

# Entwicklungen und Akzente in der Inter- und Transkulturellen Bildung

## Der verstehend-kommunikative Zugang kultureller Bildungsangebote

Steffi Robak

### Zusammenfassung

*Das verstehend-kommunikative Portal Kultureller Bildung hat sich in Form einer Inter- und Transkulturellen Bildung ausdifferenziert und erfährt im letzten Jahrzehnt, insbesondere nachweislich in den letzten fünf Jahren, einen stetigen Aufwuchs. Der Beitrag führt zunächst in die Begriffe Inter- und Transkulturelle Bildung ein, betrachtet ausgewählte Programmentwicklungen, befragt die Rolle künstlerischer Praktiken bzw. ausgewählter Domänen Kultureller Bildung für inter-/transkulturelle Bildungsprozesse und stellt neue Ergebnisse einer Programmanalyse vor. Diese wurde für den vorliegenden Beitrag durchgeführt, um aktuelle Entwicklungen und Tendenzen in der Angebotsentwicklung für dieses breite Themenfeld abzubilden.*

### 1. Zur Relevanz Inter- und Transkultureller Bildung im Kontext Kultureller Bildung

Das verstehend-kommunikative Partizipationsportal wurde in der Berliner Programmanalyse als ein Portal entdeckt, das sich jedoch bis 2001 erst auf sehr niedrigem Niveau entwickelt hatte (Gieseke u. a. 2005; zum Begriff Kulturelle Bildung siehe die Beiträge von Gieseke und Fleige in diesem Heft). Es umspannt, grob zusammengefasst, alle Angebote, in denen Zusammenhänge von Kultur, Kunst und kultureller Differenz, Fremdheit sowie Bildung bearbeitet werden. Sowohl die innergesellschaftlichen Entwicklungen in Deutschland, die in den letzten Jahren stark durch Migration geprägt sind, die Entwicklungen in Europa, genauer die transnationalen Vernetzungen in Organisationen und in der gesamten Lebenswelt sowie die geostrategischen und globalen Weltverhältnisse fordern dazu heraus, dieses Portal sehr ernst zu nehmen. Es ist davon auszugehen, dass sowohl eine Interkulturelle Bildung als auch eine Transkulturelle Bildung ausdifferenzieren sind und beide Auslegungen

als Teil Kultureller Bildung und zugleich in Übergängen zu anderen Bildungsbereichen auszuarbeiten und zu offerieren sind.

Das heißt, wir folgen 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. Die Begriffe Interkulturelle- und Transkulturelle Bildung sind bereits in verschiedenen Veröffentlichungen dargelegt worden (vgl. jüngst in Fleige/Gieseke/Robak 2015; Robak/Grawan 2016). Daher hier nur in Kürze die erarbeiteten Definitionen: 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 2012) 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 bis hin zum Umgang mit Folgewirkungen von Kolonialisierung 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/Fleige 2012; Robak 2013).

Darüber hinaus ist aber inzwischen mit einem Paradigma Transkultureller Bildung zu operieren. Dieser Ansatz ist zunächst von Welsch (2005) 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 (Zugehörigkeits-)Verhältnisse (Mecheril 2004), veränderter Wahrnehmungsformen und Bedeutungsproduktionen. Transkulturelle Bildung schließt an Interkulturelle Bildung an, bearbeitet darüber hinaus aber zur Erschließung der kulturellen Verflechtungen auch kommunikative 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 andere Kulturen und die eigene Platzierung in die-

sen beziehen können. Transkultur geht von unabgeschlossenen Kulturen aus. Das Erlernen künstlerischer Praktiken und die interaktive Auseinandersetzung mit Themen der Beheimatung fördern die Ausformung von Mehrfachzugehörigkeiten. All dies kann als ein wichtiger Schlüssel für 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).

Eine Inter-/Transkulturelle Bildung benötigt sowohl für die theoretisch-empirische Auseinandersetzung als auch für Programm- und Angebotsentwicklungen dementsprechend mehrere Perspektiven:

- *Migrationsgesellschaft als Gestaltungshorizont und darin Bildung als Transformationsinstanz.* Das bedeutet: die Ausformung des Spannungsbogens zwischen interkulturellen Anforderungen der Balancierung und bildenden Transformation von kulturellen Differenzen, die auf Seiten der Mehrheitsgesellschaft einerseits und der Menschen mit Migrationsbiographie andererseits bestehen.
- *Mit Blick auf die Mehrheitsgesellschaft:* Zu adressieren sind Phänomene der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit, vor allem Diskriminierungen, auch strukturelle Diskriminierungen, Rassismus etc. (Zick/Klein 2014). Die neue Studie weist mit 28 Prozent der Bevölkerung eine Neue Rechte aus, die über die Begriffe Identität und Widerstand eine nationalistisch-völkische Ideologie vertritt, in Verbindung mit Ressentiments gegen ein sogenanntes Establishment, das sich auf das politische System als solches bezieht. Gestiegen ist seit 2014 die Ablehnung gegen asylsuchende und arbeitslose Menschen sowie Einstellungen zur Befürwortung von Etabliertenvorrechte (Zick/Küpper/Krause 2016, S. 160).
- *Mit Blick auf die Menschen mit Migrationsbiographie.* Es braucht grundlegende Wissensstrukturen und Kenntnisse über die strukturelle und kulturelle Beschaffenheit der Aufnahmekultur, die sich auf alle gesellschaftlichen Felder und Systeme bezieht (vgl. Heinemann/Robak 2012). Die Wissensstrukturen über die demokratischen Prinzipien sind mit Erfahrungsmöglichkeiten und Möglichkeiten des Deutungsaufbaus zu verbinden.
- *Ausformung eines transkulturellen Bildungszugangs,* der die gemeinsame Gestaltung von Gesellschaft, Beheimatung, Ausformung von Mehrfachzugehörigkeiten und die individuelle Entfaltung von Fähigkeiten mit dem Ziel der Positionsfindung in der aufnehmenden Gesellschaft mit ihren Kulturen ermöglicht: Dieser Zugang schließt an theoretische Ansätze an, die von der Hybridisierung von Praktiken, der Aufsichtung neuer Erfahrungen, einem Deutungsaufbau bis hin zu einem transkulturellen Perspektivwechsel und der Ausformung hybrider Identitätsbildungen ausgehen, ohne das eigene Milieu und Habitusformungen zu vernachlässigen oder zu fordern, diese sozialisatorisch ausgeformten Strukturen abzulegen. Dies gilt auch insbesondere für religiöse Deutungsmuster und Bindungen, die tief in der Identitätsbildung verankert sind (Hofheinz 2016). Insbesondere die theoretische Figur des kulturellen Zwischenraums birgt Potentiale, um die Gestaltungen kultureller Angebotsformen mit ihren Möglichkeiten der Lernort- und Atmosphärengestaltung, des Beziehungsaufbaus und der eigenen Positionsbestimmung und Positionierung zu entwickeln (Fleige/Gieseke/Robak 2015).

## 2. Zur jüngeren Angebotsentwicklung Inter-/Transkultureller Bildung

Dieser breite Themenbereich entwickelt sich rückblickend je nach bildungspolitischen Interessen, gesellschaftspolitischen Ereignissen, wie Migration und Geflüchtete, die nach Deutschland kommen, sowie je nach Bildungsinteressen und -bedarfen, jedoch nur sehr eingeschränkt aufgrund theoretischer Auseinandersetzungen. Während für die quantitativ niedrig ausgewiesenen Programmentwicklungen des verstehend-kommunikativen Portals der öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen ein Zusammenhang zu geringer Förderung hergestellt werden konnte (Gieseke/Opelt/Stock/Börjesson 2005), zeigten die Regionalanalysen in exemplarischen Bezirken Berlins, dass interkulturelle Themen, wie etwa Lesungen und Tanzveranstaltungen, die mit besonderen kulturellen Vermittlungsanteilen kombiniert wurden, sich in Form beigeordneter Bildung entwickelten (Börjesson 2005), d. h. angesiedelt an Vereinen, Galerien und Cafés.

Käpplinger (2016) untersucht in einer Programmanalyse die Volkshochschulangebote seit 1947 insbesondere unter dem Fokus, mit welchen Themen Angebote für Geflüchtete adressiert werden. Hier zeigt sich ein Höhepunkt in der politischen Thematisierung zwischen 1947 und 1950 und mit thematischen Schwerpunkten auf Flüchtlingsrecht und Fremdenfeindlichkeit in den Jahren 1989 bis 1997. Nach weiteren vorliegenden Erkenntnissen sind bildungsrelevante Ausgangslagen, die auf die Notwendigkeit interkultureller Bildungsangebote verweisen, für Rechtsextremismus, Rassismus, Ethnozentrismus, Antisemitismus, zunehmend auch antimuslimischen Rassismus und Diskriminierung gegen Geflüchtete als gesellschaftliches Potenzial vorhanden (Attia 2009; Alheim 2013; Zick/Klein 2014; Castro Varela/Mecheril 2016). So zeigen jedoch die Analysen von Ahlheim (2013) in Einrichtungen der allgemeinen und politischen Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen, dass Angebote für die Prävention von Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt unterrepräsentiert waren. Das Thema wurde bis 2015, als sehr viele Geflüchtete Deutschland erreichten, nicht fokussiert.

In einer Programmanalyse in Niedersachsen (vgl. Robak/Petter 2014) zur Entwicklung der Programmstrukturen bei den öffentlich geförderten Einrichtungen interessierte uns der Stand der Entwicklung des gesamten Spektrums Inter- bzw. Transkultureller Bildung.<sup>1</sup>

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich dieses Portal zu einem eigenen ausdifferenzierten Bereich entwickelt, der einerseits nicht nur die Kulturelle Bildung umfasst, sondern aus dieser herauswächst und in verschiedene andere Fachbereiche hineinreicht, jedoch werden immer Beschreibungen und Adressierungen der Bearbeitung des Zusammenhangs von Kultur, kultureller Differenz und Bildung bearbeitet. Andererseits differenzieren sich Portale aus und formieren sowie verschränken sich unter dem Fokus Inter- und Transkultureller Bildung neu. Diese Entwicklungen zeigen an, dass sich der Bereich in permanenter Veränderung befindet.

Zu den Ergebnissen: Es wurden insgesamt acht Partizipationsportale<sup>2</sup> ermittelt:

- *Portal 1 – systematisch-rezeptiv* (umfasst Vorträge, Seminare, Reden etc. über Kultur, Kunst, Kultur-/Kunstgeschichte in Bezug auf verschiedene Kulturen sowie christliche Traditionen)
- *Portal 2 – selbsttätig-kreativ* (beinhaltet Angebotsformen, in denen man selbst etwas üben kann, praktisch tätig ist und dabei Praktiken anderer Kulturen kennen lernt)
- *Portal 3 – verstehend-kommunikativ im interkulturellen Sinne* (Angebote dieses Portals folgen dem Interkulturalitätsbegriff und offerieren z. B. Themen für kommunikative Auseinandersetzung mit anderen Kulturen)
- *Portal 4 – verstehend-kommunikativ im transkulturellen Sinne* (Angebote zielen u. a. auf das Wahrnehmen und Reflektieren kulturübergreifender Gemeinsamkeiten und transkultureller Identitäten)
- *Portal 5 – aushandelnd-reflexiv* (diese Angebote zielen auf die Bearbeitung von Fremdenfeindlichkeit, auf Demokratisierung und u. a. auf die reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Deutungsmustern etc.)
- *Portal 6 – Angebote speziell für Migrantinnen und Migranten,*
- *Portal 7 – Interreligiöser Dialog,*
- *Portal 8 – Qualifizierungen für Personal im Themenbereich Interkulturelle Kompetenzen.*

Die Bezeichnungen von Portal 6 und 8 beinhalten nicht, wie die anderen Portale, Hinweise auf querliegende Bearbeitungsformen, die aus Lern- und Aneignungsformen abgeleitet werden, sondern verweisen auf konkrete querliegende Zielgruppenadressierungen, die auszuweisen wichtig ist, um aktuelle Entwicklungen aufzuzeigen. Um die deltaförmige Ausweitung des Themenfeldes in andere Fachbereiche und die sich entwickelnden Einbindungen der Thematisierung und des Zusammenhangs von Kultur, kultureller Differenz und Bildung zu zeigen, werden diese in einem nächsten Schritt wiederum im Kontext der Portale separat ausgewiesen.

Es kann nur auf ausgewählte zentrale Ergebnisse verwiesen werden: An erster Stelle stehen mit 40 Prozent des inter-/transkulturellen Bildungsangebotes die Angebote speziell für Migrantinnen und Migranten (Portal 6), in der Regel sind dies Integrations- und Deutsch als Fremdsprache – Kurse (Sprachenbereich). Einen geringen Teil macht eine stadtteilorientierte und Personale Bildung aus. Der Zugang zu Interkultureller Bildung folgt hier der Prämisse der Integration und Inklusion, dies über Kulturtechniken wie Sprache und Praktiken wie dem Aufbau von Netzwerken. Der Hauptteil der anstehenden Bildungsanstrengungen liegt demnach vor allem bei den Gruppen mit Migrationshintergrund. An zweiter Stelle folgt das verstehend-kommunikative Portal (Portal 3, 32 Prozent) im interkulturellen Sinne. Hier dominieren die Fremdsprachen.<sup>3</sup> Ergänzend kommen Angebote hinzu, die Begegnung, Gestaltung und Handeln im Sozialraum ermöglichen sollen. Auf diese Weise sollen gleichzeitig interkulturell-kommunikative Kompetenzen erworben werden. In etwa auf demselben quantitativen Veranstaltungsniveau bilden das transkulturell verstehend-

kommunikative Portal 4 und das aushandelnd-reflexive Portal 5 mit jeweils 2,2 Prozent die Portale mit den geringsten Angebotszahlen. Während die politischen Themen als sinkend zu bezeichnen sind, ist das transkulturell-verstehende Portal gänzlich neu. So wird darin etwa die Suche nach Gemeinsamkeiten vor dem Hintergrund hybrider Identitäten durch den Bezugsrahmen von Biografie, Erinnerung und Heimat eingefangen.

Auf der Grundlage der Programme in 2012 lassen sich folgende Akzente in den Entwicklungen zusammenfassen: Inter- und transkulturelle Angebote formen sich intermediär und deltaförmig in verschiedenen Fachbereichen aus, d. h. überwiegend in den Fachbereichen Sprache (55,7 Prozent) und Kulturelle Bildung (19,4 Prozent). Die Kulturelle Bildung selbst wird deshalb als ein separater Fachbereich innerhalb der Portale ausgewiesen, neben anderen Fachbereichen. Der Themenschwerpunkt Diskriminierung ist in den Bereichen Personale Bildung (11,9 Prozent) und Politische Bildung (4,5 Prozent) lokalisiert und zeigt sich darin unterrepräsentiert. Eine konsequent dekonstruierende, kritisch-analysierende Auseinandersetzung mit den genannten Phänomenen findet sich nicht wieder und es sind insgesamt auch nur wenige Angebote.

Im folgenden Kapitel wird der Frage nachgegangen, welche Entwicklungstendenzen sich in der Programmentwicklung derzeit aufzeigen lassen. Wie wirken die Entwicklungen des politisch forcierten Aufwuchses der Sprach- und Integrationskurse für Geflüchtete, sowie die gesellschaftlichen Entwicklungen der letzten drei bis vier Jahre in die Programmentwicklungen der Inter-/Transkulturellen Bildung ein? Dafür werden sowohl die Ergebnisse aus den Programmanalysen von 2012 und 2017 verglichen als auch Beispiele aus Veranstaltungsangeboten dargestellt.

### **3. Entwicklungen der Inter-/Transkulturellen Erwachsenenbildung – Ergebnisse einer aktuellen Programmanalyse**

Die Ergebnisse, die im Folgenden dargestellt werden, basieren auf einer Programmanalyse der Angebote in 2017, die am Beispiel von drei Volkshochschulen (VHS) und zwei Heimvolkshochschulen (HVHS) in Niedersachsen durchgeführt wurde. Das Ziel der Analyse ist es, aktuelle Entwicklungen und Akzente in der Programmentwicklung für den Bereich der Inter- und Transkulturellen Bildung aufzuzeigen.<sup>4</sup> Dafür wurden, wie auch für die Programmanalyse in 2012, die Verbände – der niedersächsische Landesverband der VHS und der HVHS – gebeten, drei bzw. zwei Einrichtungen zu benennen, die sich diesem Themenfeld in besonderer Weise widmen; Es wurde vor der Analyse geprüft, ob Themen der Inter- und Transkulturellen Bildung in der notwendigen Angebotsbreite vorhanden sind. Diese beiden Institutionenformen, VHS und HVHS, wurden ausgewählt, da sie sich in der Programmanalyse von 2012 insbesondere darin engagiert haben. Aufgrund der geringen Ressourcen aus Bordmitteln konnte nur eine kleine Auswahl an Einrichtungen einbezogen werden.<sup>5</sup> Die leitenden Fragen der Programmanalyse waren: Wie hat sich das verstehend-kommunikative Portal der Kulturellen Bildung in den letzten fünf Jahren weiterentwickelt? Hier insbesondere: Wie entwickeln sich von dort heraus die sich ausdifferen-

zierenden Portale der Inter- und Transkulturellen Bildung, wie sie auf der Grundlage der Programme von 2012 (Robak/Petter 2014) analysiert wurden? Wie haben sich das neu entdeckte transkulturell-verstehende Portal und das – quantitativ gesehen – mit wenigen Angeboten strukturierte aushandelnd-reflexive Portal seither entwickelt? Welche Fachbereiche offerieren nun in welchen Ausprägungen Inter- und Transkulturelle Bildung?

Es werden einerseits die neuen Ergebnisse dargestellt sowie darüber hinaus die Ergebnisse der Programmanalyse aus 2012 vergleichend herangezogen, um thematische Entwicklungen und Portalentwicklungen beschreiben zu können. Methodisch ist dies zwar durchaus zu problematisieren, da es sich nicht um dieselben Einrichtungen handelt und sich die neue Programmanalyse auf zwei Institutionstypen fokussiert. Diese Vergleiche sind dennoch notwendig, um die Entwicklungslinien der Angebote am Beispiel Niedersachsens zu skizzieren. Im Vordergrund des Interesses stehen die Differenzierungen in den Fachbereichen und Portalen.

Wir beginnen mit der Betrachtung nach Fachbereichen:

Insgesamt können 458 von 2564 (2017) den Angeboten der Inter-/Transkulturellen Bildung zugeordnet werden. Abbildung 1 zeigt die absoluten Zahlen und die prozentualen Verteilungen. Abbildung 2 zeigt die Verteilungen in den untersuchten Einrichtungen.

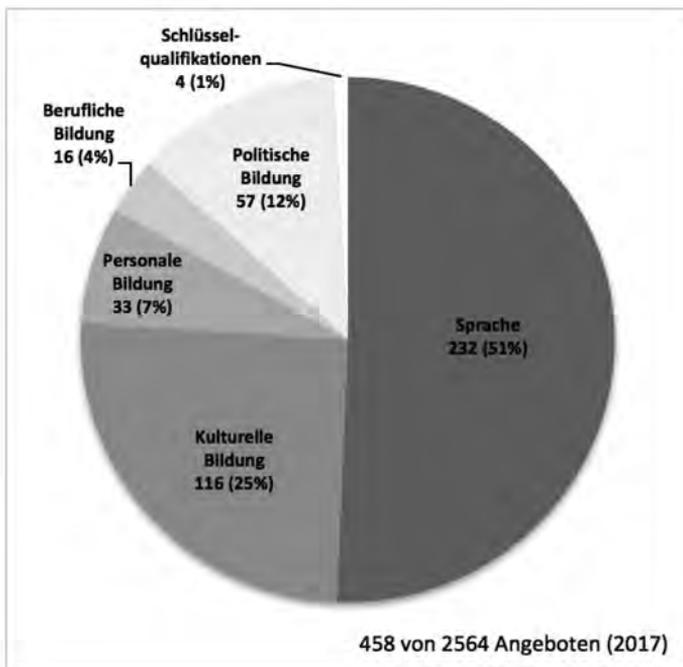


Abb. 1: Absolute Zahlen und prozentuale Verteilung der Inter-/Transkulturellen Bildung nach Fachbereichen in VHS und HVHS (2017)

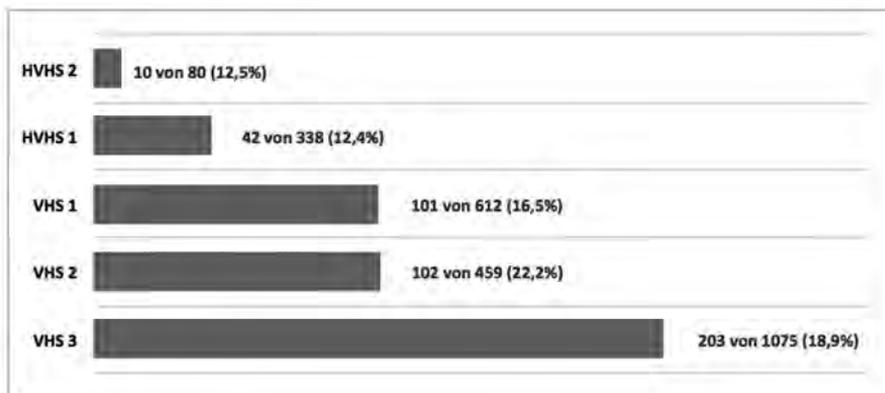


Abb. 2: Absolute Zahlen und prozentuale Verteilung (Prozent relativ vom Gesamtangebot) der Inter-/Transkulturellen Bildung in VHS und HVHS (2017)

Nach Fachbereichen betrachtet (vgl. Abb. 1), ist mit 51 Prozent (2012: 56 Prozent) des inter-/transkulturellen Angebotes nach wie vor der Sprachenbereich der stärkste, was weiterhin – so war es auch in 2012 – Ausdruck für die Bemühungen ist, Integration für die nach Deutschland eingereisten Geflüchteten bzw. für Personen mit Migrationsbiographie über Integrationskurse zu realisieren. Die Zunahme der Angebote im Bereich der Alphabetisierung ist von hoher Relevanz, da das grundlegende Erlernen von Schrift und Sprache überhaupt erst soziale und kulturelle Partizipation ermöglicht. Die Inhalte werden neu zugeschnitten und um kulturelles Wissen ergänzt. Zugenommen haben die Angebote Kultureller Bildung, sie machen 25 Prozent aller Angebote aus (2012: 19,4 Prozent). Während in 2012 ein Schwerpunkt auf Kochkurse in Verbindung mit kulturellem Wissen festgestellt wurde, wird in 2017 eine Ausdifferenzierung der Themen deutlich: Es finden sich Angebote, die Wissen über andere Länder, Regionen, Städte mit der Kenntnis über deren Kunst- und Kulturschätze, künstlerische (z. B. Kalligraphie) und kulturelle Praxen, verbinden. Weiterhin vertreten sind Angebote, die über Tanz Verbindendes zwischen Kulturen herstellen.

Einen besonders deutlichen Aufwuchs hat die Politische Bildung zu verzeichnen. Lag deren Anteil am interkulturellen Gesamtangebot in 2012 bei 4,5 Prozent, so liegt dieser in 2017 bei 12 Prozent. Eine besondere Aufmerksamkeit wird nun auf die Gesamtbevölkerung gerichtet, da deutlich und medienwirksam wahrgenommen wurde, dass die von Zick und Klein (2014) aufgezeigten Dimensionen der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit, wie z. B. Rassismus, Sexismus und die Befürwortung von Etabliertenvorrechten, Diskriminierung und Rechtsextremismus in der Gesellschaft nicht nur marginal vertreten sind, und auch weitere Formen der Abwertung wie Hass gegen Langzeitarbeitslose und Islamophobie nach wie vor breit vorhanden sind.

Weiterhin finden sich Angebote, die die Geschichte von Ländern, aus denen Geflüchtete nach Deutschland kommen, vorstellen, um Klischees und Vorurteile abzubauen. Auch die islamische Religion wird unter aufklärerischen Aspekten behandelt und Migration wird direkt thematisiert: „*Neue und alte Zuwanderungsströme nach Eu-*

*ropa. Bildungsurlaub für italienische Bürgerinnen und Bürger. In diesem Seminar beschäftigen wir uns mit den Gründen und Ursachen von Migration, sowohl in der Vergangenheit als auch in Gegenwart und Zukunft. Wir betrachten die wirtschaftliche und gesellschaftliche Situation von Migrantinnen und Migranten am Beispiel der Italienerinnen und Italiener in/Ort/, beleuchten die politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen von Migrantinnen und Migranten in Europa und widmen uns ausgiebig den aktuell geltenden rechtlichen Bedingungen und möglichen Gründen für Migration.“ (VHS/Ort/).* Deutlich vertreten sind Angebote, die sich mit der Radikalisierung von Gruppen auseinandersetzen: *„Generation Allah – Warum wir im Kampf gegen religiösen Extremismus umdenken müssen – Vortrag“ (VHS/Ort/),* mit der politischen Situation in anderen Ländern, z. B. Türkei und Russland und Auswirkungen auf Deutschland und die geostrategischen Verhältnisse. Auffällig ist darüber hinaus die Be- und Aufarbeitung historischer Themen, die die nationalsozialistische Vergangenheit und Antisemitismus thematisieren: *„Steinwürfe, Beschimpfungen und zugestecktes Brot – Verhaltensweisen der deutschen Bevölkerung gegenüber Gefangenen aus dem KZ Limmer zwischen Harz und Heide“ (VHS/Ort/).* Nur vereinzelt werden gesellschaftlich relevante Themen wie Europa als Wertegemeinschaft und der Klimawandel in der Welt behandelt; diese treten hinter die Themen, die mit Migration und aktuell-politischen Veränderungen verbunden sind, zurück.

Die Angebote Politischer Bildung liegen nun, anders als in 2012, quantitativ vor der Personalen und der Beruflichen Bildung. Es zeigt sich daran deutlich, dass Themen der interkulturellen Auseinandersetzung, gesellschaftliche Spannungsfelder, Konflikte, die auch aus religiösen und politischen Überzeugungen heraus resultieren, ins Programm aufgenommen und im Bildungsdiskurs platziert werden.

Die Personale Bildung hingegen ist vom anteiligen Volumen her auf 7 Prozent zurückgegangen (2012: 12 Prozent), weist aber im inhaltlichen Zuschnitt nun deutlicher interkulturelle Themen aus, die z. B. Ängste vor dem Islam, Fremdenfeindlichkeit und die Wirkungsweisen unterschiedlicher Deutungsmuster bezüglich Fremdheit und interkulturelle Differenz direkt thematisieren, hier ein Beispiel: *„Seit dem Ausbruch der Revolution 2011 und dem darauf folgenden Bürgerkrieg sind mehr als 500.000 Syrer nach Deutschland geflohen. Sie alle möchten in Deutschland Fuß fassen und sollen gut integriert werden. Eine gewaltige Herausforderung, die auch Ängste in der deutschen Gesellschaft freigesetzt hat. Was macht den Deutschen Angst, worüber sorgen sich die Syrer? Fremde Umgangsformen, der Hang der Deutschen zu Verschlossenheit und Individualismus, unterschiedliche Vorstellungen von Moral und Liebe, Feministinnen mit Kopftuch, der deutsche Föderalismus und Sozialstaat –/Dozentin/beschreibt, mit welchen Kulturschocks Deutsche und Syrer im Umgang miteinander und im gegenseitigen Kennenlernen zu rechnen haben.“ (VHS/Ort/).* Die Themen Fremdheit, Fremdsein, sich Behematen werden auch in anderen Angeboten aktiv bearbeitet, so auch in verschiedenen Domänen, etwa theaterpädagogisch über die künstlerische Praxis des Theaterspiels.

### 3.1 Portalentwicklungen

Die Veränderungen in den Fachbereichen spiegeln sich auch in den Portalentwicklungen wider: Es dominieren weiterhin Angebote für Migrantinnen und Migranten mit 35 Prozent des inter-/transkulturellen Angebotes (2012: 39 Prozent); Es folgt weiterhin an 2. Stelle, aber quantitativ deutlich geringer ausfallend, das interkulturell-verstehende Portal mit 19 Prozent (2012: 33 Prozent); an 3. Stelle das selbstständig-kreative Portal mit ca. 18 Prozent (2012: ca. 11 Prozent). Daran schließt mit einem deutlichen quantitativen Aufwuchs das systematisch-rezeptive Portal mit ca. 9 Prozent (2012: ca. 5 Prozent). Themen der Interkulturellen/Transkulturellen Bildung, etwa im Bereich der Politischen Bildung, werden als Vorträge platziert, um Interesse für Themen zu wecken, eine Auseinandersetzung anzuregen und gleichzeitig dem Bedürfnis, sich nicht für regelmäßige Termine entscheiden zu müssen, gerecht zu werden. Einen quantitativen Aufwuchs haben auch Angebote im transkulturell-verstehenden Portal mit 6 Prozent (2012: 2,2 Prozent), einen geringen Aufwuchs haben Angebote, die mit 3 Prozent eindeutig dem aushandelnd-reflexiven Portal (2012: 2,2 Prozent) zugeordnet werden können. Es entsteht jedoch ein neues Mischportal aushandelnd-reflexiv/systematisch-rezeptiv, das mit 5 Prozent rein aus der Politischen Bildung gespeist wird. Dieses Portal ist Ausdruck einer neuen Planungsstrategie: Themen, die die Veränderungen geostrategischer Verhältnisse in der Welt, die politische Situation in einzelnen Ländern und die Folgewirkungen von Rassismus, Antisemitismus sowie Migration und Flucht bearbeiten, werden häufig in Form von Vorträgen mit Reflexionsanteilen kritisch bearbeitet und teils historisch eingeordnet.

Insgesamt ist festzuhalten: Das Absinken des interkulturell-verstehenden Portals geht einher mit einem Aufwuchs im systematisch-rezeptiven, im aushandelnd-reflexiven, selbstständig-kreativen und transkulturell-verstehenden Portal. Diese Veränderungen verweisen auf einen sich ausdifferenzierenden Begriff Inter- und Transkultureller Bildung, der sich von einem zu engen Begriff des Verstehens von kulturellen Differenzen und einer einseitigen Fokussierung der Integration Geflüchteter bzw. von Menschen mit Migrationsbiographie löst und sowohl breite Bevölkerungsgruppen der Mehrheitsgesellschaft mit ihren Wissens- und Reflexionsbedarfen in den Blick nimmt, als auch die verschiedenen Gruppen mit Migrationsbiographie in ihren Bildungsinteressen und -bedarfen differenzierter adressiert. Die Portalzuschnitte zeigen eine Ausdifferenzierung über Vermittlungsformen von Wissen, Aneignungsformen von Kultur, über die Dekonstruktion von Wissen, aber auch neue Formen Erfahrungen zu ermöglichen; dies teils über kulturelle und künstlerische Praxis. Unter dem Fokus der Inter- und Transkulturellen Bildung bilden sich, da diese sich fachbereichsübergreifend entwickeln, eigene systematisch-rezeptive und selbstständig-kreative Portale aus, welche sich dadurch auszeichnen, dass Kultur, kulturelle Differenz, Fremdheit und Anderssein und der Umgang damit in entsprechenden Aneignungsformen offeriert werden. Der selbstständig-kreative Zugang ist überwiegend in der kulturellen Bildung mit ihren künstlerischen Praxen verankert, wobei der systematisch-rezeptive Zugang z. B. auch vermehrt in der Politischen oder Personalen Bildung angesiedelt sein kann, wenn die Vermittlung von Wissen im Vordergrund steht.

### 3.2 Neuere Entwicklungen im transkulturell-verstehenden und im aushandelnd-reflexiven Zugangsportal

Das 2012 neu entdeckte transkulturell-verstehende Portal weist in 2017 einerseits Angebote aus, die bereits identifiziert werden konnten und andererseits differenziert es sich mit neuen Angeboten und Formen aus. So finden sich weiterhin Angebote, die den Zusammenhang von Migration und Heimat thematisieren, z. B. wird anhand von Biographien kosmopolitischer Persönlichkeiten gezeigt, was es bedeutet, eine hybride Identität auszubilden und wie Mehrsprachigkeit auf Identitätsentwicklungen Einfluss nimmt.

Neue transkulturelle Formen finden sich etwa in der Domäne Theater. Dieses setzt z. B. an der Praxis des gemeinsamen Gestaltens eines Theaterstückes an, d. h. das Verkörpern, Verstehen und Modellieren der eigenen Position in der neuen Gesellschaft, dabei mit Hilfe von Erfahrungen gemeinsam künstlerische Ausdrucksformen erarbeiten, ein Beispiel: *„Fremd sein überwinden- Theaterseminar- Lebenswege“* richtet sich an Geflüchtete und an die Mehrheitsgesellschaft mit folgender Ankündigung: *„Jeder Mensch bringt seine eigene Geschichte mit. Nur wenn wir voneinander erfahren, kann das Verständnis füreinander wachsen. Theater und Tanz, Gestik und Mimik nehmen wir als Mittel, um Themen zu erarbeiten, die die Teilnehmenden beschäftigen und bewegen. Eine gemeinsame Sprache finden, in der Worte keine große Rolle spielen, nach Ausdrucksformen suchen, eigene Talente entdecken. Das macht nicht nur Spaß, sondern verbindet und schärft unsere Sinne. Theaterpädagogische Arbeitsformen bilden den Ansatz für die Entwicklung eines Theaterstückes, das im Herbst 2017 öffentlich aufgeführt wird (HVHS/Ort).“*

In der Politischen Bildung fanden sich bislang kaum Angebote, die einen transkulturellen Ansatz verfolgen, der sowohl die Mehrheitsgesellschaft als auch die Geflüchteten adressiert. Die folgende, dem verstehend-transkulturellen Portal zugeordnete Ankündigung arbeitet mit einem selbsttätig-kreativen Zugang über die gemeinsame Gestaltung einer Zeitschrift, die sich mit dem Thema Ankommen befasst. Über das gemeinsame Beschreiben und Gestalten werden neue Erfahrungen und Reflexionen ermöglicht, die sowohl einen Prozess des Verstehens, als auch einen der Ausformung von Zugehörigkeiten initiieren, um darüber Aufklärung zu betreiben. Es kann ein kultureller Zwischenraum (siehe auch die kulturwissenschaftliche Begründung bei Bhabha 2000) mit der Perspektive der gemeinsamen Gestaltung von Gesellschaft entstehen, indem Erleben, Erfahren, Deuten und Reflektieren gleichermaßen möglich werden. Interessant ist an diesem Beispiel auch, dass dieses Angebot von den Planenden für kreative Angebotsentwicklung genutzt und reflektiert wird: *„In der Ausgabe 3 des/Name/Magazins wollen wir zusammenwachsen. Ein neues Konzept soll dabei helfen. Für das „/Name/Magazin – Ankommen“ bringen wir Menschen mit und ohne Fluchthintergrund in/Ort/an einen Tisch. Von der Planung bis zur Nachbearbeitung, vom Titelbild bis zum Impressum soll dieses Magazin als Kollektivarbeit entstehen. Interessierte jeder Herkunft sind dazu eingeladen, sich kreativ mit dem Thema „Ankommen“ zu beschäftigen. Dieses Projekt wird fortlaufend evaluiert, um anschließend einen Leitfaden zu entwickeln, der die Übertragung unseres Konzepts in andere deutsche Städte er-*

*möglichst. Die VHS/Ort/, das/Namele.V. und die anderen KooperationspartnerInnen möchten so nachhaltig dazu beitragen, Formen der Aufklärungsarbeit im Bereich der politischen Bildung zu erforschen und zu erproben“ (VHS/Ort/).*

Das aushandelnd-reflexive Portal hat sich ebenfalls weiter ausdifferenziert. Es bewegt sich zwischen der Personalen und der Politischen Bildung und hat in 2017 deutlichere Bezüge zur Politischen Bildung. Der Zusammenhang zwischen demokratischen Grundprinzipien und Integration sowie Bürgerschaft und Demokratie in der Migrationsgesellschaft wird als zentrales Bildungsziel platziert. Das Portal eröffnet in Vortragsform Themenfelder, die die Gesellschaft sehr bewegen und konfrontativ bearbeitet werden müssen. Es diskutiert auch Konzepte, die die Beschaffenheit der zukünftigen Gesellschaft thematisieren: „*Die offene Gesellschaft. Weiterbauen am zivilisatorischem Projekt-Vortrag*“ (VHS/Ort/). Zumeist in Vortragsform wird die reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Deutungsmustern, insbesondere den Werten und Normen einbezogen.

Der aushandelnd-reflexive Zugang bearbeitet nun auch direkter die grundlegenden Empfindungen, die bei der Begegnung mit dem Fremden auftauchen können und bei verschiedenen Formen der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit eine Rolle spielen: „*Warum wir hassen. Freundschaft und Hass in der Begegnung mit dem Fremden*“ (HVHS/Ort/).

Auffällig ist der Einbezug historischer Themen, um die Mechanismen der interkulturellen Konfrontation aufzuzeigen, z. B. wie Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus ihre Wirkungen in Form von Hass, Zerstörung und Vernichtung entfalten: „*Führung durch die Gedenkstätte Augustaschacht*“ (VHS/Ort/), „*Die unbekanntenen Zeitzeugen von Krieg und Holocaust. Zeitzeugengespräche mit jüdischen Einwanderern in Osnabrück*“ (VHS/Ort/). Diese Angebote sind alle als Vorträge konzipiert und nur wenige Angebote sind Reihen. Es werden Fakten dargestellt, aber auch Möglichkeiten des Nachempfindens über das Gespräch offeriert. Verweise und Bezüge zur Gegenwart evozieren kritische Reflexionen auf aktuelle Entwicklungen. Das aushandelnd-reflexive Portal wird, was die Form der Aneignung von Wissen und dessen Vermittlung bzw. Präsentation in Form von Vorträgen betrifft, mit einem systematisch-rezeptiven Zugang kombiniert. Auffällig ist die Häufung dieser Mischung, deshalb wird von der Entstehung eines neuen Mischportals ausgegangen, das nun bereits 5 Prozent ausmacht.

### **3.3 Institutionaltypenprofile**

Die VHS und die HVHS entwickeln in unseren Beispielen unterschiedliche Profile: Die VHS profilieren sowohl einen Integrations- als auch inter- bzw. transkulturellen Bildungszugang, der Partizipation als grundlegende Fähigkeit gesellschaftlicher Teilhabe platziert. Auffällig ist, dass die Aufteilung sich bei den VHS zugunsten der Politischen Bildung verändert hat, es werden mehr Angebote entrichtet. Die Sprachbildung (56,7 Prozent) liegt zwar an erster Stelle, es folgt die Kulturelle Bildung (22,4 Prozent) an zweiter, dann jedoch an dritter Stelle die Politische Bildung (13,1 Pro-

zent). Rückläufig sind Angebote im Bereich der Personalen (3,9 Prozent) und der Beruflichen Bildung (3 Prozent) (vgl. Abb. 3).

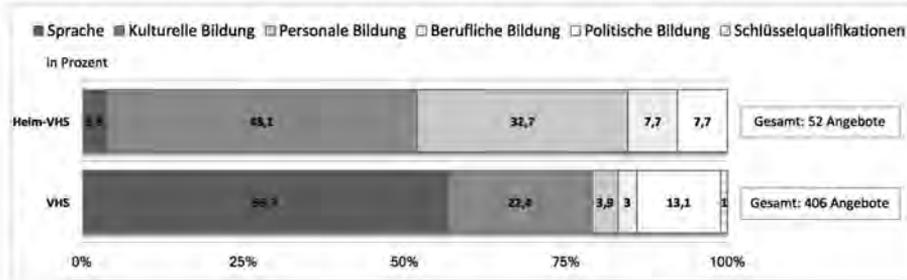


Abb. 3: Anteil der Inter-/transkulturellen Angebote in Fachbereichen nach Institutionstypen VHS und HVHS

Die HVHS nutzen ihre Möglichkeiten der Lernortgestaltung und bieten Mehrtagesseminare und Veranstaltungsreihen, etwa Seminare für Geflüchtete und die Aufnahmegesellschaft im Bereich der Kulturellen Bildung, beispielsweise in der Domäne Theater an. Das gemeinsame Entwickeln und Gestalten eines Theaterstückes über einen Zeitraum bietet Möglichkeiten der Begegnung, des Verstehens und der Beziehungsgestaltung, kurz: transkulturelle Erfahrungsmöglichkeiten, die eine Beheimatung, ein Gefühl der Zugehörigkeit befördern sollen.

Die einzelnen Volkshochschulhäuser profilieren sich unterschiedlich. Betrachtet man die einzelnen Ankündigungen wird sichtbar: VHS 1 z. B. kombiniert Wissenszuschnitte und Formen für politische Bildungsangebote, indem Wissen über die verschiedenen Länder und deren Kulturen offeriert wird, u. a. in Form von Studienreisen. Der systematisch-rezeptive Zugang steht hier besonders im Fokus, denn politische Aufklärung wird gekoppelt an Kulturvermittlung. In VHS 2 fällt eine Schwerpunktsetzung in der Politischen Bildung auf, indem historische Themen wie Holocaust und Vernichtung in der NS-Zeit bearbeitet werden, um damit über gegenwärtige Entwicklungen zu reflektieren. Das Thema Migration wird einerseits reflexiv beleuchtet, andererseits wird Wissen über die Situation in Kriegsländern, wie Syrien, eingebracht, um so, zumeist in Form von Vorträgen, Aufklärung zu betreiben. Im Bereich der Kulturellen Bildung werden Studienreisen offeriert.

Bei den beiden untersuchten Heimvolkshochschulen hingegen finden sich nur wenige Sprachangebote (3,8 Prozent), dafür weisen sie unterschiedliche Profilierungen auf. HVHS 1 hat besondere Schwerpunkte in der Kulturellen Bildung, gefolgt von Angeboten der Personalen Bildung. Als übergreifendes Profilthema wurde der Themenschwerpunkt „Zusammenhalt“ entwickelt. HVHS 2 hat eine deutliche Schwerpunktsetzung im Bereich der Personalen Bildung.

Betrachten wir die Verteilung der Partizipationsportale (vgl. Abb. 4), wird ebenfalls eine unterschiedliche Profilierung sichtbar: Das größte Portal bei den VHS sind

Angebote für Migrantinnen und Migranten (39,4 Prozent), gefolgt vom interkulturell-verstehenden Portal (20,7 Prozent). Dies ist dem Schwerpunkt der Integration, insbesondere durch Integrationsseminare geschuldet. Es wird sich außerdem dem Verstehen und Bearbeiten kultureller Differenz gewidmet, indem darüber hinaus Angebote der selbsttätig-kreativen Entfaltung (16,7 Prozent) (3. Stelle) entwickelt werden.

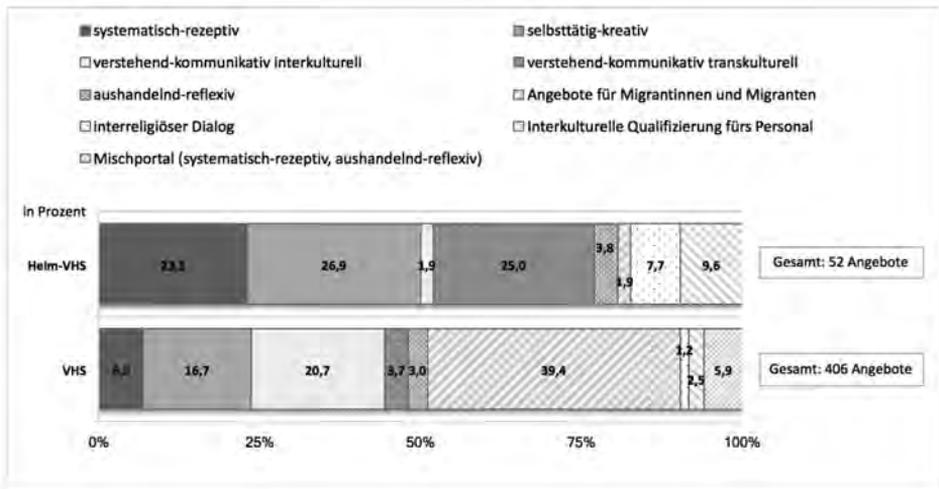


Abb. 4: Anteile der Partizipationsportale nach Institutionstypen VHS und HVHS (2017)

In den HVHS wird insbesondere der transkulturell-verstehende Zugang (25 Prozent) weiterprofiliert sowie auch der selbsttätig-kreative (26,9 Prozent), gefolgt vom systematisch-rezeptiven Zugang (23,1 Prozent) (3. Stelle). Es finden sich wenige Angebote, die mit einem engeren Integrationsbegriff ausschließlich an Menschen mit Migrationsbiographie gerichtet werden.

In beiden Institutionstypen ist der aushandelnd-reflexive Zugang sichtbar, die VHS haben hier jedoch das umfangreichere Angebot, das auf einen Ausbau der Politischen Bildung verweist, während die Angebote der HVHS dem Bereich der Personalen Bildung zuzuordnen sind und sich stärker mit der individuellen Auseinandersetzung mit Fremdheit befassen.

Die Analysen zeigen, dass die Inter-/Transkulturelle Bildung sich weiter entwickelt und die Programmstrukturen sich ausdifferenzieren. Dabei wird deutlich, dass zwar der Interkulturalitäts- und der Integrationsbegriff die dominanten Bildungs- und Kulturverständnisse darstellen; jedoch findet eine Erweiterung der transkulturell ausgelegten Angebote statt. Es werden sowohl die Gruppen mit Migrationsbiographien adressiert als auch die Mehrheitsgesellschaft mit ihren Wissensbedarfen und Interessen. Auch das gesellschaftliche Interesse, Radikalisierungs- und Diskriminierungsformen entgegen zu wirken und die Ängste aufzufangen, die die jüngsten Migrationsbewegungen seit 2015 evoziert haben, spiegelt sich in den Programmen wider. Daran

wird deutlich, dass die Planenden in ihrer Programmentwicklung einer Seismographen- und Transformationsfunktion nachkommen und Inter-/Transkulturelle Bildung im Spannungsbogen von Interkulturalität einerseits und Transkulturalität andererseits zu konzeptualisieren beginnen.

#### **4. Einblicke in weiterführende Vorstellungen Kultureller Bildung(sprozesse) im Kontext Inter- und Transkultureller Bildung**

Inter- und Transkulturelle Bildung entwickelt sich zwar intermediär und deltaförmig, und der größte Schwerpunkt konnte im Bereich der Sprachen festgestellt werden, jedoch hat die Kulturelle Bildung mit ihren künstlerischen Domänen gleichfalls einen Aufwuchs erfahren. Welche Bildungsprozesse sind möglich? Worin bestehen die Potentialitäten der künstlerischen Domänen, um Konzeptualisierungen des Anderen, das Fremde einzubeziehen? Es ist bereits ein Spektrum an Bildungsaspekten, die sich in den verschiedenen Domänen Kultureller Bildung, auch in Übergängen zu anderen Bereichen, realisieren lassen. Einige Überlegungen zu Bildungsprozessen, die sich über die Portale Inter- und Transkultureller Bildung mit besonderer Nähe zu Kultureller und künstlerischer Bildung aufzeigen lassen, sollen hier eingeführt werden, da sie für weitere Programmentwicklungen relevant sind. Bildungsvorstellungen werden beschrieben als Imagination und Prozesse des mimetischen Lernens (Fantasien des Fremden als Entwicklungs- und Positionierungschance) (Wulf 2006, 2014). Unter mimetischen Prozessen werden Formen produktiver Nachahmung verstanden, in denen eine Annäherung an den Anderen erfolgt und kulturelles Lernen möglich wird (vgl. Wulf 2014). Weiterhin gibt es Bildungsvorstellungen als Formen der Ästhetisierung (das Ästhetische als Möglichkeit und Widerstreit des Subjekts), als Formen der Subjektivierung von Beziehungen unter Einbeziehung des mimetisch-resonierenden Leibes sowie als Dekonstruktions- wie auch Konstruktionsprozesse von Zugehörigkeit für die Ausformung von Kulturalität (Göller 2000) bis hin zur Erschütterung, Umformung und zum Neuaufbau von Praktiken und Deutungen. Es geht auch um die Auflösung von Vorurteilen und Stereotypen, was nur unter größter Anstrengung in Verbindung mit neuen Erfahrungen möglich ist. Stereotype lassen sich nicht durch Erfahrungen korrigieren, erst muss die Fähigkeit restituiert werden Erfahrungen zu machen (vgl. Fleige/Gieseke/Robak 2015, S. 134 f.). Vorurteile gelten sogar als nicht bearbeitbar (Strzelewicz 1965). Es geht auch um die Restrukturierung habitualisierter Inkorporationen und Deutungsmuster, die das Fremde als Teil des Selbst mit allen Widersprüchen zulassen und Transkulturalität selbst als Imagination der kulturellen Gestaltung von Gesellschaft platzieren.

Insbesondere kulturelle Gestaltungs- und Neuformungsprozesse und damit verbundene Lern- und Bildungsprozesse vollziehen sich in der Gesellschaft nicht quasi-automatisch, sie brauchen die Individuen. Wie gesellschaftliche Prozesse der Hybridisierung vollzogen werden und welche Rolle dabei Bildung und die Entfaltung des Einzelnen spielen, ist bislang noch nicht theoretisch und empirisch erschlossen. Das Sich-wechselseitig-aufeinander-Beziehen und Fremdheit als Anlass für Modellierung

und gemeinsame Ausgestaltung sich hybridisierender kultureller Räume ist noch nicht konzeptualisiert.

Ansätze dafür werden in künstlerischen Domänen der Kulturellen Bildung gesehen, es finden sich erste theoretische Hinweise, welche Rolle etwa die Darstellende Kunst, Musik (Milliken 2011; Fricke/Nebauer/Wickel o. J.), Theater (Reinwand-Weiss 2011) und Tanz (z. B. Berendts 2011; Fleischle-Braun 2012; Land 2015) dabei spielen können. Tanz z. B. ist an sich zweckfrei, es wird davon ausgegangen, dass der Tanz vor allem eine habituelle Transformation der Tanzenden selbst bewirken kann (Fleischle-Braun 2012).

Für die Geflüchteten, die insbesondere seit 2015 Deutschland erreichten, werden künstlerische Praxen verstärkt als ein Zugang genutzt, um sowohl das Ankommen leichter zu machen als auch Erfahrungen zu verarbeiten.<sup>6</sup> Es ist davon auszugehen, dass daraus insgesamt Impulse für die Weiterentwicklung der Kulturellen Bildung im Kontext Inter- und Transkultureller Bildung gesetzt werden (siehe dazu die Beiträge in Ziese/Gritschke 2016; für Konzepte der Kulturellen Bildung und das Verhältnis von Diversität, Inter-/Transkulturalität sowie Mobilität und Migration siehe Keuchel/Kelb 2015). Um Angebotsformate der Inter- und Transkulturellen Bildung unter Nutzung künstlerischer Praxen innovativ und differenziert planen zu können braucht es weiterführende grundständige empirische Forschungen, die verschiedene Dimensionen von Bildungsprozessen in den Blick nehmen und sowohl die habituellen Milieubindungen, den natio-ethno-kulturellen Hintergrund, die Bildungsvoraussetzungen und biographisch geprägten Erfahrungen einbeziehen und mit Bildungsinteressen und Nutzungskonstellationen verbinden.

## Anmerkungen

- 1 Analysiert wurden die Programme, Flyer und Projektdokumentationen von ca. 1/5 aller öffentlich finanzierten Weiterbildungseinrichtungen. Diese wurden gemeinsam mit den Verbänden nach bestimmten Kriterien ausgewählt (für weitere Informationen zur Methodik siehe Robak/Petter 2014).
- 2 Partizipationsportale sind beschreibbare differenzierte Zugangswege zu Kultur und Bildung (Gieseke u. a. 2005). Die Portale sind mit Wissensformen, Aneignungswegen und Lernorten verbunden (ebd.): organisierte Lernangebote (didaktisch strukturierte Angebote in Erwachsenenbildungseinrichtungen); beigeordnete Bildung (Angebote in Nicht-Erwachsenenbildungseinrichtungen wie Museen und soziokulturellen Zentren); kulturelle Praxis bzw. Sparte (z. B. Chor); kulturelles Erlebnis bzw. Event (z. B. Kulturfeste) (ebd.; Robak/Fleige 2012). Portale liegen quer zu Fachbereichen und beziehen Intentionen von Veranstaltungsformen und Lernformen mit ein.
- 3 Dabei werden sowohl bei den Fremdsprachenangeboten als auch bei den Angeboten Deutsch als Fremdsprache nur jene Angebote als interkulturelle Bildung gefasst, die neben sprachlichen Aspekten explizit einen Bezug zu Kultur, meist eines bestimmten Landes bzw. zu „deutscher Kultur“ herstellen.
- 4 Aufgrund knapper Ressourcen konnten nicht in der Breite alle Programme aller Einrichtungen analysiert werden, die bereits 2012 einbezogen worden sind. Es handelt sich außerdem um andere Einrichtungen als in 2012. Während es in 2012 nur ein Kriterium neben anderen war, dass die ausgewählten Einrichtungen Inter-/Transkulturelle Bildung anbie-

- ten, war es in dieser Analyse von 2017 das ausschlaggebende Kriterium. Die Verbände waren auch in 2012 an der Auswahl beteiligt.
- 5 Während die Geflüchteten nach Deutschland kamen, wurden im Land Niedersachsen die VHS bildungspolitisch aktiviert, um die Geflüchteten mit Sprachangeboten zu versorgen. Über die VHS wurden landesweit die Gelder für die Sprachkursangebote verteilt.
  - 6 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 manchmal – von Seiten der Praxis wird berichtet zu wenig – 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.

## Literatur

- Ahlheim, Klaus (2013): Rechtsextremismus, Ethnozentrismus, Politische Bildung. Hannover.
- Attia, Iman (2009): Die „westliche Kultur“ und ihr Anderes: zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus. Bielefeld.
- Berendts, Carolin (2011): Von der Nachhaltigkeit partizipativer Tanzprojekte. Wie die Caritas Wien Toleranz choreografiert. In: Schneider, Wolfgang (Hrsg.): Theater und Migration. Herausforderungen für Kulturpolitik und Theaterpraxis. Bielefeld, S. 135–146.
- Bhabha, Homi K. (2000): Die Verortung der Kultur. Tübingen.
- Börjesson, Inga (2005): Regionalangebote der beigeordneten kulturellen Bildung im Berliner Bezirk Friedrichshain-Kreuzberg. In: Gieseke, Wiltrud u. a.: Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster u. a., S. 133–156.
- Castro Varela, María; Mecheril, Paul (Hrsg.) (2016): Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. Bielefeld.
- Fleige, Marion; Zimmer, Veronika; 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.
- Fleischle-Braun, Claudia (2012): Tanz und kulturelle Bildung. In: Bockhorst, Hildegard; Reinwand Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München, S. 582–588.
- Fricke, Almuth; Nebauer, Flavia; Wickel, Erika (2015): „Das Beste in der Musik steht nicht in den Noten“. Erfahrungen aus „Polyphonie – Stimmen der kulturellen Vielfalt“. Ein Projekt zur kulturellen Beteiligung älterer Migrantinnen und Migranten aus dem Ruhrgebiet 2007–2010. Abgerufen von [ibk-kubia.de/angebote/publikationen/polyphonie/\(04.07.2015\)](http://ibk-kubia.de/angebote/publikationen/polyphonie/(04.07.2015)).
- Gieseke, Wiltrud; Opelt, Karin; Stock, Helga; Börjesson, Inga (2005): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg (Europäisierung durch kulturelle Bildung 1). Münster.

- Göller, Thomas (2000): Kulturverstehen. Grundprobleme einer epistemologischen Theorie der Kulturalität und kulturellen Erkenntnis. Würzburg.
- Heinemann, Alisha M. B.; Robak, Steffi (2012): Interkulturelle Erwachsenenbildung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Interkulturelle Bildung, Didaktik und Methodik interkultureller Bildung.
- Hofheinz, Marco (2016): Religion – Motor oder Hemmschuh der Integration? Oder: Mehr Religionsfreiheit wagen! Rechtsethische Erwägungen angesichts aktueller integrationspolitischer und religionsrechtlicher Herausforderungen. In: Hessische Blätter für Volksbildung 4/2016, S. 345-352.
- 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 2016.
- Kaschuba, Wolfgang (1995): Kulturalismus. Kultur statt Gesellschaft? In: Geschichte und Gesellschaft 21, S. 80-95.
- Keuchel, Susanne; Kelb, Viola (Hrsg.): Diversität in der Kulturellen Bildung. Bielefeld, S. 225-234.
- Land, Ronit (2015): Choreografie einer Diversität. Transkulturelle Methoden aus der Tanzpädagogik. In: Keuchel, Susanne; Kelb, Viola (Hrsg.): Diversität in der Kulturellen Bildung. Bielefeld 2015, S. 225-234.
- Mecheril, Paul (2004). Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim und Basel.
- Milliken, Catherine (2011): Sechs Fragen an die Berliner Philharmoniker (Education). Abgerufen von [www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/125354/berliner-philharmoniker](http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/125354/berliner-philharmoniker) (04.07.2015).
- Reckwitz, Andreas (2006): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen der bürgerlichen Moderne und zur Postmoderne. Weilerswist.
- Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2011): Transkulturelle Bildung. Eine Herausforderung für Theater und Schule. In: Schneider, Wolfgang (Hrsg.): Theater und Migration. Herausforderungen für Kulturpolitik und Theaterpraxis. Bielefeld, S. 203-212.
- Robak, Steffi (2012): Kulturelle Formationen des Lernens. Zum Lernen deutscher Expatriates in kulturdifferenten Arbeitskontexten in China – die versäumte Weiterbildung. Münster.
- Robak, Steffi (2013): Interkultur – Transkultur – Hybridkultur. Spannungsfelder und (weiter)bildungsrelevante Implikationen. In: Hessische Blätter für die Volksbildung, 1/2013, S. 14-28.
- Robak, Steffi; Fleige, Marion (2012): Tendenzen in Angebotsstrukturen kultureller und interkultureller Bildung. In: Der pädagogische Blick, 4/2012, S. 233-248.
- Robak, Steffi; Petter, Isabelle (2014): Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen. In: Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Robak, Steffi; Grawan, Florian (2016): Inter- und Transkulturelle Bildung mit Fokus auf Mehrfachdiskriminierung und Mehrfachzugehörigkeit. In: Hessische Blätter für Volksbildung 4/2016: Integration, S. 353-363.
- Strzelewicz, Willy (1965): Das Vorurteil der Bildungsbarriere. Göttingen.
- Welsch, Wolfgang (2005): Auf dem Weg zu transkulturellen Gesellschaften. In: Allolio-Näcke, Lars; Kalscheuer, Britta; Manzeschke, Arne (Hrsg.): Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz, S. 314-341. Frankfurt a.M.
- Wulf, Christoph (2006): Heterologisches Denken und Handeln als Aufgabe transkultureller Bildung. In: Göhlich, Michael; Liebau, Eckart; Leonhard, Hans-Walter; Zirfas, Jörg (Hrsg.): Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz. Weinheim.
- Wulf, Christoph. (2013): Das Rätsel des Humanen. Eine Einführung in die historische Anthropologie. München.

- Wulf, Christoph (2014): Bilder des Menschen. Imaginäre und performative Grundlagen der Kultur. Bielefeld.
- Zick, Andreas; Klein, Anna (2014): Fragile Mitte – feindselige Zustände: Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Zick, Andreas; Küpper, Beate; Krause, Daniela (2016): Gespaltene Mitte – Feindselige Zustände. Studie: Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Ziese, Maren; Gritschke, Caroline (2016): Geflüchtete und Kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld. Bielefeld.
- Ziese, Maren (2016): Diversitätsbewusste kulturelle Bildung und Vermittlung im Kontext von Flucht. In: Ziese, Maren; Gritschke, Caroline (Hrsg.): Geflüchtete und Kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld. Bielefeld, S. 201-216.
- Zimmer, Veronika (2013): Anspruch und Wirklichkeit von Integrationskursen im Lichte erwachsenenpädagogischer Forschung. Abgerufen von: [nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:6-08309406990](http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:6-08309406990) Online-Zweitveröffentlichung (September 2013): [www.die-bonn.de/doks/2013-inklusion-01.pdf](http://www.die-bonn.de/doks/2013-inklusion-01.pdf) (09.07.2017)