

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 Weiterbildungsteilnahme 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 Weiterbildungsteilnahme 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 Weiterbildungsteilnahme 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 beinhalte (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 Migrantenspopulation. 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 Weiterbildungsfinanzierung“ 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 ärmere 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 beispielsweise 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 Ganztags 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 Sinnsystemen 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 „unteren 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 Übergangsmangement, insbesondere durch gezielte Beratung erforderlich macht.

Weiterbildungseinrichtungen sind auch Foren des interkulturellen Dialogs. Angesichts 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 einbeziehen.

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. Bestandaufnahme 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 Migrantenfamilien. 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
- Handshuck, Sabine/Schröer, Hubertus (2012): Interkulturelle Orientierung und Öffnung. Theoretische Grundlagen und 50 Aktivitäten zur Umsetzung. Augsburg
- Hunger, Uwe/Metzger, Stefan (2011): Kooperation mit Migrantenorganisationen. 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 Eltern 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