

Inter- und Transkulturelle Bildung mit dem Fokus auf Mehrfachdiskriminierung und Mehrfachzugehörigkeit

Steffi Robak, Florian Grawan

Zusammenfassung

Unter dem Fokus der Integration nimmt der Artikel die Interkulturelle und Transkulturelle Bildung als Ausgangspunkt, um zwei Phänomene zu hinterfragen, die für eine gelingende Integration zentral sind: Einerseits die Diskriminierung bzw. Mehrfachdiskriminierung unter der Frage, wie sich diese zeigt, welche Ergebnisse dazu vorliegen und welche Optionen es gibt, diese über Bildung zu bearbeiten. Andererseits wird die Kategorie der Mehrfachzugehörigkeit platziert, die ein wichtiges Bildungsziel ist, um eine sich hybridisierende Gesellschaft zu gestalten. Es wird beschrieben, wie Mehrfachzugehörigkeit über transkulturelle Bildungsangebote ausgeformt werden kann.

1. Mehrfachdiskriminierung und Mehrfachzugehörigkeit als Gegenstand der Inter- und Transkulturellen Bildung

Die Erwachsenen- und Weiterbildung steht seit längerem vor der Herausforderung, Integration durch Angebote in verschiedenen Bildungsbereichen vorzubereiten und zu unterstützen. Aktuell ist sie insbesondere im Rahmen der Sprach- und Integrationskurse gefordert. Es ist aber insgesamt zu hinterfragen, wie eine Migrationsgesellschaft gestaltet werden kann. Wir gehen davon aus, dass von Seiten der Erwachsenenbildung eine Interkulturelle *und* Transkulturelle Bildung zu konzipieren ist, um von einem einseitigen Integrationsbegriff abzurücken, der ausschließlich die Personen mit einer Migrationsbiographie als sich Anpassende adressiert, sondern auch gesamtgesellschaftliche Phänomene sorgfältig analysiert und die sogenannte Mehrheitsgesellschaft für gelingende Integration einbezieht (siehe die Ausarbeitungen in Fleige/Gieseke/Robak 2015). Die Erwachsenen- und Weiterbildung ist dazu aufgefordert eine nicht-assimilatorische Vorstellung von Integration zu konzeptualisieren und zu vermitteln (Robak 2008, 2013; Bundesregierung 2007, S. 127-137). Dabei nehmen wir eine transkulturelle Haltung ein, d. h. wir sehen es als Bildungsziel an, Verbindungen zwischen Kulturen zu ermöglichen, sichtbar zu machen und diese Verbindungen sowie die Positionierung von Individuen in einer sich transformierenden Kul-

tur zu unterstützen. Das bedeutet nach Reckwitz (2003, 2006), dass alle an einer Gesellschaft Partizipierenden kulturformend wirken, indem sie Praktiken einbringen, die den jeweiligen Milieus und natio-ethno-kulturellen Hintergründen entspringen (vgl. Robak 2012a). Es stellt sich unter der genannten Bildungsperspektive die Frage, welche Rolle die Erwachsenen- und Weiterbildung einnimmt und welche Angebotsstrukturen sie entwickeln muss, um gemeinsame Gestaltungsprozesse anzuregen und zu realisieren, ohne Phänomene der Diskriminierung (Hormel/Scherr 2010) oder Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (Zick/Klein 2014) auszublenden oder gar zu unterstützen.

Der vorliegende Beitrag fokussiert zwei Aspekte und die zugehörigen Phänomene: Mehrfachdiskriminierung einerseits und Mehrfachzugehörigkeit andererseits, die sich als Gegenstand von Überlegungen im Bereich der Inter- und Transkulturellen Bildung aufdrängen. Dabei folgen wir der Prämisse, dass beide Begriffe relevant sind und unterschiedliche Angebotsstrukturen benötigen, diese aber eine Gesamtkonzeption ausmachen. Diese Konzeptualisierung ermöglicht die Realisierung von Programmen und Konzepten, die den Spannungsbogen der Bearbeitung bzw. Prävention von Diskriminierung adressiert, aber auch der Frage nachgeht, wie gemeinsame Gestaltungsprozesse, die im weiten Sinne Kulturformungen unterstützen, über Bildung adressiert werden können. Wir schließen dafür an die Begriffe Interkultureller- und Transkultureller Bildung an, die in verschiedenen Veröffentlichungen dargelegt worden sind (vgl. jüngst in Fleige/Gieseke/Robak 2015). Daher hier nur in aller Kürze: Im Bereich Interkultureller Bildung werden Angebote kommunikativer Verständigung, identitärer Selbstvergewisserung bzw. Identitätsentwicklung, der Dekonstruktion von Kulturalisierungen (Kaschuba 1995) sowie des Verstehens und Erlernens kultureller Praktiken (Robak 2012a) konzeptioniert. Durch die Teilhabe an Kultur wird Ambiguitätstoleranz und Empathie erlernt, indem die eigene Empfindungsfähigkeit, gekoppelt an das Verstehen der Praktiken anderer Kulturen, entwickelt wird. Unter diesem Kulturbegriff werden auch Themen wie Diskriminierung, Rassismus und Antisemitismus platziert.

Interkulturelle Bildung veranlasst damit strukturell die Aufnahme des Anderen und setzt über entsprechende Angebote die Konfrontation mit Fremdem und die Vorbereitung auf Fremde um. „Interkultur“ ist daher ein notwendiger Bezugsansatz, um kritisch-reflexive Auseinandersetzungen mit Rassismus und Diskriminierung zu ermöglichen und angebotsstrukturell zu verankern (Gieseke u. a. 2005; Robak 2012b; Robak/Fleige 2012; Robak 2013a). Darüber hinaus ist aber inzwischen mit einem Paradigma Transkultureller Bildung zu operieren. Dieser Ansatz ist zunächst von Welsch (1988a, 1998b) beschrieben worden und geht von kulturellen Verflechtungen aus, welche nicht nur Differenzen, sondern vor allem Gemeinsamkeiten produzieren. Transkulturelle Bildung konzeptualisiert über eine Fülle von Aneignungs- und Wissensformen, Angebote für Bildung und Kompetenzentwicklung, die auf Bildungsbedürfnisse reagieren. Diese entstehen wiederum aufgrund sich modifizierender natio-ethno-kultureller Verhältnisse, veränderter Wahrnehmungsformen und Bedeutungsproduktionen. Transkulturelle Bildung schließt an Interkulturelle Bildung an, bearbeitet darüber hinaus aber zur Erschließung der kulturellen Verflechtungen auch kom-

munikative und leiblich-emotionale Anteile von Bildungsprozessen und thematisiert Möglichkeiten von Wohlbefinden. Sie verfeinert im besonderen Maße die Wahrnehmungs- und Empfindungsfähigkeit, fördert Humanität, Gerechtigkeit und die Entwicklung und Vergewisserung von Kulturalität (Göller 2000). Gesellschaftliche und kulturelle Hybridbildungsprozesse (Reckwitz 2006) bringen neue Herausforderungen für die Entfaltung von Kulturalität mit sich. Der Begriff der Transkulturellen Bildung adressiert auch Bildungsanforderungen im Horizont der Thematisierung und Bearbeitung von kulturellen Stereotypen, indem er neue gemeinsame Erfahrungen und darüber neue Deutungen evoziert, die sich auf die andere Kultur und die eigene Platzierung in dieser beziehen können. Er nimmt das mehrdimensionale Phänomen, die Ausformung von Mehrfachzugehörigkeiten deutlicher auf als der Begriff der Interkulturellen Bildung. Transkultur geht von unabgeschlossenen Kulturen aus. Die Ausformung von Mehrfachzugehörigkeiten kann als ein wichtiger Schlüssel für Beheimatung, positive Verortung und den Wunsch für weitere Partizipation gesehen werden. Dann verändern sich Kulturen über die gemeinsame Gestaltung von Praktiken (vgl. Fleige/Gieseke/Robak 2015, Kap. 7).

In den folgenden Ausführungen werden zunächst die Begriffe der Diskriminierung und Mehrfachdiskriminierung eingeführt und es wird diskutiert, welcher Stellenwert diesen Begriffen im Zusammenhang vor allem Interkultureller, teilweise auch Transkultureller Bildungsangebote zukommt. Anschließend wird diskutiert, wie die Ausformung von Mehrfachzugehörigkeiten adressiert werden kann.

2. Phänomene der Mehrfachdiskriminierung als Gegenstand der Interkulturellen Bildung

Diskriminierungserfahrungen, aber auch Diskriminierungsängste haben einen entscheidenden Einfluss auf die eigene gesellschaftliche Positionierung, die (Bildungs-) Teilhabe und die eingebrachten Deutungen, welche bis zu Stereotypen und Vorurteilen reichen können und auf die Deutungsmuster gegenüber dem Fremden einwirken. Sie geben Auskunft über die Verfasstheit von Gesellschaft und die Bereitschaft, Integration von Fremden oder als fremd Attribuierte zuzulassen. Empirisch erfasst sind einerseits Diskriminierungserfahrungen, aber auch Aspekte der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit¹, die zeigen, wie andere diskriminiert werden.

In einer repräsentativen Studie der Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2015, S. 1 f.) wurden Menschen ab 14 Jahren nach ihren Diskriminierungserfahrungen befragt. Hier gaben 31,4 % der Personen an, dass sie nach eigener Aussage in den letzten zwei Jahren einer Diskriminierung auf Grundlage des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG) ausgesetzt waren. Diskriminierung findet demnach aus ganz unterschiedlichen Gründen statt: Häufig wird eine Benachteiligung aufgrund des Alters angegeben. 14,8 % der befragten Personen (sowohl junge als auch ältere Menschen) waren davon betroffen. Es werden individuelle Diskriminierungserfahrungen im Rahmen gängiger Differenzkategorien fokussiert, wie etwa Geschlecht (Diskriminierung haben erfahren: Frauen: 14,9 %, Männer: 3,2 %), Migrationshintergrund (23,2 %) oder sozioökonomische Lage (10,1 %). Geschlecht ist dabei als wichtige

Querschnittskategorie erkennbar (Antidiskriminierungsstelle des Bundes, S. 11 f.). Die eigene Erfahrung und Verarbeitung von Diskriminierung sind also die Grundlage für die vorliegenden Ergebnisse.

(Mehrfach-)Diskriminierung bezieht sich demnach nicht nur und nicht zuvorderst auf natio-ethno-kulturelle Differenz, sondern konfiguriert sich aus verschiedenen grundsätzlichen Elementen, über die man in einer Migrationsgesellschaft genaue Kenntnis haben muss, um Phänomene wie Fremdenfeindlichkeit, Rassismus usw. einschätzen und verorten zu können.

Dieses Verständnis von Diskriminierung als Erfahrung ist durch das Konzept der strukturellen Diskriminierung zu erweitern. Es nimmt die ungleichen Verteilungen von Ressourcen in den Fokus. Eine Diskriminierung liegt demnach vor, wenn Personen aufgrund ihrer (vermeintlichen) Zugehörigkeit zu einer Gruppe weniger Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen und anerkannter Teilhabe in der Gesellschaft erhalten. Hierbei werden individuelle, interaktionelle, strukturelle und institutionelle Mechanismen unterschieden (Rommelspacher 2009). Diskriminierung ist also als gesellschaftliches Phänomen zu fassen. Zentral ist auch die kritische Interpretation und Reflexion der Differenzkategorien, die zu struktureller Diskriminierung führen können (Scherr 2016). Die Zugänge zu gesellschaftlichen Ressourcen und der Teilhabe in Macht- und Ungleichheitsverhältnissen stehen im Fokus einer möglichen strukturellen Diskriminierung (Hormel/Scherr 2010).

Je nach individueller Biographie zeigt sich diese Verortung anders. So können Menschen auch auf Grundlage mehrerer Differenzkategorien diskriminiert werden, die zumeist auf drei Formen eingegrenzt werden: die additive, die kumulierende sowie die intersektionelle² Mehrfachdiskriminierung (Holzleithner 2010).

Wenden wir den Blick von möglichen selbst erfahrenen Diskriminierungen auf identifizierbare Diskriminierungsformen, die die Bevölkerung in Bezug auf Andere angibt. Die neuesten Erhebungen von Zick und Klein (2014) lassen darauf schließen, dass es nach wie vor Raum für Abwertungen und Mehrfachdiskriminierungen gibt, die zu analysieren und im Rahmen Interkultureller aber auch Transkultureller Bildung für Angebote zu übersetzen sind. Im Rahmen der sogenannten Mitte-Studien der Friedrich-Ebert-Stiftung und des Instituts für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung der Universität Bielefeld wird das gesellschaftliche Klima um Auf- und Abwertung mit dem Phänomen der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit erfasst. Zumeist werden willkürliche Eigenschaften (z. B. Hautfarbe) als Begründung gewählt, um die gesellschaftliche In- und Exklusion einzelner Personen zu sozialen, politischen und/oder wirtschaftlichen Räumen zu legitimieren (Hall 2004). Demzufolge kann z. B. *„Rassismus als eine Legitimationslegende verstanden werden, die die Tatsache der Ungleichbehandlung von Menschen „rational“ zu erklären versucht, obgleich die Gesellschaft von der prinzipiellen Gleichheit aller Menschen ausgeht“* (vgl. Rommelspacher 2009, S. 26). Die Mitte-Studie zeigt u. a. auf, dass 47,8 % der befragten Personen menschenfeindliche Einstellungen gegenüber langzeitarbeitslosen Menschen und 44,3 % gegenüber asylsuchenden Menschen hegen (Zick/Klein 2014, S. 73). Nehmen wir diese Ergebnisse auf und verbinden sie mit Analysen über die Entstehungsmechanismen von Fremdenfeindlichkeit³, so wird sichtbar, dass es ein hohes gesellschaftli-

ches Potential für (Mehrfach)Diskriminierungen und Fremdenhass gibt, die sich aktuell auch neu im Umgang mit Geflüchteten ausdrücken.

Wie spiegeln sich diese Entwicklungen in den Angeboten und Programmen der Erwachsenenbildung und Weiterbildung wider? Die Mitglieder der Expertengruppe Programmforschung⁴ nutzen Programmanalysen, um herauszufinden, wie gesellschaftliche Entwicklungen und Bildungsbegriffe in Angebote transformiert werden. Programmanalysen eröffnen die Möglichkeit, empirisch zu erschließen, wie und in welchem Umfang die Themenfelder Diskriminierung, Integration und Fremdenfeindlichkeit in der Angebotsstruktur der Erwachsenenbildung repräsentiert sind. Käpplinger (2016) untersucht in einer Programmanalyse die Volkshochschulangebote seit 1947 insbesondere unter dem Fokus, mit welchen Themen Angebote für Geflüchtete oder über Flüchtlinge adressiert werden. Hier zeigt sich ein Höhepunkt in der politischen Thematisierung zwischen 1947 und 1950 und mit einem Schwerpunkt auf Flüchtlingsrecht und Fremdenfeindlichkeit in den Jahren 1989 bis 1997. Es wurden Fragen des Asylrechts und auch Themen der „Überfremdungsangst“ an die Mehrheitsgesellschaft adressiert. Ab 2001 sind unterschiedliche Formen der Sprachkurse als dominant auszumachen. Hier werden auch Angebote im Bereich politischer und historischer Themen und des Islams thematisiert. Diese bewegen sich aber auf niedrigem Angebotsniveau.

Die Analysen von Ahlheim (2013) in Einrichtungen der allgemeinen und politischen Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen zeigen darüber hinaus, dass Angebote für die Prävention von Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt mit 2 % unterrepräsentiert sind. Die Einrichtungen bewerten den Stellenwert dieses Angebotskomplexes aber auf Grundlage der Wichtigkeit auf Platz 4. Ahlheim (2013) vermutet, dass diese Themen aufgefangen werden, indem sie in Angeboten zu Migration, Minderheiten und Interkultureller Dialog integriert werden.

Bezugnehmend auf eine Programmanalyse der Interkulturellen Bildung in Niedersachsen (Robak/Petter 2014) lässt sich auch konstatieren, dass Inter- und Transkulturelle Angebote überwiegend in den Fachbereichen Sprache (55,7 %) und Kulturelle Bildung (19,4 %) verortet sind. Der Themenschwerpunkt Diskriminierung ist dabei in den Bereichen Personale Bildung (11,9 %) und Politische Bildung (4,5 %) lokalisiert und zeigt sich darin unterrepräsentiert. In diesen Fachbereichen werden Angebote für *„die Auseinandersetzung mit dem Wertepluralismus innerhalb der Gemeinschaften in Deutschland“* bereitgestellt (Robak/Petter, S. 27 f). Eine konsequent dekonstruierende, kritisch-analyisierende Auseinandersetzung mit den genannten Phänomenen findet sich nicht wieder und es sind insgesamt auch nur wenige Angebote. Das heißt, der Fokus liegt eindeutig auf der Integration von Menschen mit Migrationsbiographie, mit einer deutlichen Platzierung im Interkulturalitätsparadigma, bei der sich die Zugewanderten assimilatorisch anpassen sollen. Durch den vermehrten Zuzug von Geflüchteten erhöht sich derzeit die Zahl der Integrations- und Sprachkurse, weshalb dieser Bereich der Interkulturellen Bildung vermutlich weiter steigen wird.

Die Erwachsenenbildung steht aktuell insbesondere im Rahmen der steigenden Zahl von Geflüchteten aber auch vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Mitte-

Studie zur Abwertung asylsuchender Menschen (44,3 %) (Zick/Klein 2014, S. 73) vor der Herausforderung, über Angebotsstrukturen und -formate nachzudenken, die den Abbau von Diskriminierung und Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit sowie die Förderung gesellschaftlicher Integration adressieren. Hierbei sollte ein offener Integrationsbegriff forciert werden, mit dem die Interpretation und Reflexion über „Kulturgestaltung“ fokussiert sowie Perspektiven von Transkulturalität und Diversität unterstützt werden (Robak 2013b).

Es stellen sich für die in der Erwachsenenbildung Tätigen eine Fülle an Herausforderungen, die nur stichpunktartig benannt werden können: Eine große Herausforderung besteht darin, Angebote an die Gesamtbevölkerung zu adressieren. Dies wurde bislang nicht ausreichend als Teil eines konstruktiven Integrationsprozesses gesehen und führte zu einer entsprechend ausgerichteten Bildungsarbeit.

Daraus entstehen für die in der Bildungsarbeit Tätigen folgende Anforderungen:

Die Mechanismen der Entstehung von Diskriminierung und die Zusammenhänge mit Fremdenfeindlichkeit, die historische Entwicklung dieser Mechanismen und die aktuelle Konstitution müssen analysiert werden, um Angebotsformate zu entwickeln, die in verschiedenen Fachbereichen Eingang finden können. Hier muss vor allem auf politische aber auch kulturelle, soziale, personale und berufliche Bildung zentriert werden. In diesem Zusammenhang sind mögliche Konfigurationen und auch Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Formen der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (etwa Rassismus und Antisemitismus) zu bedenken. Folgewirkungen z. B. der Wiedervereinigung sind dabei genauso zu reflektieren wie politische Strategien. Die Bevölkerung muss über aktuelle Themen und politische Entscheidungen informiert werden bzw. müssen Folgewirkungen aufgenommen werden, wenn die Politik die Bevölkerung nicht mitnimmt.

Die Angebote sollten verschiedene Zugänge und Lernformen nutzen, d. h. Wissen offerieren, um so aufklärend zu wirken. Beispielhaft etwa Wissen über die Kulturen und mit welchen Erfahrungen Geflüchtete z. B. nach Deutschland kommen. Im Rahmen konfrontativ und dekonstruktiv angelegter Formate besteht dann die Möglichkeit, die Formen der Diskriminierung und des Fremdenhasses vor Augen zu führen. Darüber hinaus sind neue Erfahrungen im Umgang mit Fremdheit zu ermöglichen. Vorurteilsstrukturen und Stereotype sind nicht oder nur schwer veränderbar, eine besondere Herausforderung besteht in der Restituierung der Erfahrungsfähigkeit.

Es gibt darüber hinaus Herausforderungen bezüglich der Gruppen mit Migrationsbiographien, aktuell bspw. auch Geflüchtete aus muslimisch geprägten Milieus: Formen und Konstellationen geringerer Partizipationschancen, die auch auf Grundlage von struktureller Diskriminierung entstehen, sollten analysiert werden, um diese Teilhabechancen zu erhöhen (siehe auch Öztürk in diesem Heft).

Die Diskriminierungsstrukturen in den verschiedenen Gruppen, Kulturen und religiösen Glaubensrichtungen sollten aufgegriffen und interpretiert werden. Darüber hinaus sollte der Fokus auch auf Mehrfachdiskriminierungen von Frauen liegen, um diesen auf der Grundlage unserer demokratischen Verfassung entgegenzuwirken. Hier sei auf das Essay von Wiltrud Gieseke in diesem Heft verwiesen.

Der Umgang mit den oben beschriebenen Phänomenen und Herausforderungen verweist auf die Anforderungen der Interkulturellen Bildung, aber auch der Transkulturellen Bildung. Im Folgenden wird die Kategorie der Mehrfachzugehörigkeit eingeführt und im Hinblick auf die Gestaltung einer Transkulturellen Bildung diskutiert.

3. Mehrfachzugehörigkeit als Herausforderung für die Gestaltung einer Transkulturellen Bildung

Die Ausformung von Mehrfachzugehörigkeiten ist Voraussetzung für die Behauptung aller zugewanderten Gruppen, d. h. derjenigen mit einer Migrationsbiographie sowie für die Mehrheitsgesellschaft, die in mehrfachkulturellen Zusammenhängen in der Lebenswelt und am Arbeitsplatz interagiert. Es realisiert sich damit direkt und indirekt ein neuer Kulturbegriff der Transkultur und der Hybridisierung, der sich in der Transkulturellen Bildung verortet (siehe dazu ausführlich Fleige/Gieseke/Robak 2015, Kap. 8).

Was meint das? Die Ausformung von Mehrfachzugehörigkeiten ist Teil von Hybridisierungsprozessen, wie Reckwitz (2006) und auch Bhabha (2000) es beschrieben haben. Welsch (2005) geht davon aus, dass Kulturen sich faktisch durch Praktiken überlagern sowie verbinden und transkulturelle Formen ausbilden. Reckwitz (2006) analysiert die Hybridisierungsprozesse, die zu Transkulturen führen.⁵ Mit jedem Schritt der Partizipation, sei es durch (qualifikatorisch angemessene) berufliche Tätigkeiten oder Lernhandlungen und Bildungsprozesse, werden neue Interaktionsräume ausgeformt, die durch neue Beziehungsmöglichkeiten Zugehörigkeiten ausformen können (vgl. Robak 2012a). Man kann auch argumentieren, dass Mehrfachzugehörigkeiten in sich bereits transkulturell sind: Zugehörigkeiten entstehen in Relation zu etwas, sie können in sozialer, kultureller und auch rechtlicher Perspektive ausgeformt und beschrieben werden. Es kann sich also z. B. um Milieus, Institutionen, Religion, Musik, Kunst, Nationen und Territorien sowie um Zugehörigkeiten im Kontext Bildung und Bildungsteilhabe handeln. Zugehörigkeiten ermöglichen Selbstverortung und über individuelle und kollektive (Fremd- und Selbst-) Zuschreibungen emotionale Bindungen (vgl. Pfaff-Czarnecka 2012). Damit sind Beziehungsmöglichkeiten im grundlegenden Sinne angesprochen (Gieseke 2007). Diese Erfahrungen sind verbunden mit Möglichkeiten der Wahrnehmung und Gestaltung von Gesellschaft. Dahinter steht die Frage: Kann ich meine habituell ausgeformten Ressourcen einbringen, habe ich gleichzeitig Raum diese auszuschreiten und mir Neues so anzueignen, dass es mit den vorhandenen Praktiken, Erfahrungen und Deutungen in Relation gesetzt und erweitert werden kann. Dadurch werden neue Bedeutungen erzeugt, die Teil von Wirklichkeit werden und zugleich eine neue Wirklichkeit hervorbringen. Darüber realisiert sich Kulturalität. Gleichzeitig fließen Normen und Werte sowie unsere Vorstellung demokratischer Teilhabe darin ein. Historisch zeigt sich, dass Hybridisierungsprozesse mit Macht verbunden sind (vgl. Bhabha 2000). Es setzen sich zum einen die Praktiken und Kodierungen derjenigen durch, die Macht einbringen können und zum anderen versuchen diejenigen mit weniger Macht, die aber entweder voller Wut und Hass oder voller Kreativität und Visionen sein können, an den Rändern der Kulturen

Einfluss auf Praktiken und der darin eingewobenen Deutungen, Wissensstrukturen, Normen und Werten zu nehmen. Für den Weiterbildungsbereich stellt sich die Frage, inwiefern Prozesse der Hybridisierung adressiert werden und welche Strukturen und Programmstrukturen daran mitwirken können.

Einerseits kann argumentiert werden, dass sich strukturelle Mehrfachzugehörigkeit über Bildung sofort anfängt zu realisieren, wenn der Zugang zu Bildungsinstitutionen geschaffen wird. Betrachten wir die Perspektive der verschiedenen Gruppen mit Migrationsbiographie und die Geflüchteten, die Deutschland erreichen, ist die Offerierung von Partizipation strukturell von vordergründiger Relevanz. Eine Interviewstudie mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern in Bremen und Bremerhaven zeigt: Integrationskurse, Sprachkurse und thematisch ausgerichtete Zielgruppenangebote für Menschen mit Migrationshintergrund stellen einen gleichbleibend bedeutsamen Zugang zum Weiterbildungsangebot dar und werden auch so genutzt. Sie werden darüber hinaus von den Adressat/innen sehr positiv bewertet (Fleige/Zimmer/Lücker/Thom 2014). Vorarbeiten von Zimmer (2013) hatten darauf verwiesen, dass Teilnehmende an Integrationskursen diese als einen wichtigen Schritt für ihr Ankommen in Deutschland bewerten. Integrationskurse sind in der Regel dem interkulturellen Bildungsansatz zuzuordnen, aber es finden sich auch Ansätze, die dem transkulturellen Ansatz zugeordnet werden können. So gelingt es häufig aus den Integrationskursen heraus eine Brücke in das Regelangebot der Weiterbildung zu schlagen (Fleige/Zimmer/Lücker/Thom 2014). Dies betrifft vor allem Angebote im Bereich der Kulturellen Bildung – v.a. Malen, Musik und Tanz –, aber auch der Gesundheitsbildung. Weitere Angebote wie Fremdsprachen und Anpassungsqualifizierungen im beruflichen Bereich haben ebenfalls einen hohen Stellenwert.

Wo lassen sich derzeit in den Angeboten thematische Anknüpfungspunkte finden, die im Zusammenhang mit Migration auf die Ausformung von Mehrfachzugehörigkeiten hinweisen?

Von besonderem Interesse ist dabei das neu entdeckte *transkulturell-verstehende Portal* (Robak/Petter 2014). Identifiziert wurden hier Bildungsangebote, die z. B. Anforderungen der Identitätsentwicklung im Kontext verschiedener kultureller Zugehörigkeiten thematisieren und in vielfältigen Angebotsformen die Erarbeitung und Reflexion von (kulturdifferenten) Deutungen, von Wahrnehmungsformen und von Möglichkeiten individueller Bedeutungsproduktion unterstützen.

So wird darin etwa die Suche nach Gemeinsamkeiten vor dem Hintergrund hybrider Identitäten durch den Bezugsrahmen von Biografie, Erinnerung und Heimat eingefangen. Beispielhaft kann eine Wanderausstellung angeführt werden, die sich mit dem Thema „Heimat und Migration“ befasst und anhand von Einzelbiografien Prozesse der Identitätsbildung nachzeichnet.

Der selbsttätig-kreative Zugang ist im Bereich der Kulturellen Bildung der am häufigsten Offerierte, wobei Angebote im Bereich des Kochens mit Kulturvermittlung dominieren, aber auch der Tanz ist ein präferierter Zugang der Begegnung.

Im verstehend-kommunikativen Portal im interkulturellen Sinne, aber auch in den Veranstaltungen, die sich speziell nur an Migrantinnen und Migranten richten, lassen sich Anknüpfungspunkte finden. Es dominieren zwar die Fremdsprachenkurse mit

Kulturbezug in den Inhalten. Ergänzend kommen aber auch Angebote hinzu, die Begegnung, Gestaltung und Handeln im Sozialraum ermöglichen sollen. Auf diese Weise sollen gleichzeitig interkulturell-kommunikative Kompetenzen erworben werden. So werden in stadtteilbezogenen Angeboten Gesprächskreise zu Themen des Zusammenlebens abgehalten oder in Sprachkursen die kulturellen Bräuche der jeweiligen Länder eingebunden. Im Stadtteilbezug realisieren sich gemeinsame Bildungsaktivitäten zwischen den verschiedenen sozialen Teilgruppen; dies verweist auf Bemühungen, Bildung mit gemeinsamer Lebensweltgestaltung zu verbinden, sowohl für Migrant/innen als auch alle anderen Gruppen. Besonders die Kulturelle Bildung birgt in den verschiedenen Domänen Potentiale, die zum einen näher erforscht und zum anderen für Bildung stärker konzeptualisiert werden müssen.

So finden sich interessante Ausarbeitungen für die verschiedenen Domänen der Kulturellen Bildung, die für Bildung ausdifferenziert werden können: Im Bereich der bildenden und visuellen Kunst finden sich Ausführungen und Konzeptualisierungen, die zeigen, dass Migration Anlass für eine lebendige künstlerische Auseinandersetzung mit Fremdheit, Fremde, Heimat, Ver- und Entfremdung sein kann (Dogramaci 2013) und Bildungsanlässe in sich birgt. Bildende und visuelle Kunst umfasst auch, sich selbsttätig-kreativ über ästhetische Ausdrucksmöglichkeiten wie Malen oder Fotografieren als nichtsprachliche Möglichkeiten des Bildungsprozesses Ausdruck zu verleihen. Erlebnisse und Erfahrungen von Fremdheit, Diskriminierungen oder auch Heimatverlust können Ausdrucksmöglichkeiten finden. Durch den ästhetischen Prozess selbst entstehen Möglichkeiten der Gemeinschaft, Beheimatung, der Formung imaginativer Bilder und damit Möglichkeiten der Selbstverortung und Erarbeitung von Zukunftsperspektiven (vgl. Fleige/Gieseke/Robak 2015, Kap. 8). Weitere Ansätze Transkultureller Bildung, die Potentiale der Verortung, der Erfahrung und Reflexion von Zugehörigkeit aufweisen, sind in den Domänen Tanz, Theater (etwa über Theaterprojekte im Sozialraum, interkulturelles Theater) sowie Musik angelegt.

Es wird nun von besonderem Interesse sein, wie Bildungsketten aufgebaut werden und die verschiedenen Themenbereiche und Zugänge sowohl Inter- als auch Transkulturelle Bildungszugänge ausbauen und ausdifferenzieren.

Anmerkungen

- 1 Die verschiedenen Ausprägungen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (z. B. Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus oder Rassismus) sind Bestandteile rechtsextremer Orientierungen, da in diesen Denkstrukturen im Kern eine Ungleichwertigkeit von Menschengruppen propagiert wird. Dieses geht oft mit der Akzeptanz oder Bereitschaft zu Gewalt einher (für die aktuelle Mitte-Studie: Zick & Klein 2014).
- 2 So können Mehrfachdiskriminierungen additiv verstanden werden, „wenn eine Person mehrere Charakteristika auf sich vereint, die sie je nach Situation aufgrund des einen oder anderen Charakteristikums vulnerabel machen“ (Holzleithner 2010, S. 97). Sobald eine Person von zwei Diskriminierungsformen gleichzeitig betroffen ist, wird von einer sich kumulierenden Mehrfachdiskriminierung ausgegangen. Eine intersektionelle Diskriminierung liegt demgegenüber vor, wenn diese gerade durch die Verbindung mehrerer Differenzkategorien auftritt (Holzleithner 2010).

- 3 Folgt man Hettlage-Varjas und Hettlage (1990), die danach fragen, wie Fremdenhass entsteht, so scheint es Konstellationen zu geben, die dazu führen, dass sich Fremdenhass aktualisiert und nach Sündenböcken gesucht wird. Die Autoren identifizieren drei Hasspotentiale in der Fremdheit: Andersartigkeit, die nicht verarbeitet werden kann, kann Reaktionen wie Angriff, Flucht, aber auch Neid und Hass auslösen. Fremdheit kann als reale Bedrohung der eigenen Lebenswelt erscheinen, etwa Angst um die eigene Position auf dem Arbeitsmarkt. Angst entsteht, wenn Minoritäten sich politisch betätigen, dann fürchtet die Majorität um die Vorherrschaft. Der Rassistin bzw. dem Rassisten verstellt diese Angst die Wahrnehmungsfähigkeit für die realen Verhältnisse, die Ausgrenzungsregeln werden dann oft verschärft.
- 4 Für weitere Informationen zur Expertengruppe Programmforschung: die-bonn.de/institut/dienstleistungen/servicestellen/programmforschung/default.aspx.
- 5 Hybridisierung beschreibt Reckwitz als Prozess, der sowohl schleichend sozialisatorisch als auch in vielfältigen Formen der Auseinandersetzung, der Reibung, des Ringens oder gar der Eruption verläuft und neue Praktiken hervorbringt, wobei die bisherigen Praktiken transformiert werden, etwa im Bereich der Arbeit aber auch der sozialen Beziehungen (Reckwitz 2006).

Literatur

- Ahlheim, Klaus (2013): Rechtsextremismus, Ethnozentrismus. Politische Bildung. Hannover: Offizin-Verlag.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2015): Diskriminierung in Deutschland. Abgerufen von: www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Handout_Umfrage_Diskriminierung_in_Dtschl_2015.pdf?__blob=publicationFile&v=4 (abgerufen am 3.6.2016).
- Bhabha, Homi (2000): Die Verortung der Kultur. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Bundesregierung (2007): Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – neue Chancen. Abgerufen von: www.bundesregierung.de/Content/DE/Archiv16/Artikel/2007/07/Anlage/2007-07-12-nationaler-integrationsplan.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (abgerufen am 10.5.2016).
- Dogramaci, Burcu (Hrsg.) (2013): Migration und kulturelle Produktion. Aktuelle Perspektiven. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Fleige, Marion & Veronika Zimmer & Lücker, Laura & Thom, Sabrina (2014): Diversität und Weiterbildung. Expertise im Auftrag der Kommunen Bremen und Bremerhaven. Bonn.
- Fleige, Marion & Gieseke, Wiltrud & Robak, Steffi (2015): Kulturelle Erwachsenenbildung: Strukturen – Partizipationsformen – Domänen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Gieseke, Wiltrud & Opelt, Karin & Stock, Helga & Börjesson, Inga (2005): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Europäisierung durch Kulturelle Bildung. Bildung – Praxis – Event, Band 1. Münster u. a.: Waxmann Verlag.
- Gieseke, Wiltrud (2007): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Göller, Thomas (2000): Kulturverstehen. Grundprobleme einer epistemologischen Theorie der Kulturalität und kulturellen Erkenntnis. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Hall, Stuart (2004): Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften Bd. 4. Hamburg: Argument Verlag.
- Hettlage-Varjas, Andrea & Hettlage, Robert (1990): Die Entstehung von Fremdenhaß in unserer Gesellschaft: Psychoanalyse und Soziologie im Dialog. In: Wege zum Menschen, Jg. 42, Nr. 8, S. 459-483.

- Holzleithner, Elisabeth (2010): Mehrfachdiskriminierung im europäischen Rechtsdiskurs. In Hormel, Ulrike u. Scherr, Albert (Hrsg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hormel, Ulrike & Scherr, Albert (2010): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Käpplinger, Bernd (2016): Generations of Adult Education Programs – Lost and Found Imaginations. In: ESREA (Hrsg.): Electronic Proceedings of the 8th ESREA Triennial Research Conference at Maynooth University.
- Kaschuba, Wolfgang (1995): Kulturalismus. Kultur statt Gesellschaft? In: Geschichte und Gesellschaft 21, 1995, S. 80-95.
- Pfaff-Czarnecka, Joanna (2012): Zugehörigkeiten in der mobilen Welt. Politiken der Verortung. Das Politische als Kommunikation Band 3. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 32, 4/2003, S. 282-301.
- Reckwitz, Andreas (2006): Das Hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft Verlag.
- Robak, Steffi (2008): Interkulturelles Lernen, Kulturvorstellungen und Anschlüsse für die Weiterbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 1/2008, S. 50-61.
- Robak, Steffi & Fleige, Marion (2012): Tendenzen in Angebotsstrukturen kultureller und interkultureller Bildung. In: Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in Pädagogischen Berufen: Hochschulentwicklung 20. Jg. Heft 4/2012, S. 233-248.
- Robak, Steffi (2012a): Kulturelle Formationen des Lernens. Zum Lernen deutscher Expatriats in kulturdifferenten Arbeitskontexten in China – die versäumte Weiterbildung. Münster: Waxmann Verlag.
- Robak, Steffi (2012b): Kulturelles Lernen – Interkulturelles Lernen. Unveröffentlichtes Manuskript, Vortrag gehalten am 27.2.2012 in der Stiftung Genshagen.
- Robak, Steffi (2013a): Interkultur – Transkultur – Hybridkultur. Spannungsfelder und (weiter)bildungsrelevante Implikationen, In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 1/2013, S. 14-28.
- Robak, Steffi (2013b): Diversität in der Erwachsenenbildung(sforschung) im Spiegel theoretischer und empirischer Reflexionen. In Robak, Steffi u. Hauenschild, Katrin & Sievers, Isabel (Hrsg.): Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele. Frankfurt (Main): Brandes & Apsel Verlag.
- Robak, Steffi & Petter, Isabel (2014): Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Rommelspacher, Birgit (2009): Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, Claus u. Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Scherr, Albert (2016): Diskriminierung/Antidiskriminierung – Begriff und Grundlagen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 66, 9/2016. S. 3-10.
- Welsch, Wolfgang (1988a): Einleitung. In: Ders. (Hrsg.): Wege aus der Postmoderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion. Weinheim: VCH, S. 1-46.
- Welsch, Wolfgang (1988b): Postmoderne. Pluralität als ethischer und politischer Wert. Köln: VCH.
- Welsch, Wolfgang (2005): Auf dem Weg zu transkulturellen Gesellschaften. In: Allolio-Näcke, Lars u. Kalscheuer, Britta u. Manzeschke, Arne (Hrsg.): Differenzen anders denken: Bausteine einer Kulturtheorie der Transdifferenz. Frankfurt (Main) u. New York: Campus-Verlag.
- Zick, Andreas & Klein, Anna (2014): Fragile Mitte – feindselige Zustände: Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2014. Bonn: Dietz Verlag, Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Zimmer, Veronika (2013): Anspruch und Wirklichkeit von Integrationskursen im Lichte erwachsenenpädagogischer Forschung. Abgerufen von: www.die-bonn.de/doks/2013-inklusion-01.pdf (abgerufen am 10.12.2014).