

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 Bezugsgröße 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/Gnahn 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 geprägtem 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 Programmbereichen 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 assimilativen 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 Teilnehmendengruppe 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 Musikurse 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 zustande 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 anschlussfähiger 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 Regelmäßigkeiten 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 Kausaleffekte 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. Jalonon 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 differierten 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 Regiestelle 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./Gnahn, 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
- Pawlik, A. (2003): Partizipation von Migrant(Inn)en. 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_Erwassenenbildung.pdf (Stand: 16.08.2012)