tatsächlich eine. Mit eigenen Straßennamen, Buslinien, Geschäften und Polizisten. Sogar einen Namen hat die Stadt: College Park. Eine halbe Autostunde nördlich der Hauptstadt Washington erstreckt sich der fünf Quadratkilometer große Campus, mehr als 37.000 Menschen studieren hier. Die Uni ist traditionsreich, forschungsstark – und

staatlich. Eine Hochschule also, die sich, anders als Harvard oder Stanford, durchaus mit dem deutschen System vergleichen lässt. Und von der die hiesigen Unis viel lernen können, vor allem in Sachen Weiterbildung.

Das Hauptgeschäft der University of Maryland sind Bachelorstudenten, junge Leute, die mit tief sitzenden Hosen und iPad unterm Arm über die weiten Rasenflächen schlendern. Doch Eric Van Johnson ist das nicht genug. Der Verantwortliche für den Bereich Weiterbildung sitzt in der Holzapfel Hall, einem Backsteinbau mit weißen Säulen, und erklärt deutschen Hochschulvertretern, wie sie neue Zielgruppen erschließen können, was man ihnen bieten muss und wie man mit ihnen Geld verdient.

Obwohl staatlich, bekommt die Uni nur 25 Prozent ihres Haushalts vom Bundesstaat Maryland, den Rest muss sie selbst erwirtschaften, vor allem mit Studiengebühren, Spenden – und Weiterbildungsangeboten. „Mit den Programmen sollen sinkende staatliche Zuschüsse ausgeglichen werden“, sagt Van Johnson. Dafür hat sich die Hochschule einiges einfallen lassen, vom dreiwöchigen Young Scholars Program für Schüler für 900 bis 1800 Dollar über Zertifikatskurse für die Arbeit mit Gewaltopfern bis hin zum Executive MBA für 98.500 Dollar.

Weiterbildung ist weltweit ein großer Markt, vor allem in den Industriestaaten, in denen immer mehr hoch qualifizierte Arbeitskräfte gebraucht werden und die Menschen immer länger arbeiten. In Deutschland werden allein mit betrieblichen Qualifizierungsmaßnahmen jährlich über 28 Mrd. Euro umgesetzt, ein Drittel davon über externe Lehrveranstaltungen. An den deutschen Hochschulen läuft dieses Geschäft allerdings nahezu vorbei, ihr Marktanteil wird auf gerade mal zwei Prozent geschätzt. Das Geld fließt weit-

gehend in die Taschen privater Unternehmen.

In den USA ist das anders. Betriebliche Weiterbildung spielt hier so gut wie keine Rolle, amerikanische Firmen sehen sich nicht in der Verantwortung, die Kompetenzen ihrer Mitarbeiter auszubauen. Sie erwarten von den Schulen und Hochschulen einsatzbereite Fachkräfte. Unterstützung bekommen Weiterbildungswillige allerdings vom Staat. ...

Aus- und Weiterbildung findet in den Vereinigten Staaten weitgehend auf private Initiative statt, deshalb ist das Marktvolumen schwer zu beziffern. Lebenslanges Lernen hat jedoch einen viel größeren Stellenwert als in Europa. Für Amerikaner ist es selbstverständlich, nach einem Bachelorabschluss einige Jahre Berufserfahrung zu sammeln, um später noch ein Masterstudium draufzusatteln oder sich umzuorientieren – und dafür auch Geld zu zahlen.

In den USA sind Hochschulen vielerorts die einzigen Anbieter von Weiterbildung. Wobei „Hochschule“ in den USA ein dehnbarer Begriff ist. Darunter fallen auch Hunderte von Community-Colleges, die eine wichtige Rolle bei der Fachkräfteausbildung bilden, aber eher mit deutschen Berufsfachschulen als mit Universitäten vergleichbar sind. ...

Eines jedoch haben alle US-Hochschulen gemeinsam, egal ob Community-College oder Eliteuniversität: Sie umwerben ältere Berufstätige als Studenten – und unterscheiden sich in diesem Punkt sehr deutlich von deutschen Universitäten. Die Amerikaner betreiben Marktforschung, orientieren ihre Kursangebote daran, was gefragt ist, womit sie sich profilieren oder Geld verdienen können. Die Studienbedingungen sind auf die neue, anspruchsvollere Zielgruppe abgestimmt. Für berufstätige Studenten, die Familie haben, gibt es Wochen-

end- und Abendkurse, Teilzeitmodelle und Onlinestudiengänge. Die US-Unis stecken viel Geld in Marketing, agieren sehr professionell und arbeiten fast nur mit Dozenten aus der Praxis.

So bietet die George Washington University (GWU), eine der ältesten, renommiertesten und teuersten Universitäten des Landes, seit 2001 Bachelor- und Masterabschlüsse sowie Zertifikatkurse für Berufstätige an, etwa in Polizeiwissenschaft, Landschaftsdesign oder Politikmanagement. „Wir sind nah dran am Markt“, sagt der Dekan des College of Professional Studies, Ali Eskandarian. Ein neuer Studiengang wird mit einem Marketingbudget von 100.000 Dollar beworben. Fast 20 Prozent des Gesamtumsatzes von 30 Mio. Dollar gibt das College für Werbung aus. „Es ist nicht einfach, Studenten zu finden“, sagt er. „Ich vernetze mich mit Anwaltsvereinen, schreibe Artikel, nutze Twitter, Facebook und jede Gelegenheit, auf einer Konferenz zu sprechen, um Teilnehmer zu gewinnen“, sagt Toni Marsh, Direktorin des Studienprogramms für Rechtsanwaltsgehilfen.

Ausreichend Studenten zu finden, ist das eine. Die passenden Dozenten zu finden, das andere. US-Universitäten setzen in der Weiterbildung nur wenige eigene Professoren ein. Doch während es an deutschen Unis oft als negativ gesehen wird, wenn für einen akademischen Kurs viele externe Lehrkräfte eingesetzt werden, gilt das in den USA keineswegs als Makel. Am College of Professional Studies der GWU sind 80 Prozent der Lehrkräfte Externe, sogenannte Adjunct Professors. Den meisten berufserfahrenen Studenten ist Praxisnähe wichtiger als die akademische Reputation, außerdem erhoffen sie sich neue Kontakte für die eigene Karriere. In Washington sei es

leicht, Experten zu finden, vor allem aus den Ministerien, sagt Eskandarian. „Die müssen nicht lehren. Die wollen lehren.“ Geld bringt die Lehrtätigkeit aber natürlich auch: 3200 bis 5000 Dollar pro Kurs, etwa 36 Unterrichtsstunden. In Deutschland erhalten externe Lehrkräfte an privaten Hochschulen zwischen 500 und 2500 Euro, an staatlichen noch weniger.

Auch die University of Maryland wirbt offensiv mit den Kontakten ihrer Aushilfsprofessoren, achtet aber darauf, dass immer auch eigene Professoren im Programm sind. „Wir bringen keine Leute in die Kurse, die keine Verbindung zur Uni haben“, sagt Greg Hanifee, stellvertretender Dekan der Smith Business School. Etwa die Hälfte der Dozenten komme aus den eigenen Reihen, die andere Hälfte werde extern rekrutiert. Alle seien bestens vernetzt in die Wirtschaft. „Die Stärke unserer Professoren ist unser Verkaufsargument für die Programme“, sagt er. „Wir sind nicht Harvard, wir verkaufen keine Marke – wir verkaufen Inhalte.“

Und das recht erfolgreich: 115 Mio. € Umsatz macht die Business-School jährlich. „Wir haben einen schlechten Ruf auf dem Campus“, sagt Hanifee lachend, „alle denken, wir sind hier die reichsten Leute.“ Aber längst nicht alle Studiengänge werfen Gewinn ab. Während Bachelorangebote eine Marge von 30 Prozent bringen, zahlt die Uni beim Fulltime-MBA drauf. „Wir machen das, weil es wichtig ist für die Rankings.“ Und weil sich durch das Programm Wirtschaftsbeziehungen und Ehemaligenkreise ergeben. Weiterbildung ist auch in den USA nicht immer eine Geldmaschine. Das, immerhin, ist in Deutschland auch nicht anders.“

Quelle: FTD 13.10.2012; gekürzt pf

Kommentar

„Weiterbildung ist also auch ganz zentral im Innovationsgeschäft“

Kommentar zu einem Interview mit dem Präsidenten der Fraunhofer Gesellschaft Prof. Dr. Hans-Jörg Bullinger

Die Recruiting Redaktion von „Crosswater Job Guide“ führte im September 2012 ein Gespräch mit Prof. Dr. Hans-Jörg Bullinger, bis Oktober 2012 Präsident der Fraunhofer-Gesellschaft. Er erhielt den Leonardo – European Corporate Learning Award 2012 in der Kategorie „Thought Leadership“. Der Preis richtet sich an Persönlichkeiten, die bei „Innovationsbestrebungen Wert auf intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum für Europa“ legen. Deutlich wird die gegenwärtig hegemoniale Sicht auf Weiterbildung als Instrument ökonomischen Wachstums. So werden zunächst Konsensformeln angeboten:

„Herr Prof. Bullinger, welche Bedeutung hat die betriebliche Weiterbildung für ein intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum in Europa?“

Ohne betriebliche Weiterbildung geht es gar nicht. Wir alle bejahren die Idee vom lebenslangen Lernen. Aber wir nehmen sie dennoch zu wenig ernst. Um intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum zu erreichen, müssten wir das lebenslange Lernen verstärkt an den betrieblichen Aufgaben festmachen. Das ist eine neue Wachstumsform, in Beschreibungsgrößen, die viele Verantwortliche noch nicht in die Praxis von Ausbildung oder Studium aufgenommen haben. Betriebliche Weiterbildung dürfen wir uns nicht wie eine Schulkasse in einem abge-

schlossenen Raum vorstellen, sondern viele der Lernprogramme finden unmittelbar in der echten Arbeitsumgebung statt. Dabei ist betriebliche Weiterbildung heutzutage wie das Rudern gegen den Strom: Wer aufhört, treibt zurück.“

Verwiesen wird auf die Wandel-Argumentation, die Dynamik der Wachstumsprozesse und die mittlerweile scheinbar selbstverständliche Unterstellung, dass sich alles überall und immer schneller ändere. Offenbleibt, was denn unter intelligentem und nachhaltigem Wachstum zu verstehen sei. Betont wird ein hoher Stellenwert der Weiterbildung. Gleichzeitig wird eine Diskrepanz zwischen der Idee des „Lebenslangen Lernens“ und ihrer Umsetzung festgestellt. Zentrale Relevanz für die Implementation entsprechender Weiterbildung wird den „Führungskräften“ zugesprochen:

„Wie müssen Unternehmen betriebliche Weiterbildung gestalten, damit sie nicht zurücktreiben?“

Sie müssen betriebliche Weiterbildung als zentrale, integrale Aufgabenstellung für Vorgesetzte verstehen und nicht als Anhängsel von Führung. Die Führungskräfte sind verantwortlich für die Weiterbildungsziele der Mitarbeiter. Sie müssen sich darüber im Klaren sein, wie sie dieser Aufgabe nachkommen, was zukünftige Weiterbildungsziele sind und wie sie im Kontext mit sonstigen Planungen der Unternehmen stehen.“

„Führungskräfte“ sollen die Rolle von Trainern übernehmen, um Spitzenleistungen zu erzielen: „...der Trainer ist dafür verantwortlich, dass seine Spieler das Richtige lernen und sich weiterbilden. Aber das Entscheidende ist: Spielen tut er nicht. Wenn das Spiel läuft, lässt er die Spieler spielen. Wir müssen auch im Be-

trieb sehen, dass es die zentrale Aufgabe ist, Wissen zu vermitteln, zur Verfügung zu stellen und Mitarbeiter zu qualifizieren. Aber im täglichen Handeln den Freiraum zu entfalten, das muss man den Beschäftigten überlassen.“

Eingebunden wird die Weiterbildung in Strategien des Innovationsmanagements:

„Unseren Analysen zufolge gehören vier Dinge zu einem erfolgreichen Innovationsmanagement: eine klare Strategie, das beste Team, der Wille zu gewinnen und schließlich das Innovationsmanagement. Von den vier Punkten tangieren zwei die Bildungsdebatte sehr massiv: Das beste Team weltweit und die Motivationsaufgabe, wie im Sport einen unbeugsamen Siegerwillen zu entwickeln. Weiterbildung ist also auch ganz zentral im Innovationsgeschäft.“

Bullinger unterstreicht den Stellenwert von Social Media als Plattform für neue Formen der Zusammenarbeit:

„Social Media allein führt nicht zu transdisziplinärer Kooperation. Wir haben bei Fraunhofer Social Media eingeführt, weil es Begegnungschancen schafft. Was wir aber darüber hinaus brauchen, sind Zusammenarbeitschancen. Ingenieure können viel von künstlerischen Vorgehensweisen wie der Verfremdung einer Fragestellung oder der Skizzierung einer Lösung in groben Umrissen lernen. Aber Social Media ist nach unserem Verständnis lediglich eine Plattform, um interessante Partner kennenzulernen. ... Daraus mögen sich dann Zusammenarbeitsformen ergeben, aber nicht ohne die entsprechende Unternehmenskultur. Und für mich gehört zum kompletten Bild einer Führungskraft auch dazu, dass sie eine Basis für Informationen und eine

Vertrauenskultur in Unternehmen schafft – ohne Leistungsprinzipien aufzugeben. Das Ende des Prinzips, dass der Chef alles immer besser weiß, wirkt sich positiv auf den Austausch aus. Und das sehen wir nicht nur an unserem eigenen Beispiel, sondern auch in vielen Unternehmen, mit denen wir gemeinsam Projekte durchführen.“

Pädagogen, Soziologen, Psychologen erhalten in Bullingers Konzept die Funktion von Sozialingenieuren, die Implementationsprozesse anstoßen und begleiten:

„Als wir vor 20 Jahren am Institut für Arbeitswirtschaft und Organisation damit begonnen haben, die ganzen Arbeitsstrukturen neu auszurichten und den Bereich Arbeitspädagogik aufzubauen, da haben wir auch Pädagogen, Soziologen und Psychologen dazu genommen – die ganzen ‚Schwätzer‘, wie wir unter Ingenieurkollegen gern gesagt haben. Wir haben gemerkt, dass wir sie brauchen, wenn wir eine andere Arbeitsstruktur einführen und die Beschäftigten befähigen wollen, mit neuen Anforderungen fertig zu werden. Das hat sich ungeheuer bewährt. Bis zum heutigen Tag haben wir bei uns am Institut ein Drittel Ingenieure, ein Drittel Betriebswirte und ein Drittel Sozialwissenschaftler. Natürlich mussten sie sich an die Zusammenarbeit gewöhnen. Zum Akquirieren war es zum Beispiel immer geschickter, einen Ingenieur und einen Betriebswirt mitzunehmen, aber wenn es darum ging, die Struktur anzufahren, wäre das ohne den Input der Sozialwissenschaftler so erfolgreich nicht möglich gewesen.“

Quelle: Crosswater Job Guide. Interview: Günther M. Szogs und Stefanie Hornung (stark gekürzt; Kurzkommentare pf)

Rezensionen

Oskar Negt: Nur noch Utopien sind realistisch – Politische Interventionen, Göttingen 2012

Zukunftsentwürfe in Utopien sind in einer angemessenen Begriffsfassung immer schon verbunden mit Lernmöglichkeiten. Nachdem man gelernt hat, soll es einem besser gehen. Dieser antizipatorische Charakter des Lernens findet seine Basis in allgemeinen Grundhaltungen wie Gesellschafts-, Menschen – und Weltbildern.

Große, weiterwirkende Muster sind in den vielfältigen Utopien entstanden. Fast immer spielt das Lernen darin eine exponierte Position: Schon in Morus „Utopia“ von 1516 (bezogen auf eine egalitäre Gesellschaft), bei Campanellas „Sonnenstaat“ von 1602 (bezogen auf eine totalitäre Staatsform), über Skanners „Futurum II“ von 1948 (als instrumentelle Zurichtung auf scheinbare Gleichheit durch entsprechende Trainingsprogramme in einer durchgeplanten Gesellschaft) bis zu Carlebachs „Ökotopia“ 1978 (bezogen auf einen Ökosozialismus).

Dieser Linie geht auch Oskar Negt in seinen gesammelten Beiträgen nach und knüpft dabei an den letzten Satz seines Buches „Der politische Mensch“ (2010) an. Er ergänzt die Utopie-Debatte um neue Seitenwege. Hervorzuheben sind vor allem Bezüge zu William Morris und Heinrich Heine, die bisher weniger in den Kanon der Utopien verortet wurden. Heines „Wintermärchen“ wird ausführlich zitiert und der mitreißende Vers gegen das „Eiopopeia vom Himmel“: „Wir wollen hier auf Erden schon das Himmelreich errichten./.../. Es wächst hie-

nieden Brot genug/ Für alle Menschenkinder,/ Auch Rosen und Myrten, Schönheit und Lust,/ Und Zuckererbsen nicht minder“ (89).

Die Texte sind in drei Hauptteile gegliedert: I. Utopie und das Problem der Wirklichkeit: In zwölf Abschnitten setzt sich Negt mit Utopie und dem Problem der Wirklichkeit auseinander. Im Fokus stehen Utopie und Dialektik; Sozialismus als „Traum von einer Welt, wie sie sein soll“ (49); die „Suche nach dem Formschönen“ bei William Morris (63); das Verhältnis von Bild und Begriff (78), „Heinrich Heines Flaschenpost“ (86); das verzerrte Revolutionsverständnis (91); das „Spannungsfeld von Mensch, Natur und Fortschritt“ (98); „Endzeitutopien“ (108), Adornos Bilderverbot (113), das Glücksversprechen der Kultur (120) und „Überlegungen zum Thema: Warum Krisenzeiten nur selten Erkenntniszeiten sind“ (131).

Die Gegenwart leidet an einer Unterversorgung an utopischem Potential, obwohl gerade die Idee einer partizipativen Demokratie, wie keine andere Staatsform auf Lernen angewiesen ist. Es erscheint deshalb notwendig, die alte Utopie der Bildung wieder zu stärken und Vorstellungen des Lernens darauf zu beziehen.

Im zweiten Teil dokumentieren „Politische Moralia“, wie Menschen erreicht werden können, denen Wissenschaftsdiskurse fremd sind. Negt schließt dabei explizit an Adornos berühmte „Minima Moralia“ an, verfolgt aber eine anders gerichtete Intention. Die versammelten Texte sind Versuche der Eingriffe „Arbeitsresultate der Zuspitzung und Vereinfachung von Zusammenhängen“ (144), die ursprünglich im Sender Freies Berlin, in der Wochenzeitung „Freitag“ und der „Frankfurter Rundschau“ veröffentlicht worden sind. Die Texte versuchen „Zeitverdichtungen“ (145),

Abgeschlossen wird das Buch durch „Exemplarische Reden zum überschreitenden Denken“ (205). Sie sind aus konkreten Anlässen und Einladungen entstanden, dokumentieren Negts Denkwege und sind Dokumente der lebendigen Kommunikation von Redner und Publikum (207).

Das alles wird souverän ausgeführt und durchsetzt mit grundlegenden Einsichten z.B. über Sozialismus und Utopie und hinsichtlich der Tragfähigkeit des Marx'schen Arbeitsbegriffs. Die Argumentation verbleibt allerdings im Kontext traditioneller sozial- und staatsphilosophischer Utopie-Diskussion. Durchbrochen wird der Rahmen vor allem im Kapitel über die „Suche nach dem Formschönen – Der utopische Sozialismus des William Morris“ (63-77). Der englische Künstler, Kunsthändler, Schriftsteller und Sozialreformer war in seinem Selbstverständnis radikaler Sozialist. In seinem Roman „News from Nowhere“ entwarf er die Idee einer idealen sozialistischen Gesellschaft. Aber dabei bleibt er nicht stehen. Er verbindet den Begriff Arbeit mit dem der Phantasie und der Kreativität. „Morris hat erklärt, auf die Frage, was für ihn das Wesentliche sei oder was er mit aller Kraft erstrebe, würde er antworten: *eine schöne Wohnung*. Und wenn man ihn frage, was das zweite sei, was er erstrebe, dann würde er sagen: *ein schönes Buch*“ (69).

Bei allen elitären Konnotationen verlässt Morris damit die ideenpolitische Grundlegung der Staats- und Gesellschaftsutopien. Er vertritt einen „ästhetischen Sozialismus“ (65), der auf die Gestaltung der Dinge setzt. Er verlässt die Begriffsentwürfe und betont die Sinnlichkeit als Aspekt der Emanzipation. Damit überschreitet er die Abstraktheit mancher Utopie und macht die Zukunft konkret. Es geht nicht mehr nur um die großen Alternativen, sondern auch um

alltägliche Lebensführung, letztlich um die Utopie der gefüllten Suppentöpfe. Dies wäre auszuführen und zurück zu beziehen auf Lernmöglichkeiten, welche die Voraussetzungen für ein besseres Leben legen können.

Peter Faulstich

Burkhard Schäffer, Michael Schemmann, Olaf Dörner (Hg.): Erwachsenenbildung im Kontext. Theoretische Rahmungen, empirische Spielräume und praktische Regulative, Bielefeld 2012

Als Festschrift für Jürgen Wittpoth versammelt der Band Weiterführungen zentraler Herangehensweisen des Bochumer Kollegen. Werden zunächst die Rahmungen kontrovers diskutiert, finden sich anschließend differenzierte qualitative und quantitative Erhebungen, gefolgt von Auseinandersetzungen um praktische Regulative.

Die Frage, wie Selbst und Subjekt zu fassen sind, wird gegenwärtig spannungsreich diskutiert. Eine empirisch durchaus auffindbare Selbst-Festivalisierung der Neunziger Jahre wird der Zwischenzeit mit Hinweis die Rahmungen des Selbst in Frage gestellt. Ob allerdings Wittpotts These einer überhöhten Selbstzuschreibung in Lehr-Lernsettings zutreffend ist, diskutiert besonders Jochen Kade eher kritisch. Käte Meyer-Drawe hingegen erinnert an die Dopplung im Subjektbegriff anstelle eines neoliberalen Selbstmanagements. Sie hebt dabei organisiertes Lernen hervor, das gegenüber selbstorganisiertem Lernen auch Unhinterfragtes aufbrechen kann. Historisch fragt Wolfgang Seitter nach, inwiefern die Geschichte der Erwachsenenbildung nicht die Geschichte selbstbestimmten Lernens unterschlage (Faulstich und Gnahs haben diese gelegentlich formuliert und entkräften damit auch die These, selbst-

bestimmtes Lernen sei in den 1990er Jahren erst entstanden). Diese und andere Theoriebeiträge von Baumgart, Rustemeyer, Arnold und Prescher richten den Blick auf das Verhältnis von Rahmung und Spielraum, um bei Wittgensts Begrifflichkeit zu bleiben. Empirisch betrachtet Harney die der statistischen Faktorenanalyse eigene Problematik, einen Übergang von Zahlen zu Begriffen zu erfordern, bei dem m.E. auch die Gefahr eintritt, neu gebildete Begriffe ahistorisch und theorieilos zu setzen.

Harm Kuper nutzt die Datenreihen des sozioökonomischen Panels, um Trends der Weiterbildungsselektivität aufzuzeigen und die Abhängigkeit der Weiterbildung von vorgängiger Weiterbildung zu belegen. Olaf Dörner rekonstruiert qualitativ den Sinn von Nichtbeteiligung, während Juliane Giese darauf hinweist, dass die Sinnkonstruktion von Wahlentscheidungen im Bildungsbereich nicht im Wege von Rational-Choice-Theorien zu entschlüsseln ist, sondern Figuren praktischen Sinns enthalten. Burkhard Schäffer wiederum argumentiert, Generationen würden als „andere“ konstituiert und damit Distanzierungen mit bildungspraktischem Potential enthalten. Hier wäre allerdings auch eine migrationstheoretische Interpretation der

teilweise stereotypisierenden Interviewpassagen erhellt gewesen. Beiträge von Burkhard Michel und Kerstin te Heesen runden die empirischen Spielräume ab.

Praktische Regulative werden von J. H. Knoll auf die These des Lebenslangen Lernens in universitärer Obhut diskutiert. Peter Faulstich setzt dem Begriff des Regulativs den der Mittleren Systematisierung entgegen. Weber und Schemmann fragen nach dem Weiterbildungspotenzial von Universitäten. Die Thematik des Lehrens und Lernens diskutiert Gieseke, während Liebe Fragen der Alphabetisierungsteilnahme analysiert. Nuissl schließt diesen Part mit einem kritischen Blick auf die Regulative der Europäischen Union ab.

Der Band greift zeitgenössische Themen kontrovers auf, scheut dabei nicht die kritisch weiterführende Auseinandersetzung und bietet zugleich ein differenziertes Verständnis von Empirie und reflektierter Praxis. Der bekanntlich streitbare Jubilar hat daran vermutlich seine Freude und wird innerlich sicher oft genug gegenandiskutiert haben. Mir wäre es jedenfalls so ergangen, insofern ist der Band anregend wie nur selten ein Werk dieser Gattung.

Anke Grotlüschen

Mitarbeiter/innen

Ariane Baderschneider, Jg. 1982, Projektleitung Themenfeld Migration, Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH – Veröffentlichungen u. a.: Schlummernde Ressourcen wecken – das neue Anerkennungsgesetz des Bundes, in: *forum-arbeit*, 2/2012, S. 15-17.

Ottmar Döring, Dr., Jg. 1960, stellvertr. Geschäftsführer Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH – Veröffentlichungen u. a.: Anerkennungsberatung und Vernetzung im Förderprogramm „Integration durch Qualifizierung (IQ)“, in: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, H. 5 (2012), S. 19-22 (zus. mit Baderschneider).

Clinton Enoch, Dr. phil., Jg. 1972, wiss. Mitarbeiter Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung Universität Hannover – Veröffentlichungen u. a.: Beratung als Aufklärungsinstanz des Individuums – demokratietheoretische Aspekte einer kritischen Beratungstheorie, in: *Käpplinger* u. a. (Hg.): Engagement für die Erwachsenenbildung. Ethische Bezugnahmen und demokratische Verantwortung, Wiesbaden 2012, S. 187-195.

Veronika Fischer, Dr., Jg. 1951, Professorin für Erziehungswissenschaft FH Düsseldorf – Veröffentlichungen u. a.: Im Blickpunkt Migration. Eltern stärken – Teilhabe verbessern. Eine Expertise im Rahmen des Projekts: Familienbildung während der Grundschulzeit. Sorgsame Elternschaft „fünf bis elf“, hg. von den Landesarbeitsgemeinschaften der Eltern- und Familienbildung in NRW, Wuppertal 2012.

Sabine Handschuck, Dr., Jg. 1955, Referentin für interkulturelle Arbeit – Veröffentlichungen u. a.: Interkulturelle Orientierung und Öffnung. Theoretische Grundlagen und 50 Aktivitäten zur Umsetzung, Augsburg 2012.

Alisha M. B. Heinemann, Dipl. Päd., Jg. 1980, Wiss. Mitarbeiterin Universität Hamburg – Veröffentlichungen u. a.: Interkulturelle Erwachsenenbildung, EEO – Enzyklopädie Online, 2012 (zus. mit Robak).

Susanne May, Dr. phil., Jg. 1959, Programm direktorin und Geschäftsführerin VHS München.

Armin Nassehi, Dr., J. 1960, Professor für Soziologie Universität München – Veröffentlichungen u. a.: *Luhmann-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*, Stuttgart: Metzler 2012 (hg. mit Jahraus u. a.).

Steffi Robak, Dr. phil., Jg. 1970, Professur „Bildung im Erwachsenenalter“ und Geschäftsführerin der interdisziplinären Arbeitsstelle Diversität, Migration und Bildung Universität Hannover – Veröffentlichungen u. a.: Kulturelle Formationen des Lernens. Zum Lernen deutschsprachiger Expatriats in kulturdifferenten Arbeitskontexten in China – die versäumte Weiterbildung, Frankfurt/M. 2012.

Marc Ruhlandt, Dipl. Päd., Jg. 1976, wiss. Mitarbeiter Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung Institut für Erziehungswissenschaft Universität Marburg – Veröffentlichungen u. a.: Demokratie als Thema politischer Erwachsenenbildung – Erfahrungen mit dem Programm Miteinander/Betzava ta, in: *HBV*, H. 4/2010.

Hubertus Schröer, Dr., Jg. 1945, Geschäftsführer Institut – Interkulturelle Qualitätsentwicklung München – Veröffentlichungen u. a.: Interkulturelle Orientierung und Öffnung. Theoretische Grundlagen und 50 Aktivitäten zur Umsetzung, Augsburg 2012.

Wolfgang Seitter, Dr. phil., Jg. 1958, Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung Universität Marburg – Veröffentlichungen u. a.: Wandel des Professionellen im Feld der Weiterbildung, in: *Helsper, Tippelt (Hg.): Pädagogische Professionalität*, (Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft), Weinheim – Basel 2011, S. 122-137.

Isabel Sievers, Dr. phil., Jg. 1976, wiss. Mitarbeiterin und Koordinatorin Arbeitsstelle Diversität – Migration – Bildung (diversitAS) Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung Universität Hannover – Veröffentlichungen u. a.: *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele*, Frankfurt/M. 2013 (zus. mit Hauenschild/Robak).