Halit Öztürk, Niels Klabunde

Kulturelle Diversität in der Bildungsforschung

Auswege aus der Defizitorientierung am Beispiel der Hochschule und Weiterbildung

Nach einem historisch-kritischen Rückblick auf den nur langsamen Bedeutungswandel kultureller Diversität von der Defizitorientierung hin zur Bereicherung für die Bildungspraxis und Bildungsforschung zeigen Halit Öztürk und Niels Klabunde am Beispiel Hochschule und Weiterbildung – neben einer Ursachenanalyse und Zustandsbeschreibung – mögliche Auswege zu mehr Anerkennung und Bereicherung kultureller Diversität für die Erwachsenenbildung.

Kulturelle Diversität ist eigentlich kein neuer Aspekt in der Bildungsforschung, obwohl die Weiterbildungsforschung sie als relativ neues Paradigma beschreibt.[1] Vor allem vor dem Hintergrund der Anwerbung der sogenannten Gastarbeiter zwischen 1955 und 1973 kam es zu umfassenden innerbetrieblichen Weiterbildungs- und Ausbildungsmaßnahmen im Sinne des »Anlernens« von Gastarbeitern.[2] Neben der Ausbildung produktionsspezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten wie dem Umgang mit Maschinen und anderen Werkzeugen oder Arbeitsabläufen boten Betriebe auch Sprachkurse an. Deutschkurse, insbesondere solche, die auf die individuellen Lernbedürfnisse der Gastarbeiter zugeschnitten waren, bildeten jedoch insgesamt die große Ausnahme.

Neben den Betrieben boten aber auch Wohlfahrtsverbände, Gewerkschaften, Kirchen, Volkshochschulen und sehr bald auch Migrantenselbstorganisationen Aus- und Weiterbildungen an. So reichten die Angebote von der beruflichen Weiterbildung in Zusammenarbeit mit neu gegründeten Migrantenvereinen über Deutschkurse, Mietrecht, Gewerkschaftsrecht, Lohnsteuerfragen, Straßenverkehrsrecht bis hin zur politisch-gesellschaftlichen Bildung und der Nachholung von Schulabschlüssen.[3] Die kulturelle Diversität der damaligen Gastarbeiter im Sinne einer Bereicherung für die deutsche Gesellschaft spielte in der Erwachsenenbildung zu jener Zeit jedoch kaum eine Rolle. Vielmehr standen die Defizite der Gastarbeiter im Vordergrund und damit ihre Bringschuld, die parallel zum Diskurs zur schulischen Bildung der damaligen Gastarbeiterkinder nach Nohl[4] als Assimilationspädagogik bezeichnet werden kann. Die deutsche Migrationspolitik jener Zeit, die auf die Rückkehr der Gastarbeiter in ihre Heimatländer setzte, und die im Zusammenhang der Rezession zunehmende defensive Haltung gegenüber Zuwanderern trugen zusätzlich zu dieser Entwicklung bei.[5]

Ein grundsätzlicher, allmählicher Wandel in Bezug auf den Stellenwert kultureller Diversität ist in der Erwachsenenbildung erst mit der Neufassung des Zuwanderungsgesetzes 2005 festzustellen, unterstützt von politisch-öffentlichen und gesellschaftlichen Diskursen zu den Fragen von Migration und Integration. Kulturelle Diversität als Potenzial und die Anerkennung verschiedener Fähigkeiten und Kompetenzen werden zunehmend als politische Ziele formuliert.[6] Hinter den politischen Zielen stehen jedoch angepasste Konzepte und Maßnahmen noch weitestgehend zurück, was im Folgenden am Beispiel der Perspektiven Hochschule und Weiterbildung gezeigt wird. Neben einer Ursachenanalyse und Zustandsbeschreibung werden mögliche Auswege zu mehr Anerkennung und Bereicherung kultureller Diversität in der Erwachsenenbildung skizziert.

Dr. Halit Öztürk ist Professor für Pädagogik unter Berücksichtigung interkultureller und internationaler Pädagogik an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg; Niels Klabunde (re.) arbeitet dort als wissenschaftlicher Mitarbeiter.

Potenzial internationaler Studierender

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde das Studium internationaler Studierender in Deutschland bis in die 1990er Jahre hinein vor allem vor dem Hintergrund der Bildungshilfe für Entwicklungsländer gesehen. Die kulturelle Diversität der internationalen Studierenden war in dieser Zeit daher vor allem im Kontext einer assimilatorisch orientierten und zu einem nicht zu unterschätzenden Teil auch politisch orientierten Entwicklungshilfe zu verstehen.[7] Es dominierte eine Art von Assimilationspädagogik[8] und Defizitorientierung gegenüber internationalen Studierenden. Der Rückkehrzwang der internationalen Studierenden in ihre Heimatländer nach Ende ihres

Halit Öztürk, Niels Klabunde: Kulturelle Diversität in der Bildungsforschung. Auswege aus der Defizitorientierung am Beispiel der Hochschule und Weiterbildung. In: Erwachsenenbildung 58 (2012), Heft 1, S. 7–10

Studiums förderte zusätzlich diese Entwicklung. Die Sichtweise änderte sich erst Anfang bis Mitte der 1990er Jahre nach Ende des Ost-West-Konflikts im Zusammenhang des europäischen Vereinigungsprozesses und der zunehmenden Harmonisierungsbestrebungen zu einem gemeinsamen europäischen Hochschulraum. Mit der allmählichen Öffnung der Arbeitsmärkte ab 2005 und dem damit verbundenen politischen Willen internationale Studierende als hochqualifizierte Fachkräfte an Deutschland zu binden, kommt es in der Hochschulbildung zu einer paradigmatischen Wende, die bis heute noch nicht abgeschlossen ist.

Dies zeigt der Zwiespalt zwischen den bildungspolitischen Zielen für die Hochschule und der weiter zum Teil stark ausgeprägten defizitorientierten Forschung und Programmatik an den Hochschulen. Während die bildungspolitischen Ziele von einer globalvernetzten und interdependenten Welt ausgehen, in der kulturelle Vielfalt als Potenzial für nachhaltige gesellschaftliche Lösungsmöglichkeiten und für eine innovative wirtschaftliche Entwicklung angesehen wird[9], konzentriert sich die Forschung immer noch stark auf die Defizite internationaler Studierender wie hohe Studienabbruchzahlen, Defizite in der sprachlichen und akademisch-kulturellen Integration oder interkulturelle Missverständnisse.[10] Es ist daher auch nicht überraschend, dass an den Hochschulen sprachlich-kulturelle und an der deutschen Wissenschaftskultur orientierte Anpassungskurse in der Vergangenheit dominiert haben. Auch bei vielen der bestehenden und neu eingerichteten Mentoringprogramme steht zunächst die Hilfsbedürftigkeit des internationalen Studierenden im Vordergrund.[11] Eine ähnliche Herangehensweise ist zum großen Teil auch bei Studierenden mit Migrationshintergrund zu beobachten.

Um kulturelle Diversität als Wert im Sinne der Bereicherung in der Hochschulbildung zu verankern, bedarf es jedoch einer Neuausrichtung der Forschung und der Neuorientierung hochschulpädagogischer Konzepte hin zu einer stärkeren Anerkennung verschiedener kultureller Perspektiven und kulturellen Kapitals bzw. innovativen Potenzials.[12] Der Diskurs zur Internationalisierung der Hochschule[13], insbesondere der Teildiskurs »Internationalization at Home«[14], liefert dazu wichtige Ansätze. Ein Ansatz zu mehr Anerkennung besteht darin, dass sich kulturelle Diversität auch in den Lehrinhalten und Lehrmethoden widerspiegelt. Ein weiterer Ansatz geht von der interkulturellen Weiterbildung und Sensibilisierung von Dozierenden und Hochschulmitarbeiter/-innen aus. Einige Hochschulen sind in der Umsetzung der eben genannten Ansätze bereits aktiv. In seltenen Fällen finden die Einzelaktivitäten jedoch zu einem nachhaltigen Gesamtkonzept zusammen oder hinterfragen tief greifend Aspekte spezifisch deutscher, zumindest aber eurozentristischer, akademischer Kultur.

Die Möglichkeiten in der Hochschulbildung für die Integration kultureller Diversität als Bereicherung bestehen somit in der Überwindung der zeitlichen, inhaltlichen und organisatorischen Zersplitterung von Einzelmaßnahmen und einer damit einhergehenden hochschulweiten Diskussion zur Öffnung der Hochschule für hybride, integrative pädagogische Konzepte. Diese bestehen nicht mehr aus einer Gegenüberstellung von entweder-oder im Sinne der Anpassungsleistung internationaler Studierender in Bezug auf die Hochschule, sondern in einem sowohl-als auch, das dazu führt, dass es zu einer gegenseitigen Anpassungsleistung kommt, die internationale Studierende, Dozierende, Hochschulmitarbeiter/-innen, die akademische Organisationskultur und auch das Hochschulumfeld (z.B. Kirchen, religiöse Gemeinden, Migrantenorganisationen) aktiv im Sinne einer Ressourcenorientierung einbezieht.[15] Alle Akteure gestalten kulturelle Diversität damit im gegenseitigen Austausch und profitieren von dem gemeinsamen interkulturellen Wissenstransfer.

Perspektive Weiterbildung

Bislang bestehen kaum Datenquellen, die das Weiterbildungsverhalten von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland präzise wiedergeben; ein Missstand, der in der Weiterbildungsforschung kaum thematisiert wird.[16]

Gleichwohl sind Bedarf und Interesse an genaueren empirischen Befunden zu Weiterbildungsverhalten und -interessen immigrierter Menschen und deren Nachkommen in Deutschland besonders groß, weil zum einen die Heterogenität der Bevölkerungsgruppe mit Migrationshintergrund zunimmt und zum anderen die demografische Entwicklung Deutschlands eine Ausschöpfung des Begabungspotenzials auch dieser Bevölkerungsgruppe erforderlich macht.

Vorhandene Studien auf Basis des Berichtssystems Weiterbildung (BSW) und Adult Education Survey (AES) belegen eine Benachteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund. So konstatiert das BSW, dass Menschen mit Migrationshintergrund – ob mit oder ohne deutsche Staatsangehörigkeit – sich weitaus seltener an organisierter Weiterbildung als Deutsche ohne Migrationshintergrund beteiligen. Dieses Ergebnis wird auch durch den AES-Trendbericht 2010 bestätigt. Besonders die betriebliche Weiterbildungsbeteiligung zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund offenbart deutliche Differenzen: 28% der Deutschen ohne Migrationshintergrund haben sich betrieblich weitergebildet, bei den Deutschen mit Migrationshintergrund sind es 17% und bei Ausländern lediglich 11%.[17]

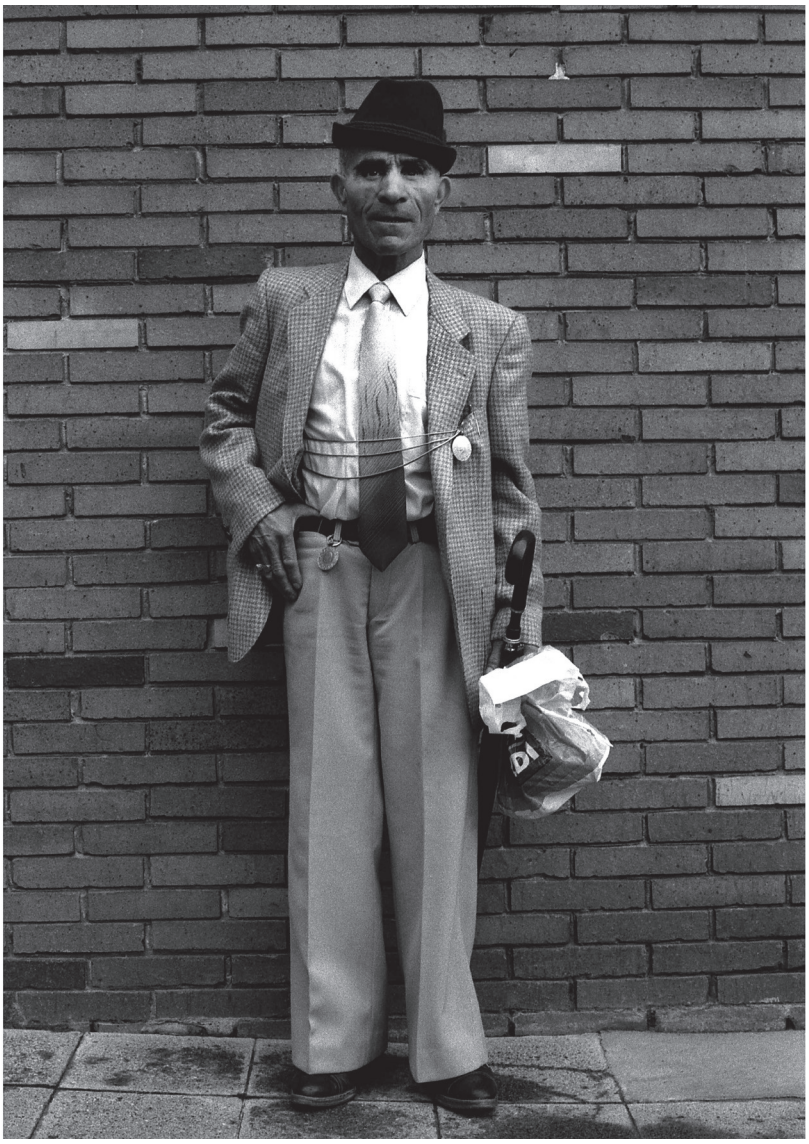
Mit diesen Arbeiten auf Basis des BSW und AES sind zwar wichtige Vorlagen für die quantitative Erforschung des Weiterbildungsverhaltens von Menschen mit Migrationshintergrund im deutschsprachigen Raum gegeben, sie bleiben allerdings in Bezug auf die Ausprägung des Migrationsstatus undifferenziert. Die Heterogenität innerhalb der Migrationspopulation, vor allem zwischen den verschiedenen Migrantengenerationen, wird in die-

sen Studien keineswegs zur Genüge berücksichtigt. Die vielfältigen Migrationskonstellationen erfordern aber einen differenzierten Blick und genaue Analysen zu der Beteiligung an Weiterbildung und deren hemmenden sowie unterstützend wirkenden Faktoren.[18]

Betrachtet man Menschen mit Migrationshintergrund als eine homogene Gruppe, kann ohne Weiteres eine desolate Weiterbildungsbeteiligung konstatiert werden. Wird jedoch eine weitergehende Differenzierung des Migrationshintergrundes auf Basis des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) vorgenommen, ist ein positiver Verlauf erkennbar. Die Teilnahmequoten an betrieblicher Weiterbildung betragen für Ausländer der ersten Generation 8,0%, Ausländer der zweiten Generation 21,8%, Eingebürgerte der ersten Generation 18,9%, Eingebürgerte der zweiten Generation 23,3%, Aussiedler 12,7% und Personen ohne Migrationshintergrund 26,3%.

An diesen Ergebnissen deuten sich Effekte der Integration und der Generationslagerung von Menschen mit Migrationshintergrund auf die Weiterbildungsbeteiligung an. Während sich ein deutlicher beruflicher Aufschwung sowie eine stärkere Weiterbildungsbereitschaft bei Personen der zweiten Generation (insbesondere bei Eingebürgerten) erkennen lassen, sind Personen der ersten Generation, insbesondere die mit ausländischer Staatsangehörigkeit, aber in der Teilnahme an betrieblichen Weiterbildungen weiterhin unterrepräsentiert. Ein Beschäftigungsverhältnis im betriebsspezifischen Arbeitsmarkt und eine Arbeitsposition mit hoher Handlungsautonomie erhöht für Personen mit Migrationshintergrund erheblich die Wahrscheinlichkeit der Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung.[19]

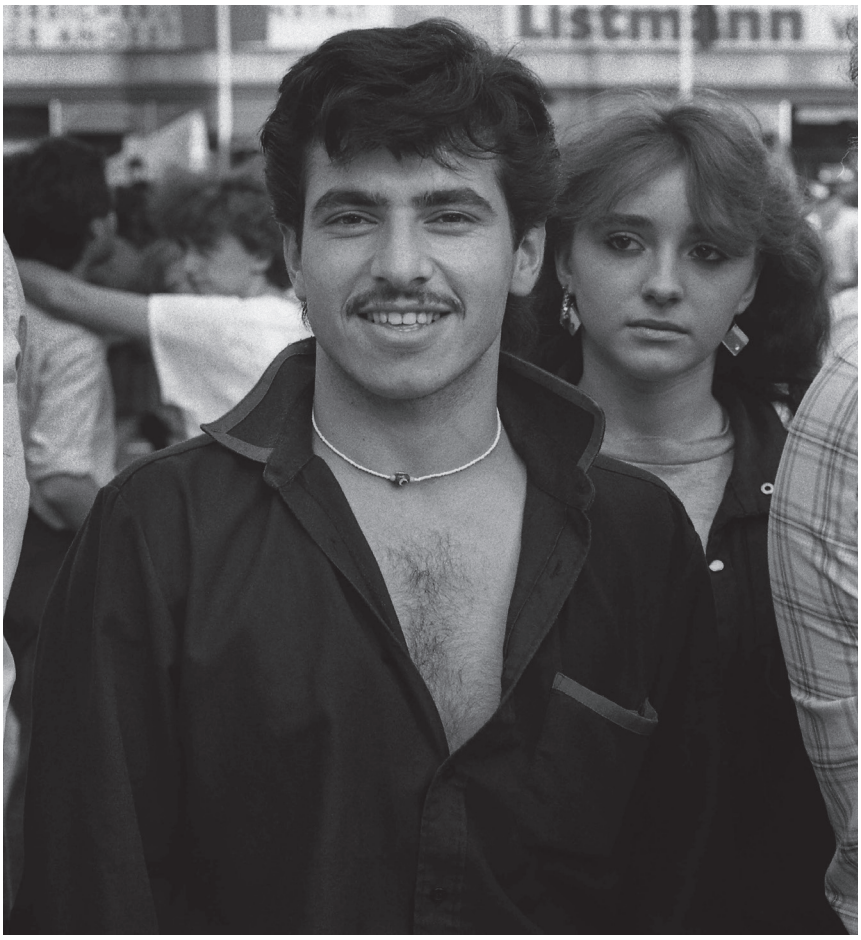
Offenkundig zeigt sich auf Basis dieser Ergebnisse die Heterogenität zwischen, aber auch innerhalb der einzelnen Bevölkerungsgruppen mit Migrationshintergrund, die aber von Weiterbildungsorganisationen weiterhin unzureichend wahrgenommen wird. Die Angebotsstruktur ist sehr eng auf Niedrigqualifizierte fokussiert. Es dominieren »Deutsch als Fremdsprache« sowie Basis- bzw. kompensatorische Angebote im Bereich der beruflichen Qualifizierung. Aus dieser Perspektive werden Menschen mit Migrationshintergrund primär als Träger von Bildungsdefiziten wahrgenommen, vorhandene Fertigkeiten, Qualifikationen und Erfahrungen bleiben überwiegend ausgeblendet.[20]



Konuk işçi | Das Parfüm, Worms 1982 Foto: Ünal

Fazit

Die Perspektiven Hochschule und Weiterbildung zeigen, dass kulturelle Diversität kein neuer Aspekt in der Bildungsforschung ist, der aber in den jüngsten Forschungen in seinen pädagogischen Konsequenzen und in der qualitativen sowie quantitativen empirischen Bildungsforschung an methodischer Tiefe und bildungsökonomischer Bedeutung gewinnt sowie zunehmend als Potenzial statt als Defizit wahrgenommen wird. Im Sinne methodischer Tiefe gilt es die kulturelle Diversität der Einwanderer in ihrer soziokulturellen Heterogenität zu unterscheiden und im Sinne der pädagogischen Konsequenz vielfältige Angebote, Maßnahmen und Akteure einzubeziehen, um die innovativen Potenziale kultureller Diversität für die Wissenschaft, Wirtschaft und Gesellschaft zum Wohle aller Beteiligten nutzbar zu machen.



Konuk işçi | Junge und Mädchen, Mainz 1985 Foto: Ünal

Im Hinblick auf die Hochschule sollten zukünftige Forschungsansätze und praktische Implementierungsansätze in Bezug auf kulturelle Diversität die Vielfalt der Stakeholder, insbesondere die Zielgruppenperspektive im Sinne einer Community Education für die Hochschule einbeziehen. Auch die Möglichkeiten und Wirkungen der Neuen Steuerungsmodelle im Hochschulbereich und gesetzlichen Rahmenbedingungen, wie die Pflicht der Weiterbildung für Lehrende, die Qualitätssicherung oder die indikatorengestützte Hochschulfinanzierung sollten in Bezug auf die Förderung kultureller Diversität näher empirisch untersucht werden.

Die Weiterbildungsforschung sollte bei der vielseitigen Suche nach Gründen und Konzepten des Weiterbildungserfolgs die kulturelle Diversität und damit auch die Unterschiede zwischen den Migrationsgruppen gebührend berücksichtigen, um sich verstärkt an dem Adressaten und dessen Lebenswelt zu orientieren, damit die zentralen sozialen, bildungspolitischen und milieuspezifischen Determinanten beruflicher Weiterbildungsbeteiligung nicht durch eine einseitige Fokussierung ausgeblendet werden. So könnte der erwachsenenpädagogischen Praxis zuverlässiges, empirisch gesichertes Datenmaterial geliefert werden, das als Korrektiv für die einseitige Angebotsstruktur von Weiterbildungseinrichtungen für die Zielgruppe Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland dienen kann.

ANMERKUNGEN

1 Vgl. Öztürk 2003.
2 Vgl. Bade 1994, S. 54.
3 Vgl. Hunn 2004.
4 Nohl 2010.
5 Vgl. Öztürk 2007.
6 Vgl. Die Bundesregierung 2008.
7 Vgl. Klabunde 2012.
8 Vgl. Nohl 2010.
9 Vgl. Die Bundesregierung 2008.
10 Vgl. Klabunde 2012.
11 Vgl. ebd.
12 Vgl. ebd.
13 Vgl. Hahn 2004.
14 Vgl. Otten 2003.
15 Vgl. Klabunde 2012.
16 Vgl. Hamburger 2011, S. 885.
17 Vgl. BMBF 2011, S. 34f.
18 Vgl. Öztürk 2011b.
19 Vgl. Öztürk 2011a.
20 Vgl. Öztürk 2012.

LITERATUR

Bade, K. J. (1994): Ausländer-Aussiedler-Asyl: Eine Bestandsaufnahme. München.

BMBF (2011): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2010 Trendbericht. Berlin.

Die Bundesregierung (2008): Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – neue Chancen. Berlin.

Hahn, K. (2004): Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen: Kontext, Kernprozesse, Fallstudien und Strategien. Wiesbaden.

Hamburger, F. (2011): Weiterbildung von Migranten. In: Tippelt, R.; v. Hippel, A. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 5. Aufl., Wiesbaden. S. 881–888.

Hunn, K. (2004): »Nächstes Jahr kehren wir zurück«: Die Geschichte der türkischen »Gastarbeiter« in der Bundesrepublik. Göttingen.

Klabunde, N. (2012): Integration Internationaler Studierender: Chancen und Herausforderungen im Wettlauf um junge Talente – Deutschland und Kanada im Vergleich. Unveröffentlichtes Dissertationsmanuskript.

Nohl, A.-M. (2010): Konzepte interkultureller Pädagogik. 2. Aufl., Bad Heilbrunn.

Otten, M. (2003): Intercultural Learning and Diversity in Higher Education. In: Journal of Studies in International Education, 7(1), S. 12–26.

Öztürk, H. (2003): Paradigmenwechsel durch interkulturelle Kompetenz in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Brödel, R.; Siebert, H. (Hg.): Ansichten zur Lerngesellschaft. Baltmannsweiler. S. 254–265.

Öztürk, H. (2007): Theorie und Praxis der Integration in der Bundesrepublik Deutschland. In: Bildung und Erziehung, 60. Jahrgang, Heft 3, S. 283–296.

Öztürk, H. (2011a): Arbeitsmarktsegmentation und ihre Konsequenzen für die Weiterbildungsbeteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund. In: Markowitsch, J.; Gruber, E.; Lassnigg, L.; Moser, D. (Hg.): Turbulenzen auf Arbeitsmärkten und in Bildungssystemen. Innsbruck, Wien, Bozen. S. 221–235.

Öztürk, H. (2011b): Weiterbildung im Kontext heterogener Lebenswelten. In: Zeitschrift für Bildungsforschung (ZBF), 2, S. 151–164.

Öztürk, H. (2012): Heterogenität des Migrationshintergrundes als Herausforderung für Weiterbildungsorganisationen. In: Göhlich, M.; Weber, S.; Öztürk, H.; Engel, E. (Hg.): Organisation und kulturelle Differenz. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden. (Im Erscheinen).