

Hessische Blätter für Volksbildung

Diversität

weiter bilden

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

Fachkräfte sichern – validieren – anerkennen



Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hg.)

Fachkräfte sichern – validieren – anerkennen

weiter bilden 1/2024

Die Beiträge des Hefts zeigen, dass im Bereich der Anerkennung und Validierung als Mittel zur Fachkräftesicherung vieles in Bewegung ist. weiter bilden blickt auf die aktuellen Entwicklungen in dem Feld und auf die wichtige Rolle der EB/WB.

Möchten Sie weiter bilden kennenlernen?

Dann nutzen Sie unser Angebot für das Probeabo 4 für 3! Sie erhalten vier Ausgaben und bezahlen drei – für nur 40,50 € (statt 54,- €)! Starten Sie Ihr Probeabo gleich mit dem aktuellen Heft.

wbv.de/weiter-bilden

 2024, 58 S., 19,90 € (D)
E-Journal im Open Access

Hessische Blätter für Volksbildung

Diversität

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27 (Verbandsvorsitzende: Heike Habermann, Offenbach/Main; Verbandsdirektor: Dr. Christoph Köck, Frankfurt am Main). Die Herausgabe der hbv wird durch den Hessischen Volkshochschulverband e. V., den Deutschen Volkshochschul-Verband e. V. und den Niedersächsischen Volkshochschulverband e. V. finanziell unterstützt.

Vorsitz der Redaktionskonferenz: Prof. Dr. Bernd Käßplinger, Prof. Dr. Steffi Robak

Die Mitglieder der Redaktionskonferenz: Dr. Martin Dust, Hannover; Dr. Birte Egloff, Frankfurt/M.; Dr. Christiane Ehse, Frankfurt/M.; Dr. Timm C. Feld, Wetzlar; Prof. Dr. Julia Franz, Bamberg; Prof. Dr. Bernd Käßplinger, Gießen; Jürgen Kufner, Dresden; Prof. Dr. Sebastian Lerch, Mainz; Prof. Dr. Steffi Robak, Hannover; Prof. Dr. Claudia Kulmus, Hamburg; Berbel Unruh, Hannover

Redaktion des Schwerpunktthemas: Prof. Dr. Bernd Käßplinger, Prof. Dr. Claudia Kulmus

Review: Die Hessischen Blätter handhaben ein double-blind Peer-Review. Alle theoretisch-konzeptionellen und empirischen Beiträge, die für den Thementeil eingereicht werden, durchlaufen ein anonymisiertes Begutachtungsverfahren. Die Redaktion behält sich die endgültige Entscheidung vor. Die mit Namen oder Signum gezeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfassenenden und nicht unbedingt die der Redaktion oder des Herausgebers wieder. Keine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte.

Die hbv entsprechen dem „Code of Conduct“ und den „Best Practice Guidelines for Journal Editors“, herausgegeben von COPE Committee on Publication Ethics.

Anzeigen: sales friendly Verlagsdienstleistungen, Bettina Roos, Pfaffenweg 15, 53227, Bonn, Tel. (02 28) 9 78 98-0, E-Mail: info@sales-friedly.de

Erscheinungsweise: Jährlich 4 Ausgaben (März, Juni, September, Dezember)

Bezugsbedingungen: Preis der Einzelausgabe 21,90 €, Preis für das Jahresabonnement (4 Ausgaben) 52,00 €, ermäßigtes Abonnement für Studierende mit Nachweis: 42,00 €. (Das Abonnement beinhaltet den kostenlosen Zugang zum E-Paper auf wbv-journals.de). Alle Preise jeweils zzgl. Versandkosten.

Das Abonnement (4 Ausgaben) wird zunächst für 12 Monate geschlossen und verlängert sich danach stillschweigend auf unbestimmte Zeit, sofern dieses nicht mit einer Frist von einem Monat zum Ablauf der zunächst vorgesehenen Vertragsdauer gekündigt wird. Um das Abonnement zu beenden, kann es ab dem 2. Jahr jederzeit mit einer Frist von einem Monat gekündigt werden.

2024 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagdesign: Christine Lange, Berlin

Satz & Koordination: Andrea Vath

Bestellnummer: HBV2402
ISSN (Print): 0018-103 X
DOI: 10.3278/HBV2402W

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter wbv-open-access.de

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

| | |
|---|----|
| <i>Bernd Käpplinger, Claudia Kulmus</i> Editorial | 4 |
| Wissenschaft | |
| <i>Emma Fawcett</i> Zielgruppenansprachen an der VHS im Kontext von Diversity und Nicht_Behinderung | 9 |
| <i>Katharina Kosinski</i> Aufstiegsungleichheit durch ostdeutsche Erfahrungen? | 20 |
| <i>Karola Cafantaris</i> Intersektionalität und Erwachsenenbildung | 31 |
| <i>Lisanne Heilmann</i> Politisches Lernen auf TikTok | 43 |
| Praxis | |
| <i>Stephan Kaps, Nana Kintz</i> Vielfalt in der Erwachsenenbildung | 55 |
| <i>Swetlana Dominnik-Bindi</i> Erwachsenenpädagogische Qualifizierung für Migrantinnen und Migranten | 63 |
| <i>Manjiri Palicha, Anne Nguyen</i> Bildung für alle, von allen | 74 |
| <i>Gerhard Ballewski</i> Diversität von Erwachsenenbildung in Bezug auf höheres Alter und weitere Gefährdungsfaktoren für Exklusion | 86 |
| Service | |
| Service | 97 |



Editorial

BERND KÄPPLINGER, CLAUDIA KULMUS

Vielfalt ist ein Thema, das die Erwachsenenbildung quasi seit ihrer Entstehung relativ intensiv beschäftigt. Im Ideal sollen alle Menschen erreicht werden und der professionelle und adäquate Umgang mit Vielfalt in Lehr- und Lernsituationen gehört zum Repertoire jeder guten Methodenaus- und -fortbildung. Erwachsenenbildung unterrichtet in der Regel nicht nach Altersstufen getrennt, es gibt kaum Versuche, homogene Leistungsstufen oder Gesellschaftsschichten zu selektieren, wie es gerade im deutschen Bildungssystem lange das dominante Ziel seitens Teilen der regierenden Politik und auch seitens Teilen der Wissenschaft war und ist. Auch die Entstehung der Volkshochschulen kann in dieser Hinsicht so interpretiert werden, dass hier eine eigenständige Institution auch deshalb entstand, weil die deutschen Universitäten in weiten Teilen dünkelhaft nicht bereit waren, sich für alle Menschen zu öffnen. Bildung – in anderen Bildungsbereichen als der Erwachsenenbildung – ist früher wie heute nicht selten auch von Bemühungen um Distinktion und Ausgrenzung geprägt.

Gleichzeitig sollte nicht verschwiegen werden, dass es leider auch schon früh völkische Versuche in Denkschriften gab, wer Volkshochschule besuchen durfte: „Jeder junge und befähigte Deutsche im Alter von 18 bis 30 Jahren – später auch Frauen –, welcher durch Gelübde bezeugt, daß er deutschen Blutes ist und kein nicht-arisches Blut in sich hat, kann ohne Rücksicht auf seine Zahlungsfähigkeit aufgenommen werden.“ (Tanzmann 1917, S. 91) Für Lehrende sollte zudem gelten: „Ferner ist es selbstverständlich, daß ein Mann, der den Sinn für völkische Werte pflegen und entwickeln soll, germanischer Abstammung sein muß. Hier kann auch beim besten Willen kein deutscher Staatsbürger fremder Rasse helfen (...)“ (Vonhof 1919, S. 29). Glücklicherweise waren diese Positionen von Tanzmann und Vonhof – später Bildungssenator in Bremen unter den Nationalsozialisten – nur diejenigen von Außenseitern in der frühen Volkshochschulbewegung. Die eigene Geschichte sollte aber nicht nur als Demokratiegeschichte idealisiert werden, da bereits vor dem Nationalsozialismus völkisches Gedankengut auch rund um Volkshochschulen und in der Erwachsenenbildung sehr wohl präsent war. Deutlich dominanter waren jedoch in der Hochzeit der Weimarer Republik die emanzipatorischen Teile der Volkshochschulbewegung und Volksbildung, maßgeblich gespeist von dem sozialdemokratischen Teil der Arbeiterbewegung (z. B. Hermann Heller) oder der Frauenbewegung (z. B. Gertrud Hermes). Alles in allem ist es immer wieder interessant, sich der hochgradigen Ambivalenz und Vielfalt

des deutschen Volksbegriffs mit kritischem Geschichtsbewusstsein zu stellen statt ggf. zu versuchen, sich der Geschichte revisionistisch zu entledigen und die Begriffe Volkshochschule oder Volksbildung lediglich abzuschaffen und ggf. durch modernistische Anglizismen aus der Marketingsprache ersetzen zu wollen, wie es immer mal wieder vorgeschlagen wird.

Die Erwachsenenbildung in Wissenschaft und Praxis profitiert neben der eigenen Forschung immer auch von den Impulsen und Forschungsergebnissen anderer Disziplinen. Unter anderem sei an die von Ralf Dahrendorf popularisierte Formel der katholischen Arbeitertochter vom Land gedacht. Sie verwies in der Bundesrepublik Deutschland mindestens ab Mitte der 1960er-Jahre auf multiple, sich verstärkende Bildungsbenachteiligungen aufgrund von Mehrfachunterdrückungen. Allerdings entstand dann zuerst eine Ausländerpädagogik als eine Art Spezialpädagogik, und in der berühmten Schrift: „Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule?“ von Tietgens (1964) finden die sogenannten „Gastarbeiter“ keinerlei Erwähnung, wenngleich diese vor allem in der Industrie tätig waren und damals schon rund zehn Jahre nach dem ersten Anwerbeabkommen im Land waren. Auch in der relativ breiten und fundierten wissenschaftlichen Rezeption des Tietgens-Textes wurde erst vor Kurzem (vgl. Gieseke/Käpplinger 2023) auf diese spezifische Leerstelle in dem Text in Debatten hingewiesen. Generell sollte die Perspektive Diversität nicht nur auf die Praxis angelegt werden, sondern auch die Wissenschaft der Erwachsenenbildung und die darin arbeitenden Menschen sollten sich selbstkritisch reflektieren, wie divers das forschende und lehrende Personal ist und welche diversitätssensiblen Forschungsfragen gestellt bzw. nicht gestellt werden.

Manches gerät auch leider in Vergessenheit. So publizierte Degen-Zelazny (1974) einen Artikel zu Zielgruppenarbeit in unseren Hessischen Blättern, der weit davon entfernt war, Zielgruppenarbeit primär oder allein ökonomisch zu begreifen, um bestimmte Kundinnen und Kunden zu erreichen, wie es heute nicht selten durch den hohen, politisch oft gewollten Wirtschaftlichkeitsdruck der Fall sein dürfte. Vielmehr geht es Degen-Zelazny um eine weitere Demokratisierung der Volkshochschulen sowie um Mitbestimmung verschiedener benachteiligter Gruppen in und durch partizipative Erwachsenenbildungsarbeit. Eine kritische Lesart der Vergangenheit ist, wie schon erwähnt, zu begrüßen, aber es sind auch in der Vergangenheit kluge Gedanken und Praktiken zu finden, die über die nicht seltene Begrenztheit aktueller Debatten und modischen Zeitgeist hinausweisen bzw. wo intersektionales Gedankengut nicht nur aus anderen Disziplinen importiert werden muss, sondern auch an Debatten in der Erwachsenenbildungspraxis und -wissenschaft angeknüpft werden kann.

In dem hier vorliegenden Themenheft wird das Thema Diversity in Bezug auf Erwachsenenbildung diskutiert. „Diversity“ ist zunächst ein präskriptiver und positiv besetzter, „unbelasteter“ Begriff, allerdings ohne präzise theoretische, historische und methodologische Bestimmung (Walgenbach 2021). Dem entspricht die politische Dimension: die Feststellung als problematisch gesehener Repräsentationslücken z. B. im öffentlichen Dienst oder bei Teilnehmenden an Weiterbildung und der entsprechende politische Auftrag zu mehr Diversität und interkultureller Öffnung.

Dem steht das Potenzial einer analytischen Perspektive auf Differenz entgegen, die v. a. die soziale Konstruktion sogenannter „Differenzmerkmale“ sichtbar macht. Dabei werden unterschiedliche theoretische Perspektiven genutzt: Diversität, Inter- und Transkulturalität, Intersektionalität etc., wobei mögliche Zusammenhänge der Perspektiven bzw. ihr jeweiliger Mehrwert für Forschung und Praxis ebenso diskutiert werden können wie Fragen des empirischen Zugriffs (z. B. Probleme der Operationalisierung über Migration, Alter etc., Vereinseitigung einer Merkmalsattribution, überhaupt Fragen des methodischen Zugriffs und relevanter sowie innovativer Problemstellungen).

In dem Heft werden daher verschiedene Dimensionen von Diversity wie etwa Behinderung/Disability, ostdeutsche Herkunft, Migration, Alter etc. in den Blick genommen und der Begriff Diversity auch in seiner Verknüpfung v. a. mit dem Intersektionalitätsbegriff erörtert.

Verschwiegen werden soll an dieser Stelle auch nicht, dass leider krankheitsbedingt oder aus Terminproblemen kurzfristig einige geplante bzw. bereits zugesagte Beiträge ausgefallen sind. Wir bedauern dies sehr, da hier wichtige und interessante Impulse zu erwarten waren, welche die vorliegenden Beiträge sehr gut ergänzt hätten. Insofern ist dieses Themenheft ein Impuls, aber ohne den Anspruch, Diversität umfassend in all ihren möglichen Dimensionen abgedeckt zu haben. Bei den Autorinnen und Autoren überwiegen Frauen gegenüber Männern, was aber auch als später Ausgleich gegenüber vielen Publikationen – auch in den Hessischen Blättern – interpretiert werden kann. Außerdem studieren das Fach Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung nicht selten zu 80 bis 90 Prozent Personen mit weiblichem Geschlecht, was sich so aber noch nicht in den Professuren und im sogenannten akademischen Mittelbau ähnlich spiegelt und ein Beispiel dafür ist, dass Diversität eigentlich für alle Organisations- und Hierarchieebenen betrachtet werden muss.

Emma Fawcett eröffnet das Heft mit einem empirisch gesättigten Beitrag im größeren Kontext von Inklusion zu Zielgruppenansprachen an der Volkshochschule im Kontext von Diversity und Nicht_Behinderung. Basierend auf einer Programmanalyse in Form einer Zeitreihenanalyse im Kontext einer laufenden Promotion zeichnet sie längere Entwicklungen nach und wirft dabei auch die interessante wie brisante Frage auf, ob die seltener werdenden Zielgruppenansprachen auch als Entpolitisierung interpretiert werden können.

Deutschland ist ein vielfältiges Land mit durchaus großen regionalen Unterschieden, wird an die Differenzen zwischen städtischen und ländlichen Räumen bzw. zwischen Nord- und Süddeutschland gedacht. *Katharina Kosinski* befasst sich literatursichtend mit der Aufstiegsungleichheit durch ostdeutsche Erfahrungen von zwischen 1970 und 1989 geborenen Menschen. Transformationen haben sich auf Arbeitsverhältnisse, Berufe, Qualifikationen und Perspektiven der Menschen mit ostdeutscher Herkunft ausgewirkt, von denen so Menschen in Westdeutschland nicht betroffen waren seit den 1990er-Jahren.

Karola Cafantaris befasst sich angeregt mit intersektionalen Perspektiven und eruiert die Diskurse aus anderen akademischen Disziplinen und anderen Ländern, vor allem dem angelsächsischen Sprachraum, welche die Erwachsenenbildung als Wissenschaft und Praxis in den letzten Jahren und aktuell befassen. Intersektionalität wird fundiert als Forschungs- und Theorieperspektive eingebracht, zugleich mit dem Anliegen, dass sich die pädagogische Praxis durch intersektionale Perspektiven noch einmal anders diskriminierungskritisch reflektieren kann. Die Relevanz einer Verbindung von Intersektionalität und Erwachsenenbildung wird diskutiert.

Lisanne Heilmann spricht in ihrem empirisch explorativen Beitrag aktuelle Debatten an, wo rechtspopulistische Netzwerke TikTok zur Agitation nutzen. Ihr geht es jedoch um ein anderes politisches Lernen auf TikTok in Form einer Aushandlung von Diversität in digitalen Räumen. TikTok lässt sich demnach als Lernraum beschreiben. Diversität als Thema wird von einer Vielzahl von Creatorinnen und Creatoren diskutiert, aufbereitet und erläutert. Ihr anregender Beitrag kann auch so interpretiert werden, dass professionelle Erwachsenenbildung einmal wieder neu dort bedarfsorientiert hingehen sollte, wo die Menschen sind, aktuell eben auch auf TikTok. Damit sollten diese digitalen Räume auch nicht nur anderen, negativen Kräften überlassen werden.

Die Praxisbeiträge werden von *Stephan Kaps* und *Nana Kintz* engagiert und kompetent eröffnet. „Vielfalt in der Erwachsenenbildung – Intersektionalität und Dekolonialisierung an der Volkshochschule“ sind hier im ersten Beitrag Thema. Neben der Verantwortung der Leitungskräfte werden die Rolle und die Haltung der Programmplanenden auf anregende Weise und gut praxisbezogen behandelt.

Swetlana Dominnik-Bindi thematisiert dann maßgeblich die Rolle der Lehrenden in Volkshochschulen. Wer nun allein an Lehrende in Integrationskursen in westdeutschen Großstädten denkt, irrt sich jedoch. Die interessante Erwachsenenpädagogische Qualifizierung (EPQ) wendet sich als Praxisbeispiel aus Thüringen an Menschen mit Migrationsgeschichte, die als Kursleitende gewonnen werden sollen. Diversität gilt nicht nur mit Blick auf Teilnehmende, sondern auch auf das Weiterbildungspersonal selbst von der Lehre über die Planung bis zur Leitung.

Zu dem vorherigen Text passt auch sehr gut der Beitrag von *Manjiri Palicha* und *Anne Nguyen* „Bildung für alle, von allen – Zehn erste Schritte zur institutionellen Öffnung“: Es ist ein Praxisbericht aus teilnehmendenorientierter Organisationsperspektive einer großstädtischen Volkshochschule, wo das mit Diversität verbundene Thema der interkulturellen Öffnung von Weiterbildungseinrichtungen anschaulich und lebendig greifbar wird, wie dies bei der Lektüre u. a. auch an den gelungenen Fotografien im Text zu erkennen ist.

Schließlich umreißt *Gerhard Ballewski* im Text „Diversität von Erwachsenenbildung in Bezug auf höheres Alter und weitere Exklusionsrisiken“ aus Sicht der BAGSO in einem spezifischen Zuschnitt die vielfältigen Aufgaben einer Bildung für Ältere, erst recht für Ältere mit sehr unterschiedlichen Hintergründen, Bedürfnissen, „Diversitäten“ und auch persönlichen Problemen, die gewissermaßen die „Diversität des Lebens“ spiegelt. Für diese fordert er eine Individualisierung von Bildungsangeboten, die sich als Entgrenzung der Bildung im Alter über die bekannten Bildungsanbieterenden

hinaus sowie in eine informelle und selbstorganisierte Lernbegleitung hinein. Auch dafür, so der Appell, braucht es finanzielle Förderung.

Wir bedanken uns ganz herzlich bei allen Autorinnen und Autoren und wünschen den Lesenden viele stimulierende Anregungen und interessante Einblicke.

Literatur

- Degen-Zelazny, B. (1974). Zielgruppenarbeit als Mittel zur Demokratisierung der Volkshochschule. *Hessische Blätter für Volksbildung* 24, 198–205.
- Gieseke, W. & Käpplinger, K. (Hrsg.) (2023). *Hans Tietgens und die Erwachsenenbildung. Gespräche über frühe wegweisende Texte*. wbv Media.
- Tanzmann, B. (1917). *Denkschrift zur Begründung einer deutschen Volkshochschule*. Verlag der Wanderschriftenzentrale.
- Tietgens, H. (1964). Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule? In W. Schulenberg (Hrsg.) (1978), *Erwachsenenbildung*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 98–174.
- Vonhof, R. (1918). *Die niedersächsische Volkshochschule – 4 Aufsätze*. Niedersachsen-Verlag.
- Walgenbach, K. (2021). Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Vielfalt, Heterogenität, Diversity/Diversität, Intersektionalität. In I. Hedderich, J. Reppin & C. Buttschi (Hrsg.), *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen*. 2., durchgesehene Auflage, Julius Klinkhardt, 41–59.

Autor und Autorin

Bernd Käpplinger, Dr., Professor für Weiterbildung an der Justus-Liebig-Universität Gießen

Claudia Kulmus, Dr., Juniorprofessorin für Erwachsenenbildung an der Universität Hamburg



Zielgruppenansprachen an der VHS im Kontext von Diversity und Nicht_Behinderung

EMMA FAWCETT

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund der Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung beleuchtet dieser Beitrag den pädagogisch-planerischen Bezug auf die Differenzierungskategorie Nicht_Behinderung. Anhand einer exemplarischen Programmanalyse (1974–2024) werden Tendenzen und Möglichkeiten der Zielgruppenansprache herausgearbeitet. Der Rückblick sensibilisiert dafür, dass bei bewusst problematisierenden Bildungsangeboten eine Zielgruppenansprache, die Behinderung in den Vordergrund rückt, angebracht sein kann. Andererseits kann durch alternative Ansprachen ein Eingehen auf unterschiedliche Bedürfnisse im Sinne von Diversity umgesetzt werden, ohne in vorab definierten Zielgruppenkategorien zu verharren.

Stichwörter: Nicht_Behinderung; Zielgruppen; Differenz; Volkshochschule; Programmforschung

Abstract

Against the backdrop of the concept of target group orientation in adult education, this article examines dis_ability as a pedagogical planning category. Based on an exemplary programme analysis (1974–2024), it elaborates tendencies and possibilities in addressing target groups. The look back sensitises us to the fact that a target group approach that foregrounds disability can be appropriate for educational offers that deliberately address problems. On the other hand, alternative approaches may cater for different needs in the interests of diversity without remaining stuck in pre-defined target group categories.

Keywords: Non_disability; target groups; difference; adult education centre; programme research

1 Einleitung: Diversity – Differenzierungen – Zielgruppenansprache

Der Diversity-Begriff erkennt die Unterschiedlichkeit aller Menschen als gesellschaftliche Tatsache an und zielt normativ auf die Anerkennung und Wertschätzung ebendieser Unterschiedlichkeit ab. Mit ihm geht „die Einsicht einher, dass die Vielfalt von Unterschieden konstitutiv für gesellschaftliche Wirklichkeit ist und damit zugleich für die Wirklichkeit des jeweiligen organisatorischen Zusammenhangs“ (Mecheril 2007). Im organisatorischen Kontext der Volkshochschule als Institution der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung drückt sich die Relevanz von Diversity im Leitbild „Bildung für alle“ (DVV 2023) aus, das mit einer Hinwendung an unterrepräsentierte Zielgruppen einhergeht (vgl. ebd.). Auf der Ebene der Programmplanung wird diese Hinwendung durch die „Kategorisierung von Differenzen“ umgesetzt (Kuhlen 2021, S. 103).

Eine zentrale Herausforderung dabei ist die Zielgruppenansprache im Programm. Einerseits birgt das Zusammenfassen von Adressatinnen und Adressaten anhand eines spezifischen Merkmals die Gefahr der Verallgemeinerung, Etikettierung und Stigmatisierung: Das wiederholte Anrufen einer Kategorie (re-)produziert und verfestigt vermeintliche Differenz (vgl. Heinemann 2018, S. 32). Andererseits bietet die Ansprache über eine geteilte Problemlage Potenzial für gemeinsame, auch kritische Lernanlässe. Vor dem Hintergrund dieses Spannungsverhältnisses greift der Beitrag den pädagogisch-planerischen Bezug auf die Differenzierungskategorie Nicht_Behinderung¹ auf und analysiert die Möglichkeiten der explizit personen-/behinderungsbezogenen Zielgruppenbenennungen gegenüber der Entwicklung alternativer Ansprachen.

2 Methodischer Zugang: Exemplarische Programmanalyse

Das Programm einer Bildungseinrichtung drückt ihr Profil aus und stellt eine wichtige Scharnierstelle zwischen der Institution und ihren Adressatinnen und Adressaten dar (vgl. Gieseke & Opelt 2005, S. 43). Über seine Funktion u. a. als Mittel der Repräsentation und Legitimation nach außen sowie als Werbeinstrument für die Ansprache von Adressatinnen und Adressaten hinaus hat es auch eine interne Bedeutung u. a. für die Selbstreflexion der Institution (vgl. Käpplinger 2021, S. 38 f.). Für die Forschung gilt das Programm als „der zeitgeschichtlich materialisierte Ausdruck gesellschaftlicher Auslegung von Bildung. Es ist beeinflusst durch bildungspolitische Rahmung, nachfragende TeilnehmerInnen und gefiltert durch professionell Handelnde“ (Gieseke & Opelt 2003, S. 46).

¹ Die Schreibweise betont die uneindeutigen, im Laufe des Lebens veränderbaren Grenzen zwischen „behindert“ und „nicht-behindert“ (vgl. Köbsell 2016, S. 89) sowie die Tatsache, dass potenziell jeder Mensch von Behinderung betroffen werden könnte (Hirschberg & Köbsell 2016, S. 563).

Während Programmanalysen keine Aussagen über das Handeln oder die Intentionen der Programmplanenden ermöglichen können, fokussieren sie das Programm als Ergebnis dieses Handelns im jeweiligen gesellschaftlichen und zeitgeschichtlichen Kontext. Sie gewähren Zugang zu kollektivem Wissen (vgl. Nolda 1998, S. 207) – hier zu gesellschaftlichen, institutionellen und professionellen Annahmen über Bildung im Kontext von Nicht_Behinderung.

Dieser Beitrag greift die zentralen, induktiv gewonnenen Kategorien einer früheren Programmanalyse (Fawcett 2016) auf und bringt ihre qualitative, inhaltsanalytische Auswertung (nach Mayring 2000) auf den neusten Stand. Wichtigstes Ergebnis von Fawcett 2016 war die Feststellung eines Rückgangs an Zielgruppenbenennungen, die spezifische Erfahrungen der Behinderung fokussieren. Dieser Rückgang verläuft parallel mit dem Aufkommen neuer Zielgruppenansprachen, die mit der Dichotomie behindert/nicht-behindert brechen. Hier wird diese Entwicklung weiterverfolgt. Die Stichprobe besteht aus zwölf Programmheften des Fachbereichs *barrierefrei lernen* am Bildungszentrum Nürnberg², die die Jahre 1974/75, 1975, 1984/85, 1985, 1994/95, 1995, 2004/05, 2005, 2014, 2015, 2023 und 2023/24 umfassen. Die Analyse untersucht, wie die Zielgruppe über den genannten Zeitraum ausdifferenziert und mit welchen Themen sie angesprochen wurde, und ermöglicht so Rückschlüsse auf die Realisierung von Bildungsangeboten entlang der Differenzierungskategorie Nicht_Behinderung.

3 Die Differenzierungskategorie Nicht_Behinderung

Nicht_Behinderung ist „eine zeitgebundene und damit wandelbare Konstruktion“ (Fuchs 2023). Die deutschsprachige Bezeichnung „Behinderung“ als Oberbegriff ist erst seit den 1960er-Jahren gebräuchlich (Schmuhl 2010, S. 89) und umfasst unterschiedlichste Erfahrungen und Beeinträchtigungen (vgl. Köbsell 2023). Lange Zeit als ein dem Individuum inhärentes Problem aufgefasst, das medizinischer oder karitativer Hilfe bedarf, führte das in den 1970er- und 1980er-Jahren entwickelte soziale Modell von Behinderung (vgl. Oliver 1990) einen Perspektivwechsel ein. Es definierte Behinderung als ein sozial hervorgebrachtes Phänomen, das nicht auf die individuelle Beeinträchtigung zurückzuführen ist, sondern auf ableistische³ gesellschaftliche Strukturen und Einstellungen, die Menschen mit Beeinträchtigungen ausgrenzen. Die heute in der (Bildungs-)Politik vorherrschende Definition von Behinderung erkennt beide Aspekte an – die materiell vorhandene Beeinträchtigung und das strukturell Behindertwerden – und betont ihre Wechselwirkung als Ursache der Behinderung:

-
- 2 Das Bildungszentrum Nürnberg ist die zweitgrößte Volkshochschule Bayerns. Der Fachbereich wurde 1974 mit einer expliziten Orientierung an behinderten Menschen als Zielgruppe sowie am Thema Behinderung in der Gesellschaft gegründet (vgl. Hambitzer (1984) und arbeitet heute noch in diesem Sinne (vgl. Galle-Bammes (2015)). Schon am Namen des Fachbereichs lässt sich die Entwicklung von einer Defizitorientierung über einen Differenzansatz bis zu einem Diversity-Ansatz nachzeichnen. Der Fachbereich hieß bei der Gründung „Problemverarbeitung, Rehabilitation für Behinderte“ (1974/75), später „Programm für Behinderte – Nichtbehinderte“ (1984/85), „Behinderte und Nichtbehinderte“ (1994/95), „Angebote für behinderte und nichtbehinderte Menschen“ (2004/05) und heißt heute „barrierefrei lernen“ (seit 2014/15).
- 3 Der Begriff der Ableismus (engl. *ableism*) ist viel jüngeren Datums. Er bezeichnet „a network of beliefs, processes and practices that produces a particular kind of self and body (...) that is projected as the perfect, species-typical and therefore essential and fully human. Disability then, is cast as a diminished state of being human“ (Campbell 2001, S. 44).

„Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“ (UN 2006, Art. 1).

Der Fokus bei der Differenzierung entlang der Linie behindert/nichtbehindert verschiebt sich somit von der Person auf die vorhandenen Barrieren.

4 Ergebnisse: Tendenzen der Zielgruppenansprache

4.1 Rückgang der Spezifität

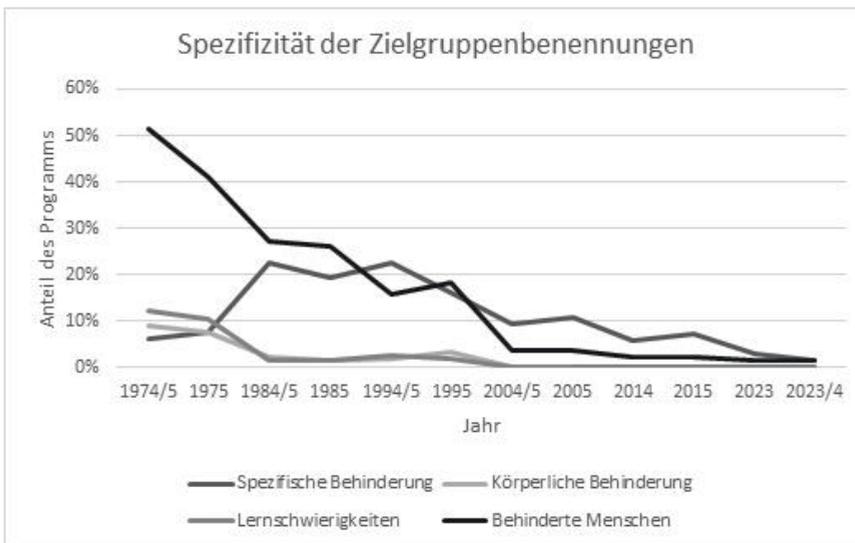


Abbildung 1: Entwicklung der Zielgruppenbenennungen in den Kategorien „Spezifische Behinderung“, „Körperliche Behinderung“, „Lernschwierigkeiten“ und „Behinderte Menschen“ am Fachbereich barrierefrei lernen am Bildungszentrum Nürnberg, 1974/75–2023/24

Angebotstexte, die in der Kategorie „spezifische Behinderung“ codiert wurden, fokussieren eine bestimmte Behinderungserfahrung, Beeinträchtigung oder Krankheit und wollen ausschließlich Menschen erreichen, die diese Erfahrung machen. Die Kategorie umfasst Angebote verschiedener Themenbereiche wie z. B. *Kontaktkreis MS mit Umweltaktionen* (1984/85); *Deutsch als Fremdsprache für gehörlose Aussiedler und Ausländer* (1995); *Gymnastik nach der Brustoperation* (2004/05) und sind mit 6 % bis 23 % ein fester Bestandteil des Programms über einen langen Zeitraum. In den Programmen von 1984/85, 1985 und 1994/95 machen sie jeweils über ein Fünftel aller Angebote des Fachbereichs aus, danach reduziert sich ihr Anteil, bis sie in den Jahren 2023 und 2023/24 nur noch jeweils 3 % und 2 % aller Angebote ausmachen.

Die Kategorie „körperliche Behinderung“ ist definatorisch weiter gefasst und taucht nur zwischen 1974/75 und 1995 auf. Angebote sind in den Bereichen Problemverarbeitung (z. B. *Gesprächskreis mit körperbehinderten Frauen* [1975]; *Wo bin ich gleich, wo bin ich anders? Ein Selbsterfahrungskurs für körperbehinderte Menschen* [1995]) und Sport (*Rollstuhl-Tennis* [1994/95]), *Gymnastik für Bewegungsbehinderte* [1974/75]) verortet. Der Anteil der Angebote beträgt 1 % bis 9 %. Das Verschwinden der Angebote für diese Zielgruppe nach 1995 ist wohl auf den Aufbau von Bildungsangeboten und Hilfsstrukturen durch Organisationen der Behindertenhilfe in dieser Zeit zurückzuführen, was zur Folge hatte, dass der Bildungsauftrag an alternative, segregierte Institutionen abwanderte (vgl. Fawcett 2016, S. 16 ff.).

Unter der Kategorie „Lernschwierigkeiten“ fallen Angebotstexte, die Bezug auf Lernschwierigkeiten⁴ als Differenzierungskategorie nehmen. Ihre Anzahl ist sehr gering und ab 2004/05 taucht die Zielgruppenbenennung nicht mehr auf. In den Programmen der 1970er-Jahre erscheint diese Kategorie ausschließlich in den Bereichen Alltagskompetenz und Werken/Kunst, was von einer eingeschränkten Sicht auf die Bildsamkeit und Lerninteressen von Menschen mit Lernschwierigkeiten zeugt. In späteren Programmen kommen die Themenbereiche Musik, Theater und Natur/Umwelt dazu. Trotz der Abkehr von direkten Bezügen auf Lernschwierigkeiten oder Lern-/geistige Behinderung in den Zielgruppenbenennungen wird durch die Programm-analyse deutlich, dass die Orientierung an Menschen mit Lernschwierigkeiten durchaus bestehen bleibt. Die Erfassung des Veranstaltungsortes zeigt, dass über alle Programme hinweg zwischen einem Viertel und einem Drittel der Kurse (unabhängig von der Zielgruppenbenennung) an Einrichtungen der Behindertenhilfe, vorrangig Werkstätten für behinderte Menschen stattfindet.⁵ Das ist ein starkes Indiz dafür, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten weiterhin angesprochen werden sollten: Die Zielgruppenansprache erfolgt nun implizit anhand der Bereitstellung passender Rahmenbedingungen und nicht mehr explizit über möglicherweise stigmatisierende Etikettierungen.

In Ankündigungstexten der Kategorie „behinderte Menschen“ werden die Bezeichnungen „Behinderte“, „behinderte Menschen“ bzw. „Menschen mit Behinderungen“ als Zielgruppenbenennung benutzt oder die Zielgruppe wird über ihren Arbeits- oder Wohnstatus in Institutionen der Behindertenhilfe definiert (z. B. *Maschinenschreiben für behinderte Anfänger* [1975]; *Treff für behinderte Mädchen/junge Frauen* [1995]; *RADIO HANDICAP: [...] von und für behinderte Menschen [...]* [2015]). Im Jahr 1974/75 nehmen über die Hälfte aller Angebotsbeschreibungen (51,5 %) Bezug auf „Behinderung“ oder „behinderte Menschen“, danach sinkt die Anzahl solcher Benennungen allmählich, bis sie nach 2004/05 nur selten auftaucht.

Das allmähliche Verschwinden spezifischer Zielgruppenbenennungen in den vier diskutierten Kategorien verläuft antiproportional zum Aufkommen der Katego-

4 Viele Selbstvertretungsorganisationen ziehen den Begriff „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ der abwertenden Bezeichnung „geistig behindert“ vor. Siehe <https://www.menschzuerst.de/pages/startseite/was-tun-wir/kampf-gegen-den-be-griff-geistig-behindert.php>.

5 Rund Dreiviertel der Beschäftigten an Werkstätten für behinderte Menschen sind nach der offiziellen Statistik „Menschen mit geistiger Behinderung“ (vgl. BAG WfM 2023).

rien „keine Zielgruppenbenennung“ und „didaktischer Ansatz“ (siehe unten). Dies markiert eine Abkehr von der Differenzierung über die Behinderungserfahrung. Jedoch stellt sich mit Blick auf die angebotenen Themen die Frage, ob durch diese Tendenz Potenzial für eine explizit politisch-emanzipatorische Ausrichtung der Zielgruppenarbeit (vgl. Schiersmann 2010) verloren geht: In den spezifischen Zielgruppenkategorien besteht anfangs ein Großteil der Angebote aus Gesprächskreisen zu Problemverarbeitung, wo die Behinderungserfahrung der Teilnehmenden im Vordergrund steht. Mit der Abnahme an Spezifität in der Zielgruppenbenennung geht ein Rückgang an der Anzahl an Kursen im Bereich Problemverarbeitung einher: 1974/75 macht Problemverarbeitung 21 % der Angebote aus; 2015 und 2023/2024 sind es jeweils nur noch 3 % und 4 %.

4.2 Angebote „für alle“

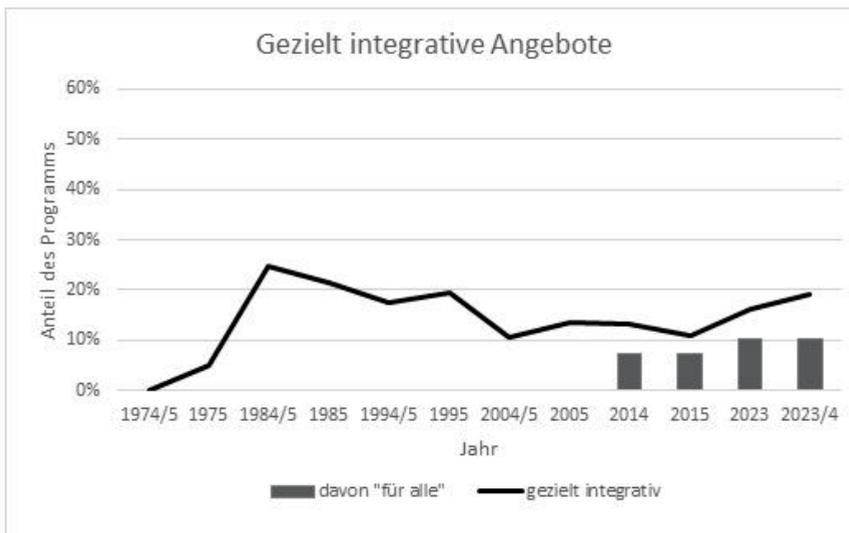


Abbildung 2: Zielgruppenbenennungen in der Kategorie „gezielt integrativ“ am Fachbereich barrierefrei lernen am Bildungszentrum Nürnberg, 1974/75–2023/24; die Balken zeigen den Anteil der Angebote in dieser Kategorie an, die mit der Formel „für alle“ oder „für alle Menschen“ ausgeschrieben wurden

Angebotstexte, die als „gezielt integrativ“ codiert wurden, sind explizit für behinderte und nichtbehinderte Menschen ausgeschrieben und meistens mit dem Ziel der Begegnung verbunden. Solche Angebote häufen sich in den Programmen der 1980er- und 1990er-Jahre. Sie heben die soziale Segregation hervor und zielen auf ihre Überwindung. Beispielsweise wird in der Beschreibung der Reihe „TBN – Treffpunkt Behinderte Nichtbehinderte“ die Zielgruppenansprache über Problembewältigung sowohl auf persönlicher als auch auf gesellschaftlicher Ebene begründet: „Wir sprechen über Probleme der Behinderten gegenüber den Nichtbehinderten und umgekehrt (...) Von der Aktivgruppe wird gegenwärtig mehr und mehr ermittelt, welche Einrichtungen in

Nürnberg und Umgebung behindertengerecht, behindertenfreundlich bzw. behindertenfeindlich sind. (...) Die Teilnahme von mehr nichtbehinderten Mitbürgern ist sehr erwünscht“ (1985).

Ab dem Programm 2014 kann eine markante diskursive und inhaltliche Verschiebung in dieser Kategorie wahrgenommen werden. Statt an der dichotomen Relation zwischen „behindert“ – „nicht behindert“ anzusetzen, wird in den meisten Ankündigungstexten für integrative Angebote die Formel „für alle“ oder „für alle Menschen“ angewendet. Der Rückgang an Angeboten, die gesellschaftliche Missstände thematisieren, ist auch hier ersichtlich: Angebotsankündigungen, die „alle“ ansprechen, sind nicht mehr offensichtlich gesellschaftskritisch ausgerichtet, sondern betonen das gemeinsame Interesse an und den Spaß bei den verschiedenen Themen und Aktionen (z. B. *Spaß und Entspannung durch gemeinsames Musizieren. Musikgruppe für alle Menschen* [2023/24]). Die Ansprache von „allen Menschen“ setzt die implizite Erwartung der Exklusion oder des Nicht-Gemeint-Seins voraus und könnte als eine explizite Einladung an nichtbehinderte Menschen gedeutet werden. Ferner könnte sie als Information dienen, dass auf heterogene Bedürfnisse eingegangen werden kann. Eine weitere Deutung dieser Formel wäre die Subsumierung der Kategorie Nicht_Behinderung unter einem Spektrum der Diversity als Normalität, was allerdings „die Gefahr der Relativierung tatsächlicher Unterschiede und ggf. daraus resultierender Diskriminierungen (birgt)“ (Hirschberg & Köbsell 2016, S. 563).

4.3 Offene Ansprache und Didaktisierung

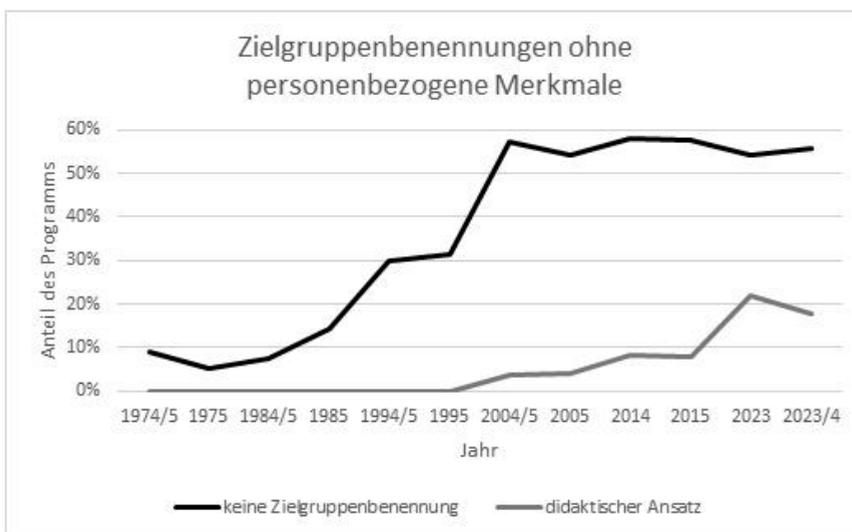


Abbildung 3: Zielgruppenbenennungen in der Kategorie „Keine Zielgruppenbenennung“ und der Kategorie „didaktischer Ansatz“ am Fachbereich barrierefrei lernen am Bildungszentrum Nürnberg, 1974/75–2023/24

Die spezifischen Zielgruppendefinitionen der Programme der 1970er- und 1980er-Jahre weichen ab den 1990er-Jahren offenen Angebotstexten, die auf eine Benennung der Zielgruppe ganz verzichten. Zwischen 1995 und 2004/05 steigt der Anteil von Angeboten ohne Zielgruppenbenennung von 31 % auf 57 %. Seitdem erscheinen in allen analysierten Programmen über die Hälfte der Angebote ohne Zielgruppenbenennung. Angaben zu Rahmenbedingungen (z. B. Lernort, Fahrdienst) sowie der Gesamtkontext des Programms unter dem Titel *barrierefrei lernen* lassen – wie oben für die Kategorie „Lernschwierigkeiten“ erläutert – eine Zielgruppenorientierung erkennen.⁶ Diese schlägt sich allerdings nicht mehr in den Ankündigungstexten nieder, was eine veränderte Strategie auf der diskursiven Ebene markiert.

Angebotstexte, die der Kategorie „didaktischer Ansatz“ zugeordnet wurden, heben den Bedarf an bestimmten mikrodidaktischen Elementen hervor, die zum Abbau von Barrieren im Kursgeschehen beitragen sollten, nämlich Lerntempo (z. B. *Englisch in kleinen Schritten. Für alle, die eine neue Sprache etwas langsamer lernen [möchten]* [2005]), Individualisierung (z. B. *jede/r [kann] seine Lernziele und Aufgaben selbst bestimmen und erhält dabei entsprechende Unterstützung.* [2023/24]), einfache Sprache (z. B. *Gesprächskreis in einfacher Sprache* [2023]) sowie ein Eingehen auf Heterogenität (z. B. *Das gemeinsame Musizieren verbindet spielend Menschen unterschiedlichster Temperamente, Altersklassen und Begabungen* [2023/24]). Solche Kursbeschreibungen erscheinen zum ersten Mal im Programmheft 2004/05 und sind danach immer stärker vertreten. Die Entwicklung hin zu dieser Art Kursbeschreibung lässt sich anhand des Themenbereichs Ernährung/Kochen verdeutlichen: Bis zum Programm 1995 sind 89 % der Kochkurse unter Bezugnahme auf spezifische Zielgruppen ausgeschrieben (30 % in der Kategorie „spezifische Behinderung“ und 59 % in der Kategorie „behinderte Menschen“). Im Programm des Jahres 2023/24 beträgt der Anteil an Kochkursen für spezifische Zielgruppen 0 %, während 83 % ohne Zielgruppenbenennung ausgeschrieben sind und der Rest anhand des didaktischen Ansatzes definiert wird. Diese Entwicklung reflektiert die oben skizzierte Perspektivverschiebung von einem Fokus aus persönlichen Defiziten hin zu einem Fokus auf der Beseitigung von Barrieren.

5 Fazit und Ausblick: Möglichkeiten der Zielgruppenansprache

Durch die Programmanalyse tritt eine Verschiebung in der Zielgruppenorientierung hinsichtlich der Kategorie Nicht_Behinderung zutage. Durch einen Rückgang an Spezifität sowie eine Vermeidung binärer Formeln zugunsten der Ansprache „für alle“ entfällt die persönliche Behinderungserfahrung als Ansatzpunkt der Zielgruppendefinition. An die Stelle tritt teilweise eine Hervorhebung didaktischer Aspekte. Diese Tendenzen gehen auf Entwicklungen in politischen, gesellschaftlichen und institutionel-

⁶ Im Vergleich zur Darstellung im Programmheft tritt im digitalen Programm die Bündelung der Angebote unter dem Fachbereich *barrierefrei lernen* nicht so deutlich hervor, was die Offenheit der Angebote verstärken könnte. Zu Konsequenzen der Digitalisierung für Programme/Programmforschung siehe Freide et al. (2021).

len Diskursen zurück und sind auch über die analysierte Stichprobe hinaus zu beobachten (Schreiber-Barsch & Fawcett 2019). Während die Abkehr von personen- bzw. behinderungsbezogenen Zielgruppenbenennungen die Gefahr der Stigmatisierung durch defizitorientierte Etikettierungen abwendet, könnte sie gleichzeitig das Potenzial entschärfen, schwierige Lebenssituationen als Lernanlass zu nehmen und dabei gesellschaftliche Missstände zu thematisieren. Für eine produktive Kritik an gesellschaftlichen Verhältnissen ist eine „Verschränkung zu den Diskriminierungserfahrungen behinderter Menschen“ (Behrsich 2016) und „Sichtweise auf ‚Behinderung‘ als soziale Problemlage“ (ebd.) notwendig. Eine so verstandene Zielgruppenansprache stünde im Einklang mit einem Diversity-Ansatz, der die Reflexion gesellschaftlicher Machtverhältnisse hervorhebt (vgl. Mecheril 2008).

Der Rückblick auf die Angebotstexte mehrerer Jahrzehnte sensibilisiert für unterschiedliche Formen der Zielgruppenansprache: Die Hervorhebung individueller Beeinträchtigung und/oder des gesellschaftlichen Behindert-Werdens scheint angebracht, wenn diesen Erfahrungen mit Angeboten der Problembewältigung begegnet werden soll. Aufgabe der Programmplanenden wäre es in dieser Hinsicht, solche Angebote ressourcenorientiert und unter Einbezug der Expertise von potenziell Teilnehmenden zu planen. Auf der anderen Seite bieten die alternativen Zielgruppenansprachen die Möglichkeit, die Behinderungserfahrung in den Hintergrund treten zu lassen und andere Ansatzpunkte für die Formulierung der Zielgruppe zu setzen. So dient die Analyse des pädagogisch-planerischen Umgangs mit der Differenzierungskategorie Nicht_Behinderung als Beispiel, wie auf der Ebene der Organisation ein Eingehen auf unterschiedliche Bedürfnisse im Sinne von Diversity umgesetzt werden kann, ohne in vorab definierten Zielgruppenansprachen zu verharren.

Literatur

- BAG WfM (2023). *Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen e. V.* <https://www.bagwfbm.de/category/34>.
- Behrsich, B. (2016). Anerkennung von Menschen mit Behinderung als Thema von Diversity. In P. Genkova & T. Ringeisen (Hrsg.), *Handbuch Diversity Kompetenz: Gegenstandsbereiche*. Springer.
- Campbell, F. K. (2001). Inciting legal fictions: Disability's date with ontology and the ableist body of the law. *Griffith Law Review*, 10 (1), 42–62.
- DVV (2023). *Diversität*. <https://www.volkshochschule.de/bildungspolitik/diversitaet/index.php>.
- Fawcett, E. (2016). Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung am Beispiel des Fachbereichs „Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen“ am Bildungszentrum Nürnberg – Eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. *Erwachsenenpädagogischer Report*, Bd. 51. Humboldt-Universität.

- Freide, S., Kühn, C., Preuß, J. & Rieckhoff, M. (2021). Perspektiven für die Digitalisierungsforschung zu Programmen und Programmplanung. In C. Bernhard-Skala, R. Bolten-Bühler, J. Koller, M. Rohs & J. Wahl (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung: Impulse – Befunde – Perspektiven*, Bd. 4, 133–148, wbv Publikation.
- Fuchs, P. (2023). ‚Behinderung‘ und der Umgang mit behinderten Menschen in historischer Perspektive. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/themen/inklusion-teilhabe/behinderungen/521593/behinderung-und-der-umgang-mit-behinderten-menschen-in-historischer-perspektive/>.
- Galle-Bammes, M. (2015). Bildungszentrum Nürnberg „barrierefrei lernen“: Auf dem Weg zu einer inklusiven Volkshochschule. *Hessische Blätter für Volksbildung* (4), 363–368.
- Gieseke, W. & Opelt, K. (2003). *Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen: Das Programm der Volkshochschule Dresden 1945–1997*. Leske + Budrich.
- Gieseke, W. & Opelt, K. (2005). Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin/Brandenburg. In W. Gieseke, K. Opelt, H. Stock & I. Börjesson (Hrsg.), *Europäisierung durch kulturelle Bildung. Bildung – Praxis – Event: Bd. 1. Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg*, 43–108, Waxmann.
- Hambitzer, M. (1984). *Erwachsenenbildung mit Behinderten: 10 Jahre Fachbereich „Behinderte – Nichtbehinderte“ am Bildungszentrum der Stadt Nürnberg*. Bildungszentrum der Stadt Nürnberg.
- Heinemann, A. M. (2018). Institutionelle Öffnung und Migrationsgesellschaft – einige rahmende Anmerkungen. In A. M. Heinemann, M. Stoffels & S. Wachter (Hrsg.), *Erwachsenenbildung für die Migrationsgesellschaft: Institutionelle Öffnung als diskriminierungskritische Organisationsentwicklung*, 11–39, W. Bertelsmann Verlag.
- Hirschberg, M. & Köbsell, S. (2016). Grundbegriffe und Grundlagen: Disability Studies, Diversity und Inklusion. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*, 555–568. Verlag Julius Klinkhardt.
- Käpplinger, B. (2021). Programme in der Erwachsenenbildung: Viel mehr als ein gedruckter Katalog. *Forum Erwachsenenbildung*, 54 (4), 37–41.
- Köbsell, S. (2016). Doing Dis_ability: Wie Menschen mit Beeinträchtigungen zu „Behinderten“ werden. In K. Fereidooni & A. P. Zeoli (Hrsg.), *Managing diversity: Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung*, 89–103, Springer VS.
- Köbsell, S. (2023). *Behinderung – was ist das eigentlich?* Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/themen/inklusion-teilhabe/behinderungen/521026/behinderung-was-ist-das-eigentlich/#footnote-target-4>.
- Kuhlen, C. (2021). *Differenzierungspraktiken in der Erwachsenenbildung: Eine Situationsanalyse zu Diversity im Programmplanungshandeln*. Peter Lang.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Inhaltsanalyse. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1 (2).
- Mecheril, P. (2007). *Diversity. Die Macht des Einbezugs*. Heinrich Böll Stiftung. <https://heimatkunde.boell.de/de/2007/01/18/diversity-die-macht-des-einbezugs>.
- Mecheril, P. (2008). ‚Diversity‘. *Differenzordnungen und Modi ihrer Verknüpfung*. Heinrich Böll Stiftung. <https://heimatkunde.boell.de/de/2008/07/01/diversity-differenzordnungen-und-modi-ihrer-verknuepfung>.

- Nolda, S. (1998). Programme der Erwachsenenbildung als Gegenstand qualitativer Forschung. In S. Nolda, K. Pehl & H. Tietgens (Hrsg.), *Programmanalysen: Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte*, 139–235. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. Palgrave Macmillan.
- Schiersmann, C. (2010). Zielgruppen. In E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. 2., überarb. Aufl., Klinkhardt UTB.
- Schmuhl, H.-W. (2010). *Exklusion und Inklusion durch Sprache: Zur Geschichte des Begriffs Behinderung. IMEW-Expertise: Bd. 11*, IMEW.
- Schreiber-Barsch, S. & Fawcett, E. (2019). Semantiken von Inklusion: Benennungspraktiken an vhs unter der Agenda inklusiver Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung* (1), 18–30.
- UN (2006). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. <https://www.behindertenrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinderungen-3101>

Autorin

Emma Fawcett, M. A., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Humboldt-Universität zu Berlin

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 08.02.2024 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 8th February 2024.



Aufstiegsungleichheit durch ostdeutsche Erfahrungen?

KATHARINA KOSINSKI

Zusammenfassung

Die Frage nach der Teilnahme an höherer Berufsbildung in den ostdeutschen Bundesländern ist relevant für die Erwachsenenbildung, weil sich die Transformation auf Arbeitsverhältnisse, Berufe, Qualifikationen und Perspektiven der Menschen mit ostdeutscher Herkunft auswirkte. Mit dem Systemumbruch, einer spezifischen Sozialisation und transformationsbedingten Veränderungen mussten sich jüngere Menschen auseinandersetzen, die vor dem Eintritt in das Berufsleben standen. Unter neuen Bedingungen und mit ungewisser Perspektive mussten zwei Generationen ihren beruflichen Weg finden und dabei auch Weiterbildungsentscheidungen treffen, die mit einem Aufstieg verbunden sein können.

Stichwörter: Aufstiegsfortbildungen; Menschen mit ostdeutscher Herkunft; Generationen der Wendejugend und Wendekinder

Abstract

The question of participation in higher vocational education and training in the East German federal states is relevant for adult education because the transformation had an impact on the working conditions, occupations, qualifications and prospects of people of East German origin. Younger people who were about to enter working life had to deal with the radical systemic upheaval, specific socialization and transformation-related changes. Under new conditions and with uncertain prospects, two generations had to find their professional path and also make further training decisions that could be associated with advancement.

Keywords: Upgrading training; people of East German origin; generations of reunification youth and reunification children

1 Einleitung

Dirk Oschmann publiziert im Februar 2022 einen Artikel in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (FAZ) mit dem Titel „Wie sich der Westen den Osten erfindet“ (Oschmann 2023, S. 11), auf den er viel Resonanz erhält. Es folgen ein Buch und eine Lesereise durch Deutschland, begleitet von Diskussionen in den Medien. Oschmann differenziert und relativiert bewusst nicht (Oschmann 2023, S. 20), polarisiert und provoziert dadurch. Das Thema beschäftigt die Menschen – vor allem in den ostdeutschen Bundesländern (MDR Kulturdesk 2024).

Zeitgleich zu Oschmanns Artikel wurde ein Promotionsprojekt begonnen, in dem die Frage beantwortet werden soll, inwieweit die ostdeutsche Herkunft relevant für die Teilnahme oder Nicht-Teilnahme an Aufstiegsfortbildung ist und ob in der Entscheidung gegen eine Teilnahme an einer Aufstiegsfortbildung Widerstandsphänomene aufgrund der ostdeutschen Herkunft erkennbar sind? In Anlehnung an das Promotionsvorhaben skizziert dieser Beitrag Befunde aus strukturellen Daten und Studien, um Forschungslücken aufzuzeigen und auf empirischen Forschungsbedarf aufmerksam zu machen.

Auch wenn das konkrete Erleben der Umbruchsituation der Menschen mit ostdeutscher Herkunft sehr unterschiedlich wahrgenommen und bewertet wird (Kowalczuk 2021, S. 38),

und es sich hier um eine konstruierte Gruppe handelt, so teilen Angehörige dieser heterogenen Gruppe trotzdem gewisse „gemeinsame Erfahrungsräume“ (Kowalczuk 2021, S. 37). Die Sozialisation und Erfahrungen in der Zeit von 1998 bis 20 Jahre danach sind hier wirksam (Kowalczuk 2021, S. 39) und für diejenigen relevant, die sich in dieser Zeit beruflich orientieren mussten. Erfahrungen mit dem neuen Berufsbildungssystem waren weder institutionell noch familiär vorhanden und neue Berufs- und Aufstiegswege mussten erschlossen werden. Anhand eines Fallbeispiels einer in einem ostdeutschen Bundesland sozialisierten Person diskutiert Kosinski (2021, S. 72–77) den vermeintlichen Widerspruch zwischen der Möglichkeit durch eine Aufstiegsfortbildung einen in Aussicht gestellten Aufstieg zu realisieren und der individuellen Entscheidung gegen diesen Bildungsschritt. Die Weiterbildung durch eine Aufstiegsfortbildung ermöglicht einen beruflichen Aufstieg außerhalb der akademischen Laufbahn „in gehobene Berufs- und Führungspositionen“ (Hall 2020, S. 2) und qualifiziert z. B. zu Meisterinnen und Meistern sowie zu Technikerinnen und Technikern. Hinsichtlich dieser Aufstiegsmöglichkeiten wird in diesem Beitrag folgenden Fragen nachgegangen:

Welche wissenschaftlichen Erkenntnisse liegen bislang dazu vor, ob die ostdeutsche Herkunft im Vergleich zur westdeutschen Herkunft anders relevant für die Teilnahme oder Nicht-Teilnahme von Menschen geboren zwischen 1970 und 1989 an Aufstiegsfortbildung ist?

Welche Daten- und Forschungslücken existieren und welcher weitere Forschungsbedarf besteht hier?

Dafür wird zunächst der Blick auf Daten zur Teilnahme an höherer Berufsbildung sowie auf deren Nutzen gerichtet (2). Im Anschluss werden strukturelle Gegebenheiten genannt, die als Barrieren zur Teilnahme identifiziert werden können (3). Die Sozialisations- und Transformationserfahrungen der jüngeren Menschen mit ostdeutscher Herkunft werden fokussiert (4). Die leitenden Fragen werden anhand der zuvor dargestellten Aspekte beantwortet und daraus Schlussfolgerungen für die Erwachsenenbildungswissenschaft gezogen (5).

2 Befunde zur Teilnahme und zum Nutzen höherer Berufsbildung

Die Voraussetzung zur Teilnahme an Vorbereitungskursen zu Prüfungen der höherqualifizierenden Berufsbildung bildet in der Regel eine abgeschlossene Berufsausbildung (Hall 2020, S. 2). Abschlüsse, die den Aufstiegsfortbildungen zugeordnet werden, sind in drei unterschiedliche Qualifikationsstufen einzuordnen: „Geprüfter Berufsspezialist und die Geprüfte Berufsspezialistin“ (§ 53a BBiG), „Bachelor Professional“ (§ 53a BBiG), hierzu zählen Meisterinnen und Meister, Technikerinnen und Techniker, Fachwirtinnen und Fachwirte sowie „Master Professional“ (§ 53a BBiG), hierzu zählen z. B. Betriebswirtinnen und Betriebswirte. Die Abschlüsse sind den jeweiligen akademischen Abschlüssen gleichwertig (Bundesministerium für Bildung und Forschung).

Im Vergleich zur akademischen Bildung, die bundesweit seit 2000 von 10,4 Prozent bis 2017 auf 17,7 Prozent angestiegen ist, blieb die Teilnahme an aufstiegsorientierter beruflicher Weiterbildung bundesweit im gleichen Zeitraum nahezu stabil und dauerhaft unterhalb der akademischen Bildung, mit 8,4 Prozent im Jahr 2000 bis 8,8 Prozent im Jahr 2017 (Hall 2020, S. 5, Abb. 1). Verfügbare und aufbereitete Daten zur Teilnahme an Vorbereitungskursen und Abschlüssen von Aufstiegsfortbildungen sind bundesweit und insbesondere im Vergleich der Bundesländer unzureichend. Im Trendbericht des Adult Education Survey 2020 (AES) werden die formalen Bildungsgänge abgebildet, eine Unterscheidung zwischen beruflicher und akademischer Bildung ist hier nicht möglich (Bilger & Strauß 2022, S. 60–62). Die Daten der BIBB/BAuA – Erwerbstätigenbefragung 2018 („Scientific-Use-File“) liefern keine „regionalen Indikatoren“ (Bundesinstitut für Berufsbildung). Gawronski et al. (2019, S. 30), die im Auftrag des Statistischen Bundesamtes eine Erhebung unter Anbietenden von Aufstiegsfortbildungen durchgeführt haben, weisen auf die Lücken und geringe Belastbarkeit der eigenen Daten sowie auf die insgesamt begrenzte Datenlage hin. Eine Auswertung vorhandener Daten zur Teilnahme an beruflichen Weiterbildungen nach der Internationalen Standardklassifikation des Bildungswesens (ISCED 2011) ISCED-Level 65, „berufsorientiert“ (BMBF) wird als hilfreich angesehen um Entwicklungen nachvollziehen zu können.

Die Daten zu Bewilligungen im Rahmen des Gesetzes zur Förderung der beruflichen Aufstiegsfortbildung (AFBG) sind über die statistischen Daten der Genesis-On-

line-Datenbank des Statistischen Bundesamtes¹ abrufbar und daraus soll eine vorsichtige Aussage zur Teilnahme an geförderten beruflichen Weiterbildungen im bundesdeutschen Vergleich getroffen werden. Die Daten lassen keine Zuordnung zu einzelnen Abschlüssen zu, sodass hier auch die Bewilligungen für die Ausbildung zu Erzieherinnen und Erziehern einbezogen werden. Hinzu kommt, dass die Bewilligungen in absoluten Zahlen und nicht prozentual zum Bevölkerungsanteil angegeben werden. Trotz dieser Limitationen ist sichtbar, dass die Bewilligungen in den ostdeutschen Bundesländern deutlich unterhalb der Bewilligungen in den westdeutschen Bundesländern liegen (Statistisches Bundesamt [Destatis]). Bundesweit steigen die Bewilligungen seit 2019 an, was überwiegend auf einen Anstieg der Förderung der „staatlich anerkannten Erziehenden“ (Destatis 2023) und auf eine höhere Bezugsdauer der Förderung (Destatis 2023) zurückzuführen ist. Die Daten des Deutschlandatlas für das Jahr 2021 (Deutschlandatlas 2024), der den Anteil der sozialversicherungspflichtigen Beschäftigten mit einem Berufsabschluss ohne akademischen Abschluss darstellt, verdeutlichen, dass der Anteil der Beschäftigten mit Berufsabschluss in den ostdeutschen Bundesländern gegenüber den westdeutschen Bundesländern durchschnittlich um 3,7 Prozentpunkte erhöht ist. Vor allem in Regionen von Sachsen-Anhalt und Thüringen ist der Anteil der Beschäftigten mit Berufsabschluss sehr hoch (75 Prozent und mehr). Vergleichbare Ergebnisse waren vereinzelt in Bayern, jedoch in keinem anderen westdeutschen Bundesland sichtbar. Auch wenn zu den Beschäftigten mit Berufsabschluss bereits Personen mit höheren Berufsabschlüssen gezählt werden, können die Daten so interpretiert werden, dass die berufliche Bildung gegenüber der akademischen Bildung in den ostdeutschen Bundesländern einen höheren Stellenwert hat. Zu erwarten wäre, dass in den ostdeutschen Bundesländern der Anteil derer, die einen Antrag auf Förderung einer beruflichen Höherqualifizierung stellen, höher ist, wenn dort allgemein die berufliche Bildung stärker vertreten ist.

Der objektive Nutzen von Aufstiegsfortbildungen und die Bewertung der befragten Personen werden in der „BIBB/BAuA Erwerbstätigenbefragung 2018“ (BiBB & Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin 2018) erfragt. Insgesamt hatten 6,7 Prozent von 20.012 Erwerbstätigen an höherqualifizierender Weiterbildung teilgenommen (Hall 2020, S. 8). In der bildungsökonomischen Bewertung ist die „Lohnprämie“ (Hall 2020, S. 12) relevant, der Wert, um den sich der Bruttostundenlohn durch berufliche Höherqualifizierung erhöht. Diese liegt für beruflich Höherqualifizierte, im Vergleich zu Erwerbstätigen ohne Aufstiegsfortbildung, bei 18 Prozent und kann bis ca. 900 Euro mehr Verdienst pro Monat betragen (Hall 2020, S. 11). Bezogen auf das Einkommen geben 31,1 Prozent an, dass die Aufstiegsfortbildung sehr viele Einkommensvorteile mit sich brachte und 16,9 Prozent geben viele Einkommensvorteile an (Hall 2020, S. 12). Der berufliche Aufstieg zeigt sich in der Übernahme einer Führungsposition. Die Wahrscheinlichkeit zur Übernahme einer Führungsposition, einhergehend mit Personalverantwortung, steigt um 17 Prozentpunkte für diejenigen, die eine Aufstiegsfortbildung abgeschlossen haben. Ein beruflicher Aufstieg als Fachkar-

1 Über die Datenbank Genesis des Statistischen Bundesamtes (<https://www-genesis.destatis.de/genesis/online>) wurden die Datensätze durch Eingabe des Codes 21421–0024 ausgewählt (Stand Februar 2024).

riere ohne Personalverantwortung ist mit einer Aufstiegsfortbildung um 23 Prozentpunkte wahrscheinlicher (Hall 2020, S. 9). Bezogen auf die berufliche Position bewerten 34,4 Prozent der befragten Personen die Höherqualifizierung als sehr nützlich und 20,5 Prozent als nützlich (Hall 2020, S. 12). Wenn die Qualifizierung als beruflicher Aufstieg betrachtet wird (Hall 2020, S. 2), die Teilnahmequote jedoch eher gering ausfällt, sollten die Gründe betrachtet werden, die als Hindernis zur Teilnahme angesehen werden.

3 Strukturelle Barrieren zur Teilnahme an beruflicher Höherqualifizierung

Hinderungsgründe für die Teilnahme lassen sich den Aspekten Zeit und Kosten, Charakteristika der Beschäftigung und fehlender wahrgenommener Nutzen zuordnen. Hier werden ältere Befunde berücksichtigt, weil die 1990er- und die 2000er-Jahre der Zeitraum waren, der für die Weiterbildung der hier interessierenden potenziellen Teilnehmenden besonders infrage kam. Laut der Erhebung von Schiersmann und Strauß (2006, S. 48) sehen die Befragten die größten Barrieren zur Teilnahme an einer formalen beruflichen Weiterbildung in dem hohen Zeiteinsatz und den zu erwartenden Kosten. Laut Sozio-oekonomischem Panel sind die Barrieren Zeit und Kosten in ost- wie westdeutschen Bundesländern ausschlaggebend (Büchel & Pannenberg 2004, S. 92). Weil die formalen Angebote als unpassend und zu teuer angesehen werden (Schiersmann & Strauß 2006, S. 25), entsteht ein „Abschreckungseffekt“ (Schiersmann & Strauß 2006, S. 48). Da die Teilnahme an aufstiegsermöglichender Weiterbildung, neben dem Bildungsabschluss, auch von der finanziellen Situation der potenziellen Teilnehmenden abhängt (Büchter 2016, S. 1), kann das geringere Einkommen, welches Beschäftigte in den ostdeutschen Bundesländern erhalten, ausschlaggebend sein. Dieses beträgt durchschnittlich 85 Prozent des Einkommens der Beschäftigten in den westdeutschen Bundesländern (Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat 2020, S. 87). Auch das Vermögen wirkt sich auf die finanzielle Situation der Menschen aus. Dieses war 2017 bei Personen mit westdeutscher Herkunft im Durchschnitt „mehr als doppelt so hoch wie das der Ostdeutschen“ (Bundeszentrale für Politische Bildung 2020). Wenn die in berufliche Weiterbildung zu investierenden Kosten eine strukturelle Weiterbildungsbarriere darstellen und die finanzielle Situation der ostdeutschen Beschäftigten im Allgemeinen ungünstiger ist als die der Beschäftigten in den westdeutschen Bundesländern, so ist eine geringere Beteiligung an Weiterbildung plausibel. Das Beschäftigungsverhältnis ist ein weiterer Faktor, der eine Teilnahme an betrieblicher und beruflicher Weiterbildung begünstigt oder erschwert, weil Beschäftigte in Großbetrieben eher und zu einem größeren Anteil an Weiterbildung teilnehmen als Beschäftigte kleinerer Betriebe (Büchel & Pannenberg 2004, S. 95; Dobischat & Düsseldorf 2013, S. 247). In den ostdeutschen Bundesländern arbeiten 7,6 Prozent und in westdeutschen Bundesländern 22,9 Prozent der Beschäftigten in Großbetrie-

ben mit mehr als 250 Beschäftigten (Leibniz-Institut für Wirtschaftsforschung Halle, o. J., Infografik 5).

Schiersmann und Strauß (2006, S. 54) weisen auf eine weitere Barriere hin, die von Belang ist. 44 Prozent der Befragten ohne Erwerbstätigkeit und 30 Prozent der Erwerbstätigen geben „Fehlender Nutzen“ als Nichtteilnahmegrund an (Schiersmann & Strauß 2006, S. 50, Tabelle 4–11). Bezogen auf die Entwicklungen in den ostdeutschen Bundesländern nach der Wiedervereinigung ist es möglich, dass insbesondere für Beschäftigte in Bereichen, die von massiven Umstrukturierungen und Schließungen betroffen waren, der konkrete und der langfristige Nutzen nicht erkennbar waren (Bolder 2011, S. 57). Facharbeiterinnen und Facharbeiter waren am stärksten vom Arbeitsplatzabbau betroffen (Kowalczuk 2021, S. 33) und standen somit vor besonderen Herausforderungen. Da überwiegend jüngere Menschen an formaler Weiterbildung teilnehmen (Bilger & Strauß 2022, S. 62), soll nachfolgend die Situation der jüngeren potenziellen Teilnehmenden dargestellt werden.

4 Sozialisation und Transformationserfahrung

Diejenigen, die in der Zeit der Wiedervereinigung und der anschließenden Transformationszeit in einem ostdeutschen Bundesland aufwuchsen, erlebten eine „doppelte Sozialisation“ (Lettrari et al. 2016, S. 7). Hier werden vor allem die Angehörigen der sogenannten „Wendejugend“, die zwischen 1970 und 1980 geboren wurden, sowie die Angehörigen der „Wendekinder“ betrachtet, die zwischen 1981 und 1989 geboren wurden (Kubiak & Weinel 2016, S. 127). Diese Generationen machten zu unterschiedlichen Anteilen Erfahrungen mit den Institutionen und der Kultur der DDR (Kubiak & Weinel 2016, S. 127) und waren im Gegensatz zu westdeutschen Gleichaltrigen konfrontiert mit transformationsbedingten Herausforderungen – in ökonomischer, kultureller und sozialer Hinsicht (Kubiak & Weinel 2016, S. 114). Dieser verallgemeinernde Blick auf die Generationen bildet „sozialhistorische Herausforderungen“ ab (Meißner 2016, S. 235), wie den Umstand, dass Angehörige beider Generationen Entscheidungen hinsichtlich ihrer Berufswahl und Bildungsbiografie unter besonderen Bedingungen treffen mussten. Einerseits erweiterten sich Möglichkeiten durch die Öffnung der Grenzen um ein Vielfaches und verengten sich zugleich durch große Umstrukturierungen und den Einbruch des Ausbildungsmarktes in den ostdeutschen Bundesländern (Meißner 2016, S. 248). Ausbildungsentscheidungen mussten getroffen werden, obwohl die Erfahrungen in dem neuen Gesellschafts- und Berufsbildungssystem nicht vorhanden waren. Hier werden die unterschiedlichen Ressourcen relevant, auf die Menschen je nach Mileuzugehörigkeit zurückgreifen können. Im Mileukonzept (Meißner 2016, S. 235) wird ausgehend von „spezifischen, sozialräumlich verorteten Denk- und Verhaltensmustern nach den Reaktionen auf den sozialen Wandel [ge]fragt“ (Meißner 2016, S. 235). Demnach können insbesondere durch einen Generationenwechsel neue Berufsfelder und Qualifikationen angenommen werden (Meißner 2016, S. 237). Hinsichtlich des generationenübergreifenden Lernens interessieren sich

Alheit et al. (2004, S. 10) dafür, wie „mentale Blockaden“ und „Ressourcen“ durch Umbrüche wie die Wiedervereinigung entstehen. Alheit et al. (2004) weisen der Mehrheit der befragten Menschen mit ostdeutscher Herkunft ein abwehrendes Verhalten nach, was auf die massive Schrumpfung der Industrie und die damit verbundenen wirtschaftlichen Modernisierungen zurückzuführen ist (Alheit et al. 2004, S. 337). Aus dieser Situation ging die – hier als sinnvoll bewertete – Strategie hervor, vorhandene Besitzstände zu wahren und keine „neue(n) Horizonte“ zu suchen (Alheit et al. 2004, S. 325). Die Ergebnisse sollten vor dem Hintergrund interpretiert werden, dass die hier befragten Personen in der Oberlausitz und in Eisenhüttenstadt (Alheit et al. 2004, S. 322) leben und somit in Regionen, die bis heute einem starken Strukturwandel unterworfen sind. Erhebungen in strukturell anders geprägten Regionen würden möglicherweise andere Ergebnisse bringen.

Die Studie von Heidrun Herzberg (2004) identifiziert im Milieu von Rostocker Werftarbeiterinnen und -arbeitern ebenfalls Trägheitseffekte im Lernhabitus. In Anlehnung an Bourdieus Habitusbegriff definiert Herzberg (2004, S. 307) diesen als „Produkt inkorporierter Strukturen, zugleich aber auch das Erzeugungsprinzip biografischer Lern- und Bildungsprozesse“. Herzberg weist die Beständigkeit nach, mit der der Lernhabitus über die Generationen hinweg aufrechterhalten bleibt. Intergenerationale Muster des Lernens, die in der Familie erworben wurden, bleiben weitestgehend bestehen und passen sich entweder in ein „entwicklungsorientiertes Lernhabitusmuster“ oder in ein „bewahrendes Lernhabitusmuster“ (Herzberg 2004, S. 305) ein. Das Letztere kann mit einem Widerstand gegenüber Weiterbildung, die auf einen Aufstieg gerichtet ist, einhergehen (Herzberg 2004, S. 291). Auch diese Ergebnisse beziehen sich auf das spezifische Milieu von Arbeiterinnen und Arbeitern und müssen entsprechend interpretiert werden. Deutlich wird jedoch, dass Lernerfahrungen, Einstellungen zum Lernen und zu einem beruflichen Aufstieg über Generationen aufrechterhalten bleiben können und nicht zwangsläufig durch den Systemumbruch und erweiterte Möglichkeiten abgelegt werden.

Auch Meißner (2016, S. 248) kommt aufgrund zweier biografisch-narrativer Interviews mit Facharbeitern, die den Wendekindern zugeordnet werden und aus einer Familie mit „facharbeiterlichem Hintergrund“ (S. 233) stammen, zu dem Ergebnis, dass die Sicherung des Arbeitsplatzes auf einem verengten Arbeitsmarkt an erster Stelle stand und mit großen Anstrengungen verbunden war (Meißner 2016, S. 248). Außerdem stand im Vordergrund langfristig planen zu können und berufliche Sicherheit zu erlangen. Dabei nutzen sie vertraute Muster wie „Sparsamkeit und realistische Selbstbegrenzung auf erreichbare Ziele“ (S. 248).

Auch wenn der Schritt vom Milieu der Facharbeiterinnen und Facharbeiter zur Besetzung von Spitzenpositionen groß erscheint, so wird die Vorstellung darüber, welche Ziele erreichbar sind, auch durch die öffentliche Debatte und Realität geprägt. Spitzen- und Führungspositionen sind nicht dem Bevölkerungsanteil entsprechend mit Menschen ostdeutscher Herkunft besetzt. In Politik, Verwaltung, Justiz, Militär, Wissenschaft, Massenmedien und der Wirtschaft (Schönherr et al. 2022, S. 9 f.) waren Menschen mit ostdeutscher Herkunft bis 2022 in führenden Positionen in den ost-

deutschen und westdeutschen Bundesländern „teilweise stark unterrepräsentiert“ (Schönherr et al. 2022, S. 2). Eine bleibende Unterrepräsentation von Menschen mit ostdeutscher Herkunft kann eine „Entfremdung zwischen Bevölkerungsgruppen und gesellschaftlichen Führungsgruppen bewirken“ (BMI 2020, S. 79). Der überwiegende Teil der Bevölkerung mit ostdeutscher Herkunft sieht hierin ein Problem und wünscht sich eine allgemein diversere Besetzung von Führungspositionen und hierfür spezielle Förderungen (Vogel & Zajak 2020, S. 5). Faktoren, die laut Elitenmonitor (Der Beauftragte der Bundesregierung für Ostdeutschland 2023, S. 5) auch für die Unterrepräsentation anderer Bevölkerungsgruppen wirksam werden und bereits bekannt sind, sind die „Langzeitwirkungen des DDR-Systems, Systemwechsels und Beitritts“, die Besetzung von Funktionen aus den eigenen Reihen der bestehenden Elite, gestützt durch vorhandene Netzwerke, und die „Soziale Herkunft“. Auch die Aufstiegsambitionen sind entlang der Herkunft unterschiedlich ausgeprägt. Für 45 Prozent der Westdeutschen war 2019 eine führende Position vorstellbar und attraktiv, hingegen nur für 36 Prozent der Ostdeutschen (Der Beauftragte der Bundesregierung für Ostdeutschland 2023, S. 6). Fraglich ist, inwieweit die geringeren Aufstiegsambitionen auch auf Positionen übertragbar sind, die mit einer Aufstiegsfortbildung zu erreichen wären. Nachfolgend sollen die Befunde des Beitrages zusammengefasst und auf weitere Forschung verwiesen werden.

5 Schlussfolgerungen

Die geringere Teilnahme an höherer Berufsbildung in den ostdeutschen Bundesländern kann mit einem geringeren Einkommen, weniger Vermögen und einer Arbeitsplatzunsicherheit zusammenhängen, die lange anhält. Ein konkreter Nutzen einer Aufstiegsfortbildung kann aufgrund der hohen Arbeitslosigkeit und der unzureichenden beruflichen Perspektive nicht absehbar gewesen sein und somit verbreitet zu Entscheidungen der Nicht-Teilnahme geführt haben. Der gesellschaftliche Umbruch, die spezifische Sozialisation in zwei unterschiedlichen Gesellschaftssystemen und Herausforderungen hinsichtlich der berufsbiografischen Entscheidungen in der Transformationszeit können bei Teilen der Generation der Wendejugend und der Wendekinder zu einer Zurückhaltung gegenüber einem beruflichen Aufstieg geführt haben. Mögliche berufliche Wege waren unbekannt, Aufstiegschancen unklar und Vorbilder für den Aufstieg in dem damals neuen System noch nicht vorhanden. Der Teil der Wendejugend und der Wendekinder, deren Eltern als Facharbeiterinnen und Facharbeiter in der DDR tätig waren, stand aufgrund der sozialen Herkunft vor größeren Herausforderungen. So sind mit der Berufswahl auch Vorstellungen und Entscheidungen hinsichtlich eines möglichen beruflichen Aufstiegs verbunden, die eng an familiäre Ressourcen, in Form von spezifischen (Aufstiegs-) Erfahrungen, Eingebundenheit in Netzwerke und die finanzielle Ausstattung gebunden sein können und somit sehr unterschiedlich erlebt und realisiert werden können. Eine Skepsis gegenüber Er-

werbssicherheits- und Aufstiegsversprechen bei den Angehörigen des Milieus der Arbeiterinnen und Arbeiter scheint daher plausibel.

Für weitere Erwachsenenbildungsforschung wäre aufschlussreich, wie Angehörige der Wendejugend und der Wendekinder dieses Spannungsverhältnis subjektiv wahrgenommen haben und inwiefern es sich auf Vorstellungen von beruflichem Aufstieg durch Aufstiegsfortbildungen auswirkte und auswirkt. Anhand qualitativer empirischer Erhebungen könnte die Teilnahme vor dem Hintergrund der spezifischen Bedingungen der jüngeren Menschen mit ostdeutscher Herkunft und der (Nicht-) Teilnahme an formaler Weiterbildung, nicht nur bezogen auf die ostdeutschen Bundesländer, betrachtet werden.

Literatur

- Alheit, P., Bast-Haider, K. & Drauschke, P. (2004). *Die zögernde Ankunft im Westen: Biographien und Mentalitäten in Ostdeutschland*. Reihe Biographie- und Lebensweltforschung des Interuniversitären Netzwerkes Biographie- und Lebensweltforschung (INBL). Bd. 2. Campus-Verlag. <https://www.hsozkult.de/publicationreview/id/rezbuecher-5161>.
- Bilger, F. & Strauß, A. (2022). *Adult Education Survey (AES 2020 – Germany)*. <https://doi.org/10.4232/1.13975>.
- Bolder, A. (2011). Das lebenslange Lernen, die Beteiligung daran und die Bildungspolitik. In D. Holzer, B. Schröttner & A. Sprung (Hrsg.), *Reflexionen und Perspektiven der Weiterbildungsforschung*, Waxmann Verlag, 53–66.
- Büchel, F. & Pannenberg, M. (2004). Berufliche Weiterbildung in West- und Ostdeutschland: Teilnehmer, Struktur und individueller Ertrag. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft* (2), 73–126. http://doku.iab.de/zaf/2004/2004_2_zaf_buechel_pannenberg.pdf.
- Büchter, K. (2016). Berufliche Weiterbildung im Dilemma von Ungleichheit, Fremdbestimmtheit und Subjektorientierung. *Berufsbildung*, 70 (161). <https://silo.tips/download/berufsbildung-berufsbildung-161-oktober-jahrgang-bb-thema-berufliche-und-betrieb>.
- Bundesinstitut für Berufsbildung. *Datenzugang BIBB/BAuA – Erwerbstätigenbefragung 2018*. <https://www.bibb.de/de/120401.php>.
- Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (2020). *Abschlussbericht der Kommission „30 Jahre Friedliche Revolution und Deutsche Einheit“*. <https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/2020/abschlussbericht-kommision-30-jahre.html>.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2011). *Glossar: ISCED 2011*. <https://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/G293.html>.
- Bundeszentrale für Politische Bildung (2020). *Vermögen in West- und Ostdeutschland nach Alter*. <https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61778/vermoegen-in-west-und-ostdeutschland-nach-alter/>.

- Deutschlandatlas (2024). *Berufsqualifikationen: Anteil sozialversicherungspflichtig Beschäftigter mit verschiedenen Berufsqualifikationen an allen sozialversicherungspflichtig Beschäftigten im Jahr 2021 in %*. <https://www.deutschlandatlas.bund.de/DE/Karten/Wie-wir-arbeiten/050-Berufsqualifikation-der-Beschaeftigten.html>.
- Der Beauftragte der Bundesregierung für Ostdeutschland (2023). *Elitenmonitor: Befunde aus einem Forschungsprojekt zur personellen Unterrepräsentation der Ostdeutschen in den Eliten 2018–2023*. <https://www.ostbeauftragter.de/resource/blob/2044590/2224378/59b5ce5f9b473cfd77688e8c94f3ebfd/elitenmonitor-data.pdf?download=1>.
- Dobischat, R. & Düsseldorf, K. (2013). Betriebliche Weiterbildung in Klein- und Mittelbetrieben (KMU). Forschungsstand, Problemlagen und Handlungserfordernisse. Eine Bilanz. *WSI Mitteilungen* (4), 247–254. https://www.boeckler.de/data/wsimit_2013_04_dobischat.pdf.
- Gawronski, K., Horneffer, B. & Lange, K. (2019). *Bildung: Erhebung bei Anbietern von Aufstiegsfortbildung 2017 – Ergebnisbericht der §7-Erhebung*. Statistisches Bundesamt (Destatis).
- Hall, A. (2020). Lohnt sich höherqualifizierende Berufsbildung? Berufliche Positionen, Einkommen und subjektiver Nutzen von Fortbildungsabschlüssen. *BIBB-Report, Bd. 02/2020*. <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/16574>.
- Herzberg, H. (2004). *Biographie und Lernhabitus: Eine Studie im Rostocker Werftarbeitermilieu*. Zugl.: Göttingen, Univ., Diss., 2002 u. d. T.: Herzberg, H.: Bildung, Biographie und Transformation. Reihe Biographie- und Lebensweltforschung des Interuniversitären Netzwerkes Biographie- und Lebensweltforschung (INBL), Bd. 1, Campus-Verlag.
- Kosinski, K. (2021). *Widerstandsphänomene in der Beruflichen Weiterbildung. Eine qualitative Studie zu den Gründen gegen eine Aufstiegsfortbildung*. Masterarbeit, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg, zur Veröffentlichung eingereicht.
- Kowalczyk, I.-S. (2021). Woanders ist auch Scheiße! Die Auswirkungen der Transformation nach 1990 auf die Gesellschaft in Ostdeutschland. Ein Überblick. In I.-S. Kowalczyk, F. Ebert & H. Kulick (Hrsg.), *(Ost)Deutschlands Weg: 45 Studien & Essays zur Lage des Landes. Teil I – 1989 bis heute*, Bd. 10676, 29–57, bpb.
- Kubiak, D. & Weinel, M. (2016). DDR-Generationen revisited – Gibt es einen Generationenzusammenhang der „Wendekinder“? In A. Lettrari, C. Nestler & N. Troi-Boeck (Hrsg.), *Die Generation der Wendekinder: Elaboration eines Forschungsfeldes*, Springer VS, 107–130.
- Leibniz-Institut für Wirtschaftsforschung Halle (o. J.). *Die garstige Lücke: Warum Ostdeutschland auch 30 Jahre nach der Vereinigung um 20% ärmer ist als der Westen*. Leibniz-Institut für Wirtschaftsforschung Halle. <https://www.iwh-halle.de/themen/ostdeutschland/>.
- Lettrari, A., Nestler, C. & Troi-Boeck, N. (2016). Einleitung: Der Werkzeugkasten zur Elaboration eines Forschungsfeldes. In A. Lettrari, C. Nestler & N. Troi-Boeck (Hrsg.), *Die Generation der Wendekinder: Elaboration eines Forschungsfeldes*, Springer VS, 3–26.

- Meißner, S. (2016). Auf eigenen Beinen stehen: Die Etablierung junger Facharbeiter im ostdeutschen Transformationsraum. In A. Lettrari, C. Nestler & N. Troi-Boeck (Hrsg.), *Die Generation der Wendekinder: Elaboration eines Forschungsfeldes*, Springer VS, 233–251.
- Oschmann, D. (2024). Berichterstattung über den Osten "fairer, respektvoller und differenzierter". MDR Kulturdesk vom 9. Januar 2024. <https://www.mdr.de/nachrichten/sachsen/leipzig/oschmann-osten-bestseller-bilanz-kultur-news-102.html>.
- Schiersmann, C. & Strauß, H. C. (2006). *Profile lebenslangen Lernens: Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung*. DIE spezial. W. Bertelsmann Verlag.
- Schönherr, M., Antisch, J. & Jacobs, O. (2022). *Der lange Weg nach oben: Wie es Ostdeutsche in die Eliten schaffen. Repräsentation und Karrierewege. Entwicklungen nach drei Jahrzehnten deutscher Einheit*.
- Statistisches Bundesamt (2023). *BAföG 2022: Milliardengrenze beim Fördervolumen erstmals überschritten*. <https://bildungsklick.de/schule/detail/aufstiegs-bafoeg-2022-milliardengrenze-beim-foerdervolumen-erstmal-ueberschritten>.
- Statistisches Bundesamt (Destatis). *Genesis Online Datenbank*. <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online>.
- Vogel, L. & Zajak, S. (2020). *Teilhabe ohne Teilnahme? Wie Ostdeutsche und Menschen mit Migrationshintergrund in der bundesdeutschen Elite vertreten sind*. Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung.

Autorin

Katharina Kosinski, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hamburg im Fachbereich Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 08.02.2024 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 8th February 2024.



Intersektionalität und Erwachsenenbildung

Begriffliche Klärung und aktuelle Entwicklungen

KAROLA CAFANTARIS

Zusammenfassung

Intersektionale Perspektiven werden zunehmend auch innerhalb der Erwachsenenbildung rezipiert. Es geht dabei einerseits darum, Intersektionalität als Forschungs- und Theorieperspektive einzubringen, andererseits kann die pädagogische Praxis durch intersektionale Perspektiven diskriminierungskritisch beleuchtet und verändert werden. Der Beitrag erläutert zunächst die Entstehung des Begriffs und seine Bedeutung für eine mehrdimensional ausgelegte Kritik von Diskriminierung anhand des Miteinbezugs von sozialen Kategorisierungen. Daran anschließend werden Beispiele innerhalb der deutschsprachigen intersektionalen Erwachsenenbildung(sforschung) aufgezeigt und die Relevanz einer Verbindung von Intersektionalität und Erwachsenenbildung erläutert.

Stichwörter: Intersektionalität; Erwachsenenbildung; intersektionale Didaktik; politische Bildung

Abstract

Intersectional perspectives are also increasingly being received within adult education. On the one hand, the aim is to introduce intersectionality as a research and theoretical perspective; on the other hand, pedagogical practice can be critically examined and changed through intersectional perspectives. The article first explains the emergence of the term and its significance for a multidimensional critique of discrimination by including social categorisations. Subsequently, examples within German-language intersectional adult education (research) are presented and the relevance of a connection between intersectionality and adult education is explained.

Keywords: Intersectionality; adult education; intersectional didactics; civic education

1 Einleitung

Diversität als Begriff hat in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen. Der Fokus liegt dabei vor allem auf der Hervorhebung der positiven Aspekte von Vielfalt, sei es in der Organisationsentwicklung, der Förderung von Gleichstellung oder in Bildungsinstitutionen (vgl. u. a. Walgenbach 2017). Mit der zunehmenden Popularität der Diversitätsthematik gehen auch in der Erziehungswissenschaft begriffliche Ausdifferenzierungen einher, die um die Begriffe *Heterogenität*, *Vielfalt* oder *Diversity* kreisen und jeweils unterschiedlich nuancierte Fragestellungen bearbeiten. Intersektionalität als Perspektive auf Fragen des Verhältnisses von Bildung, sozialer Gerechtigkeit und Diversität bezieht sich innerhalb dieses breit geführten Diskurses insbesondere auf die Analyse der Wechselbeziehung sozialer Kategorien wie u. a. Herkunft, Klasse und Geschlecht (vgl. ebd.). Aktuelle Forschungsperspektiven innerhalb der Erwachsenenbildung knüpfen an bereits bestehende Pfade innerhalb der Erziehungswissenschaft an, die neben einer breit etablierten erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung (Mecheril et al. 2010) postkoloniale (vgl. Akbaba/Heinemann 2023), diskriminierungskritische (vgl. Heinemann/Stoffels/Wachter 2018) und auch intersektionale Perspektiven (vgl. Bergold-Caldwell 2020; Heinemann 2021) in den Fokus rücken, um damit vermehrt machtkritische Perspektiven (vgl. Ortner/Heinemann 2018) in der Erwachsenenbildung zu verfolgen. Intersektionalität und Erwachsenenbildung zu verbinden, ist jedoch ein neueres Unterfangen. Die erziehungswissenschaftliche Intersektionalitätsforschung fokussiert auf die Komplexität und Mehrdimensionalität von Ungerechtigkeit und Diskriminierung in Bildungssettings (vgl. Akbaba et al. 2022). Die Wege der Erwachsenenbildung innerhalb dieses Diskurses zu verfolgen, erscheint als lohnenswert, zumal dadurch weitere Anschlüsse an eine intersektionale und diskriminierungskritische Erwachsenenbildung ausgelotet werden können. Dieser Beitrag nimmt zunächst ohne Anspruch auf Vollständigkeit einen kursorischen Blick auf die Entwicklung des Intersektionalitätsbegriffs seit seiner Entstehung in den 1980er-Jahren durch die Juristin Kimberlé Crenshaw und seine Rezeption in der Frauen- und Geschlechterforschung vor, um dann seine Rezeption in der deutschsprachigen Erwachsenenbildung zu erläutern. Die anleitende Frage lautet: Welche intersektionalen Ansätze finden sich in der Erwachsenenbildung bislang und wie können erwachsenenbildnerische Diskurse bzw. Theoriebildung sensibler für Diskriminierung werden durch intersektionale Perspektiven?¹

¹ An dieser Stelle danke ich Katharina Kosinski und Jennifer Danquah für ihre wertvollen Rückmeldungen zu meinen Überlegungen.

2 Intersektionalität als sozialwissenschaftliches Konzept und seine Relevanz für das Bildungssystem

Das Konzept Intersektionalität ist laut Biele Mefebue et al. (2022) „zu einem der wichtigsten travelling concepts (...) im Globalen Norden avanciert“; dies gelte in der Wissenschaft vor allem für die interdisziplinäre Geschlechterforschung (ebd. 2022, S. 3). Hormel (2012) verweist darauf, dass sich in Deutschland seit Längerem eine „breite sozialwissenschaftliche Diskussion entfaltet, die sich im Kern mit der Entwicklung eines theoretisch und methodologisch angemessenen Modells zur Analyse sozialer Ungleichheiten und Diskriminierungen beschäftigt (...)“ (ebd., S. 491). Intersektionalität schließt daran an und bietet die Konzeptualisierung einer mehrdimensionalen, das heißt auf mehrere Kategorien und ihre Verwobenheit ausgerichtete Diskriminierungskritik. Neben der wissenschaftlichen Perspektive wohnt dem Intersektionalitätsansatz qua seiner Genese eine politische Dimension inne, die sich in seiner Entstehung als feministische Kritik begründet. Das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Intersektionalität thematisieren Hormel/Emmerich (2013) aus differenztheoretischer Perspektive, außerdem auch Walgenbach (2011, 2014) zur begrifflichen Klärung und Genese von Intersektionalität. Deutlich wird die Relevanz von Intersektionalität für erziehungswissenschaftliche Fragen auch in dem von Biele Mefebue et al. (2022) herausgegebenen „Handbuch Intersektionalitätsforschung“. Neben theoretischen Verhältnisbestimmungen und Themenfeldern wie z. B. Organisationsforschung oder Arbeit sind es auch Fragen von Bildung, sozialer Arbeit und pädagogischer Praxis, die dort im Kontext von Intersektionalität verhandelt werden (u. a. Mar Castro Varela/Mohamed; Heinemann; Herzmann/Rabenstein im genannten Band).

3 Historische Skizzierung von Intersektionalität als politischer Begriff und als wissenschaftliche Perspektive

Zur Einordnung der intersektionalen Perspektive folgt eine Skizze über die Entstehung des Begriffs Intersektionalität. Dem sei vorausgestellt, dass hier nur ein kleiner Ausschnitt auf eine Begriffsentwicklung gegeben werden kann, die sich erstens als interdisziplinär versteht und zweitens – etwa in der Frauen- und Geschlechterforschung – als durchaus kontrovers diskutiertes Konzept gilt (vgl. dazu u. a. Lutz et al. 2010, S. 9–32, Yuval-Davis 2006²). Die Entstehung des Intersektionalitätsbegriffs lässt

2 In einer kritischen Betrachtung des politischen Einsatzes des Begriffs Intersektionalität diskutiert Yuval-Davis (2006) die mit der Benennung von Kategorien einhergehende Essenzialisierung und Naturalisierung derer. In der Naturalisierung liege das Problem, dass sie dazu tendierte *“to homogenize social categories and to treat all who belong to a particular social category as sharing equally the particular natural attributes (positive or negative) specific to it”* (ebd. S. 199). Diese Zuschreibung bestimmter Attribute zu Kategorien führe jedoch zu Ein- und Ausschlüssen und verstärkte Vereinheitlichung und Vorstellungen des Normalen (vgl. ebd.).

sich im „black feminism“^{3 4} (vgl. Kelly 2019) und der Critical Race Theory⁵ der 1980er verorten. Bereits zuvor gab es Theorieperspektiven mit ähnlichen theoretischen Annahmen und Prämissen, die sich jedoch nicht in dieser Form durchgesetzt haben.⁶ Vor allem prägte ihn die Juristin Kimberlé Crenshaw (1989), die den Begriff als umfassende Kritik an der US-amerikanischen Antidiskriminierungsrechtsprechung entwickelte. Anhand der kritischen Analyse von Entscheidungen des US-Supreme Court verdeutlichte sie, dass die Diskriminierung von Schwarzen Frauen innerhalb der Rechtsprechung nicht adäquat anerkannt werden konnte (vgl. Crenshaw 1989, Chebout 2012). In den Gerichtsurteilen wurden nie mehrere Differenzkategorien (*race, class, gender*) als zusammenwirkend zur Geltung gebracht, sondern ausschließlich eindimensionale Kategorien (ebd.). Die besondere Stellung Schwarzer Frauen und ihrer Benachteiligung beschrieb Crenshaw mit dem Bild einer *intersection* (Straßenkreuzung). Diskriminierung könne ähnlich wie an einer Straßenkreuzung „in mehreren Richtungen verlaufen“ (Crenshaw 2013, S. 40). Wenn es an der Kreuzung zu einem Unfall komme, könne dieser „von Verkehr aus jeder Richtung verursacht worden sein – manchmal gar von Verkehr aus allen Richtungen gleichzeitig. Ähnliches gilt für eine Schwarze Frau, die an einer ‚Kreuzung‘ verletzt wird; die Ursache könnte sowohl sexistische als auch rassistische Diskriminierung sein“ (ebd.), schreibt Crenshaw. Laut Walgenbach (2014) ermöglicht Intersektionalität, „dass historisch gewordene soziale Ungleichheiten, Macht- und Diskriminierungsverhältnisse sowie hierarchisierte Subjektpositionen, die sich auf Kategorien wie Geschlecht, soziales Milieu, Schicht oder Klasse, Ethnizität, Race oder Nation, Behinderung, Sexualität usw. beziehen, nicht isoliert voneinander oder additiv [konzeptualisiert werden können], sondern in ihren Überkreuzungen oder Interdependenzen analysiert werden“ (Walgenbach, 2014, S. 54–55) können. Lutz et al. (2010) folgend führte dies vor allem in feministischen Diskursen zu einer Ausdifferenzierung von „Frau“ als Kategorie. Die Kritik eines „weißen Feminismus“ vonseiten Schwarzer Feministinnen verwies dabei auf die Verschiedenheit der feministischen Kämpfe und deren gesellschaftliche Sichtbarkeit (vgl. dazu u. a. Hooks 1981/2023). So wird Lutz et al. (2010) folgend gezeigt, dass mit der Analyse von der „spezifischen sozioökonomischen Situation Schwarzer Frauen (...) erstmals von der Gleichzeitigkeit und wechselseitigen Ko-Konstitution verschiedener Kategorien sozialer Differenzierung ausgegangen und die Spezifität der durch diese Wechselwirkungen geprägten Erfahrungen hervorgehoben“ (ebd., S. 10) wird.

3 Lutz et al. (2010) verweisen darauf, dass „der Schwarze Feminismus [stellt] keine homogene Bewegung“ (ebd., S. 10) darstelle.

4 Lutz et al. (2010) folgend beschreiben die Bezeichnungen *weiß* und „Schwarz“ „kein phänotypisches Differenzierungsmerkmal, sondern zugeschriebene sozial-historische Positionen“ (ebd., S. 10). Wichtig sei, „dass beide Kategorien sich nicht auf ‚natürliche‘, sichtbare Pigmentierungen beziehen, sondern es dabei um ideologische Konstruktionen von ‚Hautfarben‘ (ebd.) geht. Schwarz wird großgeschrieben, da es sich um einen politischen Begriff handelt, der die selbstgewählte Bezeichnung von Menschen meint, die auf ihre gemeinsame Betroffenheit von rassistischer Diskriminierung verweisen (vgl. Mendel et al. 2023, S. 25). *Weiß* wird, wenn nicht anders im Zitat vorgegeben, im Folgenden kursiv geschrieben, da es sich um die Benennung einer sozialen Positionierung handelt.

5 Es wird der englische Begriff *race* verwendet, da es bis dato u. a. historisch begründet keine adäquate und entsprechende Übersetzung auf Deutsch gibt und ebenso die politischen Implikationen des Begriffs in seiner englischen Verwendung aufgegriffen werden. Diese werden innerhalb der CRT begründet (vgl. Bergold-Caldwell/Traußneck 2022).

6 Bergold-Caldwell/Traußneck (2022) nennen die Konzepte „Triple Opression“ und „Double Jeopardy“.

Für den deutschsprachigen Raum verorten Bergold-Caldwell/Traußneck (2022) die Ankunft des Begriffs Intersektionalität in den 1990er-Jahren im Bereich der Geschlechterforschung, die Intersektionalität als „Kritik an einer rein *weißen* und bürgerlichen Perspektive auf Geschlecht und eben auch als Kritik an einem Zugang zu Geschlechterforschung, die eine hierarchische kategoriale Trennung von *race*, *class* und *gender* nutzte“ (ebd.) hervorhob. Obwohl die in der deutschsprachigen und englischsprachigen Debatte um Intersektionalität aufkommenden Diskursstränge laut der Autorinnen im Nachhinein oft als dieselben bezeichnet werden, sind sie es etwa aufgrund historischer Hintergründe nur bedingt (vgl. ebd.). Wo der anglo-amerikanische Diskurs um Intersektionalität und seine unabdingbare Einbettung in die sozialen und feministischen Kämpfe Schwarzer Frauen einen sehr starken Bezug auf die Critical Race Theory nimmt, waren es im deutschsprachigen Diskurs stärker die Konflikte um Austauschprozesse von Frauen, die sich in der mehrheitsweißen feministischen Debatte dieser Zeit nicht repräsentiert sahen. Dies hatte auch zur Folge, dass sich die Thematisierung von Rassismus oder Antisemitismus⁷ im deutschsprachigen feministischen Diskurs als erschwert gestaltete (vgl. ebd.). Ansätze wie der eines „migrantischen Feminismus“ nach Gutiérrez Rodríguez und Tuzcu (2021) beziehen sich im Sinne eines „re-narrating“ (ebd., S. 15) auf Diskriminierung und institutionellen Rassismus in Deutschland aus Sicht eines migrantischen Feminismus und kontextualisieren intersektionale Fragestellung damit explizit innerhalb der deutschen Migrationsgesellschaft. Wenngleich es auch hier aufgrund des vielfältig geführten Diskurses um Intersektionalität nur verkürzt thematisiert werden kann, bezieht sich Intersektionalität damit hauptsächlich auf zwei Referenzsysteme. So sehen Hormel/Emmerich (2013) im Intersektionalitätsdiskurs eine „konstitutive Doppelreferenz auf (feministische) Bewegungspolitik einerseits und (feministische) Wissenschaft andererseits“ (ebd., S. 213), zwischen denen der Diskurs oszilliere und damit auch eine „innere Paradoxie“ (ebd.) entstünde.

4 Rezeption von intersektionalen Ansätzen innerhalb der Erwachsenenbildung

Wie in den bisherigen Ausführungen deutlich wurde, werden mit Intersektionalität mitunter unterschiedliche Perspektiven, Analysekatoren oder auch (politische) Haltungen beschrieben. Dies wird auch im folgenden kursorischen Blick in die Erwachsenenbildungswissenschaft deutlich. Auch hier besteht kein Anspruch auf Vollständigkeit. Es geht an dieser Stelle vielmehr darum, anhand der ausgewählten Beispiele aufzuzeigen, wie die intersektionale Perspektive innerhalb der Erwachsenenbildung rezipiert und eingesetzt wird. Walgenbach (2017) folgend gibt es in der Erziehungswis-

7 Der Band „Frenemies. Antisemitismus, Rassismus und ihre Kritiker*innen“ (Mendel/Cheema/Arnold, 2022), der die Diskurse um das Verhältnis von Rassismus und Antisemitismus thematisiert, wirft auch die Frage nach dem Verhältnis von Antisemitismus und Intersektionalität auf. Unter dem Titel „Sind Juden*Jüdinnen weiß?“ beleuchten Alfandari und Shohat (2022) die Thematik.

senschaft eine „längere Tradition, soziale Kategorien zusammenzudenken“ (S. 81). So hätte bereits eine Reihe von Studien den Zusammenhang von Klasse, Migration, Geschlecht und Bildung analysiert (vgl. ebd.). Dennoch stellt Walgenbach (2023) in einem Handbuchartikel zu Intersektionalität in der Erwachsenenbildung nach wie vor Lücken in der deutschsprachigen Erwachsenenbildungsforschung zur Verwendung des Begriffs Intersektionalität fest und weist dies auch für englischsprachige Forschung zu *intersectionality and adult learning* aus. Auch Heinemann (2021) bezieht sich spezifisch auf das Feld „Deutsch als weitere Sprache“⁸, für das intersektionale Fragestellungen „aufgrund der facettenreichen diskriminierenden Unterscheidungen, denen die Hauptzielgruppe des Arbeitsgebietes ‚DaW‘ ausgesetzt ist“ (ebd., S. 2), eine große Relevanz haben. Heinemann konstatiert jedoch, dass diese „bisher im Mainstream des Fachdiskurses häufig eher de-thematisiert als in ihrer Bedeutsamkeit erkannt und diskutiert“ (ebd., S. 3) würden. Als Ausnahme nennt die Autorin hier die rassismuskritische Migrationsforschung (u. a. Mecheril/Quehl 2015) (vgl. ebd.). Gleichzeitig sei es vor allem die verstärkte Bezugnahme auf die Wechselwirkung von Differenzkategorien, die produktive Anknüpfungspunkte für ungleichheitskritische Forschungstraditionen in der Erwachsenenbildung biete (vgl. Walgenbach 2023). Anknüpfungspunkte bieten sich hier unter anderem in der rassismuskritischen Erwachsenenbildung und deren Verortung in der Migrationsgesellschaft (vgl. Heinemann/Stoffels/Wachter 2018).

4.1 Intersektionalität als Weiterentwicklung der Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung

Zwar gibt und gab es sowohl in der Theorie als auch in der Erwachsenenbildungspraxis Ansätze, die sich den Interdependenzen sozialer Kategorien und deren Auswirkung z. B. auf Bildungsteilhabe zuwenden. Der Intersektionalitätsbegriff bietet jedoch eine begriffliche Verdeutlichung der Intersektion von sozialen Kategorien in (erwachsenen-)bildungsbezogenen Fragestellungen und setzt dabei vor allem einen besonderen Fokus auf die im oberen Kapitel erläuterten sozialen Kategorien. Walgenbach (2023) folgend werde etwa die in der Erwachsenenbildung gängige Zielgruppenorientierung (z. B. auf „Arbeiter*innen“, „Frauen“ etc.) durch die mehrdimensional angelegte intersektionale Perspektive erweitert (ebd.).⁹ Schlüter knüpft bereits 2010 bei der Zielgruppenarbeit und im Speziellen der Frauenbildung an und macht darin auf die Bedeutung von Intersektionalität für die Didaktik der Erwachsenenbildung aufmerksam (ebd. 2010, insbes. S. 158).¹⁰ Die Bedeutung einer rassismuskritischen Erwachsenenbildung für Organisationen zeigt Danquah (2023) in ihrer Arbeit über die öffentliche Bibliothek als *rassismuskritischen Lernort* (ebd.) für Menschen, die von Rassismus betroffen

8 Heinemann (2021) schlägt vor, nicht von Deutsch als Zweitsprache zu sprechen, sondern durch den Begriff Deutsch als weitere Sprache darauf hinzuweisen, dass Deutsch oft nicht als Zweitsprache, sondern im Kontext von Migration als Dritt- oder Viertsprache erlernt werden muss.

9 Zielgruppenorientierung und Teilnehmendenorientierung gelten als grundlegende didaktische Prämissen in der Erwachsenenbildung (vgl. Siebert 2000; Hippel et al. 2018, Bremer 2007). Dabei könne „Teilnehmer- und Zielgruppenorientierung jedoch auch als in einem Spannungsfeld stehend gesehen werden, da Zielgruppenorientierung auf eine soziale Gruppe verweist, während Teilnehmerorientierung auf individuelle Lerninteressen eingehen soll“ (von Hippel et al. 2018, S. 1142).

10 Sie verweist dabei vor allem auf die reformierende Wirkung der Frauenbildung auf die Zielgruppenorientierung: Frauen sahen sich nicht in der Defizitorientierung des Zielgruppenansatzes der damaligen Zeit (1970er) widerspiegelt. Stattdessen sollten Stärken als Orientierung dienen.

sind. Der Blick auf mögliche unterschiedliche Diskriminierungen von Menschen erlaubt hier die rassismuskritische Entwicklung von Bibliotheken als öffentlicher Lernort und begünstigt damit die Nutzung der öffentlichen Bibliothek durch Personen, die von Diskriminierung betroffen sind (ebd., S. 77–88). Eine intersektionale Ausrichtung in der Entwicklung von Zielgruppen, eine intersektional informierte Didaktik oder – in Bezug auf Forschung – eine intersektionale Ausrichtung im Forschungsprozess können hier als Anschlussperspektiven skizziert werden, in denen z. B. das Entstehen rassismuskritischer Orte und Wissensvermittlung (vgl. Danquah 2023) innerhalb erwachsenenbildnerischer Angebote gefördert werden kann.

4.2 Intersektionalität als didaktische Perspektivierung in der Teilnehmendenorientierung

In ihrer Forschung zeigt Heinemann (2021) im Feld "DaW", wie die intersektionale Perspektive einen analytischen Blick auf das „Lehren und Lernen mit und von Menschen (Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen), welche u. a. entlang der Differenzlinien class/race/gender/nation/hegemoniclanguage Benachteiligungen“ (ebd.) erfahren. Diese werden Heinemann (ebd.) folgend von der Mehrheitsgesellschaft einerseits als „nicht-selbstverständlich-zugehörig“ (ebd.) erachtet, da sie die Normerwartung etwa von z. B. Sprache nicht beherrschten und zudem (dadurch) im Aufnahmeland durch z. B. fehlende Anbindung an den Arbeitsmarkt oder an Bildungsinstitutionen oft auch sozioökonomisch benachteiligt würden. Erwachsenenbildung im Feld "DaW" wirke laut Heinemann daran anknüpfend vor allem in zwei Richtungen. Zwar ermöglichten Integrationskurse durch das zu einem frühen Zeitpunkt stattfindende Erlernen von Sprache mehr gesellschaftliche Teilhabe, jedoch führten die Kurse z. B. bei lernungeübten Personen „zu massivem Druck und letztlich zu einer Selektion zwischen jenen Migrant*innen, die sich zügig dem System anpassen können und die erforderlichen Tests bestehen und Zertifikate erhalten, und den vielen anderen, die den Bildungsanforderungen aus unterschiedlichsten Gründen nicht so gewachsen sind, wie es von ihnen erwartet wird“ (ebd., S. 11). Das Kriterium "mangelnde Sprachverfügung im Deutschen" gebe dann „den Ausschlag dafür, wie die allgemeine (berufliche) Kompetenz der jeweiligen Person eingeschätzt wird, und führt zu Ausschlüssen und Abwertungen“ (ebd.). Heinemann schlägt vor, dass „Kursleitende und pädagogisch Verantwortliche in der Erwachsenenbildung (...) dem Zugriff dieser Diskurse auf die Teilnehmenden und die eigene Arbeit entgegenwirken“ könnten, „indem sie sich bewusst mit den intersektional auf verschiedenen Ebenen gleichzeitig wirkenden Normen auseinandersetzen, welche in Integrationsdiskursen und Lehrwerken immer wieder konstruiert werden, und sich selbst in ein kritisch-reflexives Verhältnis dazu setzen“ (ebd., S. 12).

Einen weiteren Vorschlag für eine intersektional ausgerichtete Didaktik nehmen Perko/Czollek (2008) vor. Sie schlagen eine intersektionale Verknüpfung von Gender Mainstreaming und Queer Studies sowie des allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes und Diversity-Theorien vor (ebd., S. 3). Für die intersektionale Analyse verweisen sie auf drei Zugangsweisen. Die *inter-kategoriale* (Verhältnisse und Wechselwirkungen

zwischen Kategorien, S. 12), die intra-kategoriale (Fragen von Differenz und Ungleichheit, S. 13) und die anti-kategoriale (Konstruktion der Kategorien, S. 14). Eine „sinnvolle Gender und Diversity gerechte Didaktik“ bewege sich „im Spannungsfeld dieser drei Zugangsweisen“ (ebd., S. 12). Darauf aufbauend entwickeln die Autorinnen Checklisten, die von der Gestaltung des didaktischen Arrangements bis hin zur Reflexion der eigenen Rolle als Kursleitende:r reichen und den intersektionalen Ansatz zur pädagogischen Professionalisierung (ebd., S. 23) nutzen. Weitere Ansätze zu einer intersektionalen Didaktik, z. B. in Bezug auf Geschlechterverhältnisse bzw. Gender, finden sich u. a. bei Kaschuba (2010) und Schlüter/Berkels (2012).

4.3 Intersektionalität in der Praxis der politischen Erwachsenenbildung

Ausgewählte Projekte und Einrichtungen in der politischen Erwachsenenbildung zeigen, dass sich die Praxis bereits auf unterschiedliche Weise mit intersektionalen Ansätzen befasst (u. a. Möller/Lange 2022). Beispiele dafür sind etwa Arbeiten, die Intersektionalität und Anti-Bias-Arbeit verknüpfen (Fleischer 2016), oder auch Projekte, die im Rahmen von Erasmus + in der Grund- und Basisbildung¹¹ verortet sind. Wenn politische Bildung, wie Bergold-Caldwell/Traußneck (2022) schreiben, „intersektional – also unter Berücksichtigung sich überschneidender Diskriminierungskategorien“ (ebd.) gedacht würde, stünden Fragen im Zentrum, die die Themensetzung von politischer Bildung, strukturelle Problemlagen sowie die Erreichbarkeit marginalisierter Menschen in der politischen Bildung betreffen (ebd.). Ein Beispiel aus dem Bereich „Urban Citizenship“ zeigt, wie die intersektionale Perspektive zu einem besseren Verständnis der Lebenswelten von Menschen im Stadtteil führen kann. So beschreiben Wlasak/Kukovetz/Sprung (2022) am Beispiel des Projektes „Active Urban Citizenship – von Utopien des Zusammenlebens zu einer nachhaltigen Stadtentwicklung“, wie eine Gruppe von Frauen unterschiedlicher Herkunft Utopien für ihren Stadtteil entwickeln (vgl. ebd.). Hierbei wurde der „Schwerpunkt auf den Umgang mit Ungleichheitsverhältnissen innerhalb der Gruppe, auf Bildungsimplicationen“ (ebd., S. 62) und auf die Frage gelegt, „wie gesellschaftlich gegebene (intersektionale) Asymmetrien im Projekt reproduziert oder aber auch verringert wurden“ (ebd., S. 62) sowie das Potenzial künstlerischer Methoden für eine kritische politische Bildung ausgelotet (vgl. ebd.). Opheys (2021) beschäftigt sich mit der Lebenssituation von geflüchteten Frauen, die sich intersektional betrachtet durch Mehrfachdiskriminierungen beschreiben lässt. Am Beispiel der Initiative „Women in Exile & Friends“ zeigt sie die Ermöglichung von Empowerment sowie von Lern- und Bildungsprozessen durch die Sichtbarmachung intersektionaler Machtstrukturen sowie die Stärkung politischer Partizipation (vgl. ebd.).

¹¹ <https://epale.ec.europa.eu/de/blog/intersektionale-perspektiven-der-erwachsenenbildung>.

5 Schlussbetrachtung

Zusammenfassend weist eine intersektionale Ausrichtung einer macht- und diskriminierungskritischen Erwachsenenbildung darauf hin, mehrere Dimensionen von Ungleichheit in ihrem Zusammenwirken in der Analyse von Diskriminierung zu berücksichtigen. Intersektionalität im Forschungsprozess zu berücksichtigen, kann auch bedeuten, die eigene Position von Forschenden im Forschungsprozess stärker zu beleuchten und privilegierte Positionen als solche herauszustellen und in den Analyseprozess miteinzubeziehen. Forschung ist innerhalb gesellschaftlicher Machtverhältnisse angesiedelt und reproduziert diese mitunter. Heinemann (2021) plädiert deshalb dafür, dass „intersektionale und somit machtkritische Perspektiven (...) nicht nur in der Ausbildung von pädagogischen Fachkräften für Schule und Erwachsenenbildung berücksichtigt werden, sondern auch in Bezug auf die Weiterentwicklung des Forschungsgebiets zum selbstverständlichen Referenzrahmen werden“ (Heinemann 2021, S. 12) sollten. Arbeiten der Biografieforchung für das Erwachsenenalter haben bereits gezeigt, wie komplexe gesellschaftliche Strukturen innerhalb der qualitativen Analyse von Biografien über soziale Ungerechtigkeit, Benachteiligung und Diskriminierung herausgearbeitet werden können (vgl. Dausien 2011, Dausien/Mecheril 2006). In ihnen liegt weiteres Potenzial, das es auch aus intersektionaler Perspektive noch auszuschöpfen gilt (vgl. Schlüter 2010). Für Praxisgebiete der Erwachsenenbildung haben oben genannte Beispiele gezeigt, dass intersektionale Perspektiven zum Abbau von Diskriminierung und sozialer Benachteiligung führen können. Die Professionalisierung von Praktikerinnen und Praktikern würde dann auch die Sensibilisierung für intersektionale Perspektiven beinhalten und nicht zuletzt zu neuen didaktischen und pädagogischen Konzepten führen, die Pädagoginnen und Pädagogen z. B. zur Reflexion ihrer eigenen sozialen Positionierung und Standortgebundenheit auffordern.

Literatur

- Akbaba, Y. & Heinemann, A. M. B. (2023). *Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse*. Beltz Juventa.
- Akbaba, Y., Buchner, T., Heinemann, A. M. B., Pokitsch, D. & Thoma, N. (2022). *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und Intersektionale Betrachtungen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37328-3>.
- Bergold-Caldwell, D. (2020). *Schwarze Weiblich*keiten. Intersektionale Perspektiven auf Bildungs- und Subjektivierungsprozesse*. Transcript Verlag. <https://doi-10rg-100c00e480051.emedien3.sub.uni-hamburg.de/10.1515/9783839451960>.
- Bergold-Caldwell, D. & Traußneck, M. (2022). *Intersektionale politische Bildung. Zur Relevanz von "race", "class" und "gender" in Bildungsprozessen*. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/politische-bildung-2022/515538/intersektionale-politische-bildung/>.

- Biele Mefebue, A., Bührmann, A., Grenz, S. (Hrsg.) (2022). *Handbuch Intersektionalitätsforschung*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26613-4_33-1.
- Bremer, H. (2007). *Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung*. Beltz Juventa.
- Chebout, L. (2012). *Back to the roots! Intersectionality und die Arbeiten von Kimberlé Crenshaw*. <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/chebout/>.
- Crenshaw, K. W. (1989). *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. University of Chicago Legal Forum: Vol. 1989: Iss. 1, Article 8.
- Crenshaw, K. W. (2013). Die Intersektion von „Rasse“ und Geschlecht demarginalisieren: Eine Schwarze feministische Kritik am Antidiskriminierungsrecht, der feministischen Theorie und der antirassistischen Politik. In H. Lutz, M. T. H. Vivar & L. Supik (Hrsg.), *Fokus Intersektionalität. Geschlecht und Gesellschaft*, Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19550-6_2.
- Dausien, B. (2001a). Erzähltes Leben – erzähltes Geschlecht? Aspekte der narrativen Konstruktion von Geschlecht im Kontext der Biographieforschung. In *Feministische Studien*, 2, S. 57–73.
- Dausien, B. & Mecheril, P. (2006). Normalität und Biographie. Anmerkungen aus migrationswissenschaftlicher Sicht. In W.-D. Bukow, M. Ottersbach & E. Yildiz, E. (Hrsg.), *Biographische Konstruktionen im multikulturellen Bildungsprozess*, VS Verlag, S. 165–186.
- Danquah, J. (2023). *Die öffentliche Bibliothek als rassismuskritischer Lernort für Erwachsene*, Beltz Juventa.
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Springer VS.
- Fleischer, E. (2016). Der Anti-Bias-Ansatz als Methode politischer Erwachsenenbildung. In *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 28.
- Gutiérrez Rodríguez, E. & Tucz, P. (2021). *Migrantischer Feminismus in der Frauenbewegung in Deutschland (1985–2000)*. edition assemblage. <https://www.edition-assemblage.de/buecher/migrantischer-feminismus/>.
- Heinemann, A. M. B. (2021). Intersektionalität und Machtkritik im Forschungs- und Praxisfeld ‚Deutsch als Zweit- bzw. weitere Sprache‘. In A. Biele Mefebue, A. Bührmann & S. Grenz (Hrsg.), *Handbuch Intersektionalitätsforschung*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26613-4_33-1.
- Heinemann, A. M. B. & Ortner, R. (2018). Hegemonie- und rassismuskritische Perspektiven auf Weiterbildung. In D. Holzer et al. (Hrsg.), *Forschungsinseln. Beobachtungen aus der österreichischen Erwachsenenbildungsforschung*, Waxmann, 55–70.
- Heinemann, A. M. B., Stoffels, M. & Wachter, S. (Hrsg.) (2018). *Erwachsenenbildung für die Migrationsgesellschaft*. W. Bertelsmann Verlag. 9–11.
- Hooks, B. (1981/2023). *Ain't I A Woman. Schwarze Frauen und Feminismus*. Unrast Verlag.
- Kelly, N. A. (2019). *Schwarzer Feminismus. Grundlagentexte*. Unrast-Verlag.

- Mecheril, P., do Mar Castro-Varela, M., Dirim, I., Kalpaka, A. & Melter, C. (2010). *Migrationspädagogik*. Beltz.
- Mecheril, P. & Quehl, T. (2015). Die Sprache der Schule. Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache. In N. Thoma & M. Knappik (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisiertes Verhältnis*, Transcript, 151–178.
- Mendel, M., Cheema, S.-N. & Arnold, S. (Hrsg.) (2022). *Frenemies. Antisemitismus, Rassismus und ihre Kritiker:innen*. Verbrecher Verlag Edition Bildungsstätte Anne Frank.
- Möller, L. & Lange, D. (2022). Intersektionalität und Politische Bildung – Zur Einleitung. In L. Möller & D. Lange (Hrsg.), *Intersektionalität in der Politischen Bildung: Entangled Citizens, Citizenship*. Studien zur Politischen Bildung, Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36310-9_1.
- Opheys, C. (2021). Sichtbarkeit von geflüchteten Frauen und ihren Initiativen?! Die Bedeutung einer intersektionalen Erwachsenenbildung. In *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 43. <https://erwachsenenbildung.at/magazin/21-43/meb21-43.pdf>.
- Perko, G. & Czollek, L. C. (2008). Gender und Diversity gerechte Didaktik: ein intersektionaler Ansatz. In *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 3. <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-3/meb08-3.pdf>.
- Schlüter, A. (2010). Didaktische Kompetenz und Intersektionalität. In N. Auferkorke-Michaelis, A. Ladwig & I. Stahr (Hrsg.), *Hochschuldidaktik für die Lehrpraxis. Interaktion und Innovation für Studium und Lehre an der Hochschule*, Verlag Budrich Unipress, 157–168.
- Schlüter, A. & Berkels, B. (2012). Erwachsenenbildung, Gender und Didaktik. In M. Kampshoff & C. Wiepcke (Hrsg.), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18984-0_31.
- Siebert, H. (2000). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. Luchterhand.
- von Hippel, A., Tippelt, R. & Gebrande, J. (2018). Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_55.
- Walgenbach, K. (2010). Postscriptum: Intersektionalität – Offenheit, interne Kontroversen und Komplexität als Ressourcen eines gemeinsamen Orientierungsrahmens. In H. Lutz, M. T. H. Vivar & L. Supik (Hrsg.), *Fokus Intersektionalität*, VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92555-4_13.
- Walgenbach, K. (2011). Intersektionalität als Analyseparadigma kultureller und sozialer Ungleichheiten. In J. Bilstein, J. Ecarius & E. Keiner (Hrsg.), *Kulturelle Differenzen und Globalisierung*, VS Verlag, 113–130.
- Walgenbach, K. (2012). *Intersektionalität – eine Einführung*. <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/walgenbach-einfuehrung/>.
- Walgenbach, K. (2014). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Barbara Budrich.

- Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. 2., durchgesehene Aufl. Barbara Budrich.
- Walgenbach, K. (2023). Intersektionalität. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hrsg.), *Digitales Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung*, UTB. <https://doi.org/10.35468/wbeb2022-155>.
- Wlasak, P., Kukovetz, B. & Sprung, A. (2022). Kunst, politische Bildung und Active Urban Citizenship. In L. Möller & D. Lange (Hrsg.), *Intersektionalität in der Politischen Bildung: Entangled Citizens*, Citizenship. Studien zur Politischen Bildung. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36310-9_5.
- Yuval-Davis, N. (2006). *Intersectionality and Feminist Politics*. *European Journal of Women's Studies*, 13 (3), 193–209. <https://doi.org/10.1177/1350506806065752>.

Autorin

Karola Cafantaris, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Lehre, Arbeitsbereich Lebenslanges Lernen der Universität Hamburg

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 08.02.2024 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 8th February 2024.



Politisches Lernen auf TikTok

Aushandlung von Diversität in digitalen Räumen

LISANNE HEILMANN

Zusammenfassung

Die fortschreitende Verlagerung öffentlicher Diskussionen und Aushandlungen zu sozialen Medien markiert eine tiefgreifende Veränderung in unserem Verständnis von Öffentlichkeit und Bildung. Plattformen wie Google oder Wikipedia verlieren ihre Bedeutung, die sie selbst erst in den letzten Jahren erhalten haben, während insbesondere TikTok zunehmend als Informationsquelle genutzt wird. Traditionelle Bildungsformate, wie Ratgeber und VHS-Kurse, aber eben auch das „Googeln“ werden zunehmend durch informelle Lernmöglichkeiten auf Plattformen wie YouTube, Instagram und TikTok ergänzt. TikTok lässt sich demnach als Lernraum beschreiben und untersuchen. Diversität als Thema wird von einer Vielzahl Creatorinnen und Creatoren diskutiert, aufbereitet und erläutert.

Stichwörter: Diversität; politische Bildung; digitales Lernen

Abstract

The progressive shift from public discussions and negotiations to social media marks a profound change in our understanding of the public sphere and education. Platforms such as Google or Wikipedia are losing the importance they have only gained in recent years, while TikTok in particular is increasingly being used as a source of information. Traditional educational formats, such as guidebooks and adult education courses, but also „googling“, are increasingly being supplemented by informal learning opportunities on platforms such as YouTube, Instagram and TikTok. TikTok can therefore be described and analysed as a learning space. Diversity as a topic is discussed, prepared and explained by a large number of creators.

Keywords: Diversity; political education; digital learning

1 TikTok als Lernraum?

Mit einer gesellschaftlichen und politischen Veränderung durch die Digitalisierung geht auch eine Veränderung des politischen Lernens einher. Soziale Medien schaffen eine Reihe neuer Räume und Möglichkeiten für informelles Lernen (Kerres et al. 2017). Soziale Medien wie TikTok, Instagram und WhatsApp spielen hier eine zentrale Rolle. TikTok hat zwar den Ruf, hauptsächlich eine Plattform für tanzende Jugendliche zu sein, bei genauerem Hinschauen zeigt sich jedoch auch hier eine große Spannweite in der Art und Weise, wie Jugendliche sowie Erwachsene jeden Alters die Plattform nutzen. Diese Nutzung streckt sich von klassischen Influencerinnen bzw. Influencern und sogenannten Granny-Influencerinnen und -Influencern über lose Gruppen, in denen sich über Buchempfehlungen oder Trainingsmethoden ausgetauscht wird, bis hin zu Creatorinnen und Creatoren, deren Inhalte aus Haushalts- oder Putztipps bestehen. Das Spektrum menschlicher Interessen spiegelt sich in den sozialen Medien wider. Kerres et al. (2017) sprechen hierbei von *Communitys*, wenn diese durch gemeinsame Werte, Bedürfnisse, Interessen, Biografien oder Identitäten zusammenfinden (Kerres et al. 2017, S. 146). In diesen *Communitys* entstehen Austausch und für die Mitglieder die Möglichkeit, zu lernen und sich weiterzuentwickeln.

Die heutige Welt lässt sich – wird die Einschätzung von Ackermann & Egger (2021) geteilt – als postdigital beschreiben. In einer postdigitalen Welt stellt die Digitalität nicht mehr selbst das primäre Erlebnis dar, sondern ist vielmehr fester Bestandteil von Alltag und öffentlicher Aushandlung (vgl. Ackermann & Egger 2021). Für *Communitys* bieten soziale Medien die Möglichkeit, sich über räumliche Abstände hinweg zu vernetzen und so soziale Gruppen zu gründen und Gemeinschaft zu erleben. Für marginalisierte Personengruppen entsteht so auch ein Raum, um gemeinsam Strategien gegen bspw. rassistische und antifeministische Strukturen auszuhandeln (Heilmann 2023).

Auch unabhängig von einer Gruppenzugehörigkeit zeigen erste Erhebungen, dass soziale Medien und insbesondere die Plattform TikTok zunehmend nicht nur Medien der Unterhaltung, sondern auch der Wissensvermittlung und des Lernens werden. Vor allem für junge Menschen zeigt sich, dass zunehmend Informationen, Erklärungen und Einordnungen auch auf TikTok gesucht werden, anstatt diese zu googeln oder auf Wikipedia zu suchen (Matsa 2023). Durch die Kürze der Videos (größtenteils zwischen 30 Sekunden und 3 Minuten) ist die Plattform attraktiv, um kurze Informationen zu unbekanntem Begriffen oder Zusammenhängen zu erhalten ohne sich selbst aktiv einen Text wie auf Wikipedia durchlesen zu müssen. Wie bei anderen Plattformen zuvor (z. B. YouTube, s. Rummler & Wolf 2012) wurde auch dieses Unterhaltungsmedium mit der Zeit zu einem Ort politischer Debatten und informellen Lernens.

Jede Beschreibung des Potenzials der Plattform TikTok muss um eine grundsätzliche Problematisierung der Plattform ergänzt werden. Die häufig benannte Sorge, welche Auswirkungen die kurzen Videos auf die grundsätzlichen Lernfähigkeiten von Menschen haben, scheint begründet zu sein: Die meist 30-sekündigen bis dreiminüti-

gen Videos, die ohne Zusammenhänge aufeinander folgen, stehen in einem negativen Zusammenhang zur Aufmerksamkeitsspanne (Faradis & Reksiana 2022). Die starke Dominanz des Algorithmus birgt zudem das Risiko, dass sich politische Diskussionen im Kreis drehen und alternative Perspektiven unsichtbar bleiben können (Peissl 2018). Auch wiederholen sich gesellschaftliche Muster von Sichtbarkeit und Anerkennung auf TikTok. Für die typischen TikTok-Tänze ließ sich bereits aufzeigen, dass Choreografien von schwarzen Creatorinnen und Creatoren häufig weniger Anerkennung finden beziehungsweise *weißen* Personen zugeschrieben werden (Boffone 2022). Gleichzeitig zeigt sich auch, dass sich gerade durch den starken Algorithmus insbesondere Menschen in marginalisierten Positionierungen untereinander finden, vernetzen und stärken können; es können hier Räume geschaffen werden, in denen auch marginalisierte Personen Raum und Gehör finden (Skinner 2022). Letztlich bleibt TikTok jedoch eine kommerzielle Plattform, die als solche maßgeblich nach kommerziellen Gesichtspunkten funktioniert und somit im engeren Sinne kein öffentlicher Raum ist. Es bleibt intransparent, welchen Regulierungen der Algorithmus unterliegt und auch, welche Creatorinnen und Creatoren und in welchem Maße finanziell entlohnt werden. Darüber hinaus besteht kaum Transparenz über die Richtlinien, mit denen die Plattform selbst Zensuren vornimmt. Zwar können beispielsweise menschenfeindliche Äußerungen gemeldet werden, es bleibt jedoch häufig unklar, nach welchen Regeln Inhalte entfernt werden. Menschenfeindliche Inhalte werden nicht konsequent gelöscht. Gleichzeitig werden Begriffe gesperrt, die Selbstbezeichnungen darstellen oder die für das Sprechen über bestimmte Themen notwendig sind: so zum Beispiel die Verwendung von *le\$bean* (zum Teil gesprochen als *le-dollar-bean*), anstelle des teilweise gesperrten Begriffs *lesbian*. Diese zensurierten Wörter müssen umgangen werden und führen zu dem sogenannten „Algospeak“. Dies betrifft überwiegend marginalisierte Personengruppen (Steen, Yurechko & Klug 2023) und führt auch in dieser Hinsicht zu großer Kritik an TikTok. Auch berichteten zuletzt vermehrt Medien über die große Popularität von rechtsextremen, menschenfeindlichen Inhalten auf TikTok. So wird die Plattform beispielsweise als „schärfste (...) Waffe (der AfD) im Kampf um die Meinungsführerschaft“ (Korth, Többen & Wald 2024) beschrieben. TikTok dient der AfD sowie ihrer rechtsextremistischen Jugendorganisation „Junge Alternative“ erfolgreich als Ort der Rekrutierung neuer Anhänger:innen sowie zur Verbreitung ihrer Aussagen (Neumeier, Breinig & Garus 2024).

2 Diversität als Gegenstand politischen Lernens

Nicht zuletzt diese erfolgreiche Nutzung von TikTok durch die AfD bestärkt erneut die Relevanz politischer Bildung. Diese wird hier im Sinne einer kritischen politischen Bildung verstanden (z. B. Negt 2010), in der die Demokratie als Zielvorstellung im Mittelpunkt steht und immer in ihrem Kontext von Macht- und Herrschaftsverhältnissen betrachtet und gelernt werden muss (Lösch 2009). Das Erlernen dieser Demokratie ist heute kaum mehr unbeeinflusst von digitalen Räumen möglich; Auseinandersetzun-

gen und politische Meinungsbildung finden zunehmend digital statt (Eis 2021). Zentrale Aspekte dieser Auseinandersetzungen, des politischen Lernens und der Demokratie sind Fragen von Diversität und sozialer Ungleichheit: Hierzu gehören auf inhaltlicher Ebene beispielsweise die Dekolonialisierung von und in politischer Bildung (Kleinschmidt 2021), die Notwendigkeit anti-rassistischer Reflexion (Mecheril, 2024) oder die Auseinandersetzung mit Geschlecht (Rodrian-Pfennig & Wilhelm 2024). Neben diesen Inhalten spielen für das Verständnis von politischem Lernen und politischer Bildung im Rahmen der vorliegenden Untersuchung auch die Zielvorstellungen eine Rolle. Diese werden in starker Anlehnung an Bogers (2015, 2017) trilemmatischer Systematik beschrieben. Bezogen auf die gesellschaftliche Inklusion stellt sie drei zentralen Ziele vor: Normalisierung, Empowerment und Dekonstruktion. Marginalisierte Personen sowie gesellschaftliche Strukturen werden häufig mit einem oder mehreren dieser Ziele thematisiert, diese stehen jedoch in Widersprüchen zueinander. Als *Normalisierung* wird in dieser Theorie der Wunsch oder die Forderung bezeichnet, „als ‚ganz normal‘ behandelt oder gesehen zu werden bzw. auch gleiche Recht und Pflichten wie die ‚Normalen‘ zu besitzen“ (Grummt 2019, S. 22). Hier geht es auch darum, Barrieren aufzudecken und barriereärmere Räume anzustreben (Boger 2017). *Empowerment* richtet sich hingegen auf die Stärkung der marginalisierten Personengruppen; Bedürfnisse sollen gehört und ernst genommen und Menschen in die Lage versetzt werden, sich in ihren Körpern von repressiven Strukturen zu befreien (Boger 2017). Unter dem Begriff der *Dekonstruktion* wird angestrebt, dichotome Kategorien wie Frau/Mann, behindert/nicht behindert, queer/nicht queer zu hinterfragen und letztlich aufzulösen (Butler 1997; Grummt 2019, S. 23). Nach Boger können ausschließlich zwei dieser drei zentralen Ziele gleichzeitig angestrebt werden, da sie sich stets mit dem dritten in Widerspruch befinden; beispielsweise benötigen sowohl die Emanzipation als auch die Normalisierung eine Vorstellung von „Normalität“ als „etwas, woran man teilhaben will, und (ist) daher als solches Objekt der Begierde nicht dekonstruierbar“ (Boger 2017). Wenn Diversität und damit zusammenhänge soziale Ungleichheiten als Inhalt und als Reflexionsdimensionen von politischem Lernen betrachtet werden, lassen sich diese trilemmatischen Zielvorstellungen übertragen. Für die Gestaltung einer politischen Bildung, die sich mit diesen aktuellen gesellschaftlichen Themen beschäftigt sowie auf aktuelle Herausforderungen eingehen soll, kann die Betrachtung informellen politischen Lernens hilfreiche Hinweise geben (Overwien 2015).

3 Methodische Grundlagen

Die hier vorgestellten Ergebnisse basieren auf einer diskursanalytischen Untersuchung (vgl. Jäger 2021) von knapp 270 TikTok-Videos, die im Mai, Juli, September und November 2023 veröffentlicht wurden. Das Ziel der Untersuchung ist die vertiefte Betrachtung der Entwicklung und Hervorbringung von politischen und diversitätsbezogenen digitalen Lernräumen durch soziale Gruppen. Es handelt sich hierbei um eine

explorative Vor-Studie, die zunächst die grundlegenden Funktionsweisen und Motive beobachten soll. Dies bietet die Grundlage für eine weitergehende Analyse der Potenziale und der gegebenenfalls notwendigen Anpassungen für eine organisierte politische Bildung. Die Videos stammen von 92 deutsch- oder englischsprachigen Accounts. Hierunter befinden Organisationen wie „Reschke Fernsehen“, die Rosa-Luxemburg-Stiftung oder die Barrierebrecher des Dominikus-Ringeisen-Werks. Auch prominente Wissenschaftler:innen wie Rose Hackman und Aladin El-Mafaalani sind mit ihren Accounts enthalten. Zum größten Teil stammen die untersuchten Videos von privaten Personen. Das Sample wurde zusammengestellt, indem mit einem neu erstellten TikTok-Account nach den Begriffen „Politische Bildung“ und „Diversität“ gesucht wurde. Dem TikTok-Algorithmus folgend, wurden im Anschluss weitere für die Untersuchung relevante Videos mit einem Bezug zu den beiden Ausgangsthemen gesammelt. Weitere Videos, wie beispielsweise Werbung, Tänze, TikToks zu anderen Themen wurden nicht mit in die Auswertung aufgenommen. Entscheidend war, dass eine Auseinandersetzung mit einem Thema vorkam, welches im weiteren Sinne (Lösch et al. 2021) als politisch beschrieben werden kann. Insbesondere wurden Videos aufgenommen, die sich explizit auf eine oder mehrere Diversitätsdimensionen oder auf politisches Geschehen beziehen. Eine gewisse situative und subjektive Auswahl ließ sich so minimieren, jedoch insbesondere durch den stark algorithmischen Vorschlagsmechanismus nicht ausschließen. Die untersuchten Elemente sowie die daraus abgeleiteten Ergebnisse sind stets als exemplarische Aspekte informellen Lernens auf TikTok zu betrachten. Diese sind weder für alle Videos auf der Plattform noch für alle ähnlichen Communitys auf TikTok und auf anderen Plattformen verallgemeinerbar.

4 Inhaltliche Motive: Was sich auf TikTok über Diversität lernen lässt

Es kann zunächst die Frage gestellt werden, *was* zum Thema Diversität ausgehandelt wird. Welche Inhalte und Themen werden besprochen und was versuchen aktive Creatorinnen und Creatoren der untersuchten Community anderen zu vermitteln? Die hier vorgestellten Themen beziehen sich im Schwerpunkt auf die zu Beginn der Untersuchung bestimmten Inhalte. Sie erweitern und differenzieren diese jedoch und zeigen so auf, mit welchen Ausrichtungen, Wertungen und gegenseitigen Bezügen Lernangebote geschaffen werden. Bei der Suche nach einer TikTok-Community rund um die Themen Politische Bildung und Diversität zeigten sich unter anderem die folgenden Themen:

- Rassismus
- Antifeminismus und Sexismus
- Queerfeindlichkeit
- Ableismus und Body Positivity/Neutrality
- Kapitalismus und Arbeitsbedingungen
- psychische Gesundheit

- Einordnung rechter Angriffe und Widerspruch gegen rechte Rhetorik
- gesellschaftlicher Zusammenhalt und Solidarität.

In allen Themen zeigen sich zudem immer wieder Verweise auf Wechselbeziehungen zu anderen Themen und ihre Intersektionen. Diese werden nicht immer so benannt, zeigen sich jedoch vor allem inhaltlich deutlich. Zentral steht der Gedanke, dass verschiedene gesellschaftliche Strukturen ineinandergreifen und kaum voneinander losgelöst betrachtet, geschweige denn verändert werden können. Diese Verweise auf Intersektionen reagieren meist auf Äußerungen oder TikToks, die als zu unterkomplex oder problematisch angesehen werden. Sie richten sich in der Regel aufklärend an die eigene Community. Die Creatorin Leonie Löwenherz (@frauLOWENHERZ.de; *weiß* positioniert) reagiert beispielsweise auf eine rassistische Thematisierung von Queerfeindlichkeit mit einem Appell an die eigene Community¹:

„Rassismus oder zum Beispiel auch Islamfeindlichkeit mit dem ‚Schutz queerer Menschen‘ zu begründen, nennt sich Homonationalismus (...) In unserer Community gibt es nicht mehr oder weniger Rassismus als im Rest der Gesellschaft auch und queer zu sein heißt nicht, dass man sich nicht mehr mit seinen anderen Privilegien auseinandersetzen muss. Und solange wir das nicht tun, wird unsere Community immer nur ein Safe Space für weiße Queers bleiben.“²

Ähnlich wie hier gibt es eine Vielzahl weiterer TikToks, in denen sich vor allem *weiße* Creatorinnen und Creatoren mit ihren eigenen Privilegien auseinandersetzen oder von anderen dazu aufgefordert werden. In der Regel folgt auf solche Hinweise eine fast ritualisierte Entschuldigung und es wird Dankbarkeit dafür ausgedrückt, von anderen „accountable“³ gehalten zu werden. Dieses Muster zeigt sich auch in Debatten zu klimawandelbezogenen Maßnahmen. Hier spielen vor allem Ableismus und Armut eine große Rolle. Für die Arbeitnehmer-Zeitung Klasse gegen Klasse (@klassegegenklasse) kritisiert beispielsweise Simon Zinnstein auf TikTok, dass zu viele Menschen „für ihren ‚Shoppingwahn‘ geshamed“ werden und schlägt vor, stattdessen Streiks zu unterstützen.⁴

Insgesamt lassen sich die aufkommenden Themen und Konfliktlinien mithilfe Bogers Systematik beschreiben. Themen der Body Positivity werden beispielsweise besonders häufig mit einem Empowerment- und Normalisierungs-Blickwinkel behandelt. Begriffe wie „fett“ und „ugly“ sollen destigmatisiert und räumliche Barrieren für unterschiedliche Körper abgebaut werden. Creatorin @im.an.adult thematisiert dies beispielsweise mit den Worten „The fear of looking ugly will ruin your life and steal your joy“.⁵

Die Verbindung von emanzipatorischen und dekonstruierenden Diskursen stellt in den hier untersuchten Debatten die dominanteste und am häufigsten vorkom-

1 Gemeint ist hier die weiße, queere Community.

2 https://www.tiktok.com/@frauLOWENHERZ.de/video/7213439154049289478?_r=1&_t=8imkhDv8sFt.

3 Wörtlich: verantwortlich, haftbar gemacht werden.

4 <https://www.tiktok.com/@klassegegenklasse/photo/7305072309298105632>.

5 https://www.tiktok.com/@im.an.adult/video/7320340907826466079?_r=1&_t=8imelmSKU50.

mende Perspektive dar. Boger beschreibt diese in Bezug auf Arbeiterkinder als radikales Hinterfragen der eigenen Marginalisierung:

„Das Element des Empowerment besteht in dem Beanspruchen der Deutungs-
hoheit über das eigene Leben und der Emanzipation von der Fremdbewertung. Das
Element der Dekonstruktion findet sich in der kritischen Distanzierung*⁶ vom herr-
schenden (wenn Sie Antonio Gramsci mögen: hegemonialen) Diskurs. (...) (Diese)
Subversion bedeutet per definitionem, radikale Fragen zu stellen. Wissenschaft als
Handwerk zu verstehen, das Humboldt'sche Bildungsideal als ein zu bürgerliches*
abzulehnen, das sind Praktiken des Widerstands, die für die Bourgeoisie* deutlich un-
gemütlicher sind als der freundliche Versuch, seinen sozialen Aufstieg* abzusichern.“
(Boger 2015, S. 114–115)

Verbunden mit Begriffen wie Antikapitalismus, Sozialismus, Sozialstaat, teils
auch Marxismus oder schlicht linker Politik, werden sowohl tagespolitische Entschei-
dungen der Regierung als auch gesellschaftliche Zusammenhänge präsentiert und
hinterfragt. Dies zeigt sich beispielsweise in Auseinandersetzungen mit der Frage, in
welchem Ton radikale Fragen gestellt werden dürfen:

⁷„POV⁸ you spend 8 years writing a book on how women's tone gets policed and
your interviewer tells you your book sound angry. Tone policing stops women from
speaking their mind. Tone policing ensures women serve the feelings of others as a
priority. Tone policing silences us when what we have to say is powerful and important.
If that's what you mean then sure, the book is angry.“ (Rose Hackmann, @rose.hack-
mann)

Die in dieser Community am wenigsten vertretene Seite des Trilemmas ist die
Kombination aus Normalisierung und Dekonstruktion. Hier wird keine Adressierung
über eine Identität, soziale Herkunft oder Gruppenzugehörigkeit vorgenommen. Statt-
dessen steht hier das Bemühen im Vordergrund, Kategorien nicht zu reproduzieren;
Zuschreibungen und damit auch Essenzialisierungen sollen vermieden werden (Bo-
ger 2015, S. 112–114).

Kleinere Bemühungen um eine solche De-Essenzialisierung zeigen sich vor allem
in begrifflichen Verschiebungen, wie beispielsweise von „Müttern“ zu „gebärenden“
oder „stillenden Personen“ oder von „Frauen“ zu „menstruierenden Personen“, um
über einen Sachverhalt sprechen zu können und dabei alle relevanten Personen zu
benennen und zu adressieren. So kann die relevante Personengruppe einer Debatte
benannt werden, ohne auf gesellschaftliche Kategorien zurückgreifen zu müssen, die
lediglich symbolisch für die tatsächlich relevanten Personen stehen. Diese De-Essenzi-
alisierungen geschehen jedoch meist beiläufig und sind seltener Gegenstand des Tik-
Toks.

6 Mai-Anh Boger nutzt das Sternchen, um Ausrufe sozialer Positionierungen zu kennzeichnen.

7 https://www.tiktok.com/@rose.hackman/video/7220130262594620714?_r=1&_t=8imiBLNZsv2.

8 Steht für Point Of View; initialisiert die Darstellung einer konkreten Situation.

5 Didaktische Motive: Regeln und Ziele der Creatorinnen und Creatoren

Die Creatorinnen und Creatoren, die in dieser Untersuchung betrachtet wurden, sind, soweit dies nachverfolgbar ist, zu einem Großteil nicht in pädagogischen Berufen tätig oder haben pädagogische Ausbildungen verfolgt. Dennoch kristallisieren sich für viele von ihnen einige Motive heraus, nach denen die eigenen Videos aufgebaut und nach denen Videos anderer beurteilt und kritisiert werden. Hier zeigt sich zunächst ein großes Bemühen, Falschaussagen und menschenfeindliche Äußerungen nicht unwidersprochen stehen zu lassen. Es wird häufig thematisiert, wie notwendig der öffentliche Widerspruch für die Entwicklung einer politischen Haltung sei. Bei einer eigenen Betroffenheit wird diese oft im Widerspruch thematisiert und die Auswirkungen auf die eigene Person transparent gemacht. Dies kann im Sinne der Kontakthypothese (vgl. Dollase 2011) als ein wirksames Mittel zum Abbau von Vorurteilen dienen.

Zwei weitere Mittel vieler Creatorinnen und Creatoren, um politisches Lernen anzuregen, sind die Orientierung an Evidenz und die Anregung zur Reflexion und Haltungsentwicklung. Das folgende Beispiel des TikTokers Julian Daum (@julian.reports) zeigt einen typischen Einstieg in einen Bericht, hier in Reaktion auf die Aussagen von Friedrich Merz zu den Ansprüchen geflüchteter Personen auf zahnmedizinische Versorgung im September 2023: „Mit dieser Aussage hat Friedrich Merz gestern ziemlich viel Kritik ausgelöst. Schauen wir es uns also mal an: Was stimmt, was stimmt nicht? In dem ersten Teil ganz nüchtern mit Fakten und dann im zweiten Teil nochmal mit einem einordnenden Kommentar.“⁹

Dieses deutliche Bemühen der Sprechenden, die eigene Haltung klar zu beziehen und dennoch die Fakten möglichst sachlich zu vermitteln, zeigt sich in einer Vielzahl der TikToks. Fakten und Belege werden neben emotionale und normative Reaktionen gestellt, ohne dass das eine vom anderen legitimiert oder delegitimiert würde. Auch haben es sich Accounts wie der von Funk finanzierte Fakecheck (@fakecheck_offiziell) zur Aufgabe gemacht, Informationen auf TikTok auf ihre Korrektheit und Evidenzbarkeit zu prüfen, um der großen Zahl der Fehlinformationen auf der Plattform entgegenzutreten.

6 Fazit

Zusammenfassend zeigt sich bei einer näheren Betrachtung, dass auch auf einer Plattform wie TikTok Räume und Communitys geschaffen werden können, in denen Menschen sich austauschen und gegenseitig zum Lernen und Reflektieren anregen und anleiten. In der hier untersuchten Community zu den Themen Politische Bildung und Diversität zeigt sich eine Vielzahl gesellschaftspolitischer Themen, die immer wieder auftauchen. Innerhalb dieser Themen wird sich zum einen von inkorrekten und men-

9 https://www.tiktok.com/@julian.reports/video/7283949086468771104?_r=1&_t=8imkk39uCKe.

schenfeindlichen Aussagen abgegrenzt und zum anderen Bezug genommen auf die eigene Community, um im Austausch der Komplexität von Zusammenhängen gerecht zu werden. Auch wenn ein Großteil der TikToks in dieser Community nicht von Organisationen oder professionellen politischen Bildnerinnen und Bildnern erstellt werden, zeigen sich einige Ansprüche, die von den Creatorinnen und Creatoren an sich selbst gestellt werden. Hierzu gehört eine saubere Trennung von Inhalten und eigener Positionierung sowie der Anspruch gesellschaftliche Narrative kontrovers darzustellen. Beide Ansprüche lassen sich auch in aktuellen pädagogischen Überlegungen zur politischen Bildung und zum Umgang mit gesellschaftlichen Herausforderungen wiederfinden (Ahlheim 2019; Rafael 2016; Weißeno 1996).

Es soll keineswegs suggeriert werden, TikToks folgten grundsätzlich den hier beschriebenen Motiven. Die genannten Beobachtungen stellen lediglich einen geringen Teil der stattfindenden Diskurse dar. Auch über die Übertragbarkeit auf andere Plattformen wie beispielsweise Instagram kann keine Aussage getroffen werden. Der vorliegende Beitrag ist somit keineswegs als grundlegende Beschreibung dieser digitalen Räume zu verstehen, sondern ausschließlich als Einblick in das Potenzial, das diese Räume für politisches und diversitätsbezogenes Lernen bieten können. Als Erwachsenenbildner:innen, als Wissenschaftler:innen und als politische Menschen gilt es nun, besser zu verstehen, wie diese digitale Welt Einfluss nimmt und wie sie mit dem Lernen und der Entwicklung von Menschen verwoben ist. Teilnehmende in Angeboten der Erwachsenenbildung bringen neben ihrer sozialen auch eine digitale Herkunft und Einbettung mit, die es zu berücksichtigen gilt. Darüber hinaus bieten Plattformen wie TikTok auch neue Möglichkeiten, Lernangebote zu konzipieren und Menschen zu erreichen. Die Erwachsenenbildungsforschung steht vor der Herausforderung, die Lern- und Sozialisationsprozesse in den digitalen Räumen zu erfassen. Trends und auch ganze Plattformen sind häufig eher kurzlebig und allein deshalb schwer zu erfassen. Zudem sind die Funktionsweisen der Plattformen nicht immer zugänglich und durch die zunehmende Nutzung von Algorithmen und „künstlichen Intelligenzen“ in besonderem Maße schwierig zu erfassen. Hier gilt es in den kommenden Jahren, auch methodische Ansätze (weiter) zu entwickeln, die der veränderten Welt gerecht werden können.

Literatur

- Ahlheim, K. (2019). *Beutelsbacher Konsens? Politische Bildung in Zeiten von AfD und Co.* (1. Aufl.). Verlag Klemm+Oelschläger.
- Boffone, T. (2022). The D'Amelio Effect: TikTok, Charlie D'Amelio, and the Construction of Whiteness. In T. Boffone (Hrsg.), *Routledge focus on digital media and culture. TikTok cultures in the United States* (17–27). Routledge Taylor & Francis Group.
- Boger, M.-A. (2015). Zur (De-)Thematisierung des Arbeiterkinds. In K. Rheinländer (Hrsg.), *Ungleichheitssensible Hochschullehre: Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven* (103–121). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09477-5_6.

- Boger, M.-A. (2017). Theorien der Inklusion – eine Übersicht. *Zeitschrift für Inklusion online* (1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413/317>.
- Butler, J. (1997). *The psychic life of power: Theories in subjection*. Stanford University Press. <http://www.loc.gov/catdir/description/cam028/96040851.html>
- Dollase, R. (2011). Fremdenfeindlichkeit verschwindet im Kontakt von Mensch zu Mensch: Zur Reichweite der Kontakthypothese. *Diskurs*, 10 (2), 16–21.
- Eis, A. (2021). Digitale Kommunikation und transnationale Öffentlichkeit(en). In M. S. Hubacher & M. Waldis (Hrsg.), *Politische Bildung für die digitale Öffentlichkeit*. Springer Fachmedien Wiesbaden, 109–130.
- Faradis, K. F. & Reksiana, R. (2022). Tiktok Application: A Study of Student Learning Concentration. *Jurnal Inovasi Pendidikan Agama Islam (JIPAI)*, 2 (1), 37–55. <https://doi.org/10.15575/jipai.v2i1.15299>.
- Grummt, M. (2019). Der Begriff der Inklusion – Vision, Forderung, Trilemma. In M. Grummt (Hrsg.), *Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion*, 1. Auflage, Bd. 78, Springer Fachmedien Wiesbaden, 7–26. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26927-2_2.
- Jäger, M. (2021). Kritische Diskursanalyse. Skizze eines Analysekonzepts. In S. Farrokhzad, T. Kunz, S. M. Oulad M'Hand & M. Ottersbach (Hrsg.), *Migrations- und Fluchtdiskurse im Zeichen des erstarkenden Rechtspopulismus*, Springer VS, 3–22. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32498-8_1.
- Kerres, M., Hölterhof, T. & Rehm, M. (2017). Lebenslanges Lernen im Kontext sozialer Medien: Chancen für formelles und informelles Lernen. In D. Münk & M. Walter (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen im sozialstrukturellen Wandel*, Springer Fachmedien Wiesbaden, 141–170. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14355-8_8.
- Kleinschmidt, M. (2021). *Dekoloniale politische Bildung*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-34115-2>.
- Korth, D., Többen, J. & Wald, C. (2024). Jung, schnell, witzig, rechts: AfD auf TikTok. *Zeit Online*. <https://www.zeit.de/2024/10/afd-tiktok-social-media-rechtsextremismus-ma-ximilian-krah>.
- Lösch, B. (2009). Internationale und europäische Bedingungen politischer Bildung – zur Kritik der European Citizenship Education. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (6), 849–859. <https://doi.org/10.25656/01:4278>.
- Lösch, B., Oeftering, T., Pohl, K., Reinhardt, S. & Wohnig, A. (2019). Die Politische Bildung und das Politische: *Forum. Polis*, 23 (3), 16–20.
- Matsa, K. E. (2023). *More Americans are getting news on TikTok, bucking the trend seen on most other social media sites*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/short-reads/2023/11/15/more-americans-are-getting-news-on-tiktok-bucking-the-trend-seen-on-most-other-social-media-sites/>.
- Mecheril, P. (2023). Rassismuskritik und Politische Bildung. In Y. Chehata, A. Eis, B. Lösch, S. Schäfer, S. Schmitt, A. Thimmel, J. Trumann & A. Wohnig (Hrsg.), *Handbuch Kritische politische Bildung*, 1. Auflage, Wochenschau Verlag, 94–102.

- Negt, O. (2010). Der politische Mensch: Demokratie als Lebensform. Schriften / Oskar Negt: Bd. 4. Steidl, (1. Aufl.). <https://steidl.de/Books/Der-politische-Mensch-1516273036.html>.
- Neumeier, E., Breinig, K. & Garus, T. (2024). Mit einem Swipe in den Köpfen der Jugendlichen. *Tagesschau*. <https://www.tagesschau.de/inland/gesellschaft/tiktok-rechtsextreme-100.html>.
- Overwien, B. (2015). Informelles Lernen und politische Bildung. In M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen*, Springer Fachmedien Wiesbaden, 1–11. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06174-6_38-1.
- Peissl, H. (2018). Kritische Medienkompetenz. In H. Peissl, A. Sedlaczek, B. Eppensteiner & C. Stenitzer (Hrsg.), *Kritische Medienkompetenz und Community Medien*, CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien, 3–21.
- Rafael, S. (2016). *Wichtig ist, dass Rassismus und Hass nicht unwidersprochen stehen*. Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). <https://www.bpb.de/themen/rechtsextremismus/dossier-rechtsextremismus/232137/simone-rafael-wichtig-ist-dass-rassismus-und-hass-nicht-unwidersprochen-stehen/>.
- Rodrian-Pfennig, M. & Wilhelm, J. (2023). Geschlechterverhältnisse im Kapitalismus: Feministische Zugänge. In Y. Chehata, A. Eis, B. Lösch, S. Schäfer, S. Schmitt, A. Thimmel, J. Trumann & A. Wohnig (Hrsg.), *Handbuch Kritische politische Bildung*, 1. Auflage, Wochenschau Verlag, 85–93.
- Rummler, K. & Wolf, K. D. (2012). Lernen mit geteilten Videos: aktuelle Ergebnisse zur Nutzung, Produktion und Publikation von Onlinevideos durch Jugendliche. In W. Sützl, F. Stalder, R. Maier & T. Hug (Hrsg.), *Media, Knowledge and Education: Cultures and Ethics of Sharing: Medien – Wissen – Bildung: Kulturen und Ethiken des Teilens*, innsbruck university press, 253–266. <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/33325/1/503824.pdf#page=254>.
- Skinner, C. (2022). „Do you want to form an alliance with me?“. Glimpses of Utopia in the Works of Queer Women and Non-Binary Creators on TikTok. In T. Boffone (Hrsg.), *Routledge focus on digital media and culture. TikTok cultures in the United States*, Routledge Taylor & Francis Group, 72–83.
- Steen, E., Yurechko, K. & Klug, D. (2023). You Can (Not) Say What You Want: Using Algo-speak to Contest and Evade Algorithmic Content Moderation on TikTok. *Social Media + Society*, 9 (3). <https://doi.org/10.1177/20563051231194586>.
- Weißeno, G. (1996). „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers dargestellt werden“. In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Reicht der Beutelsbacher Konsens?* Wochenschau Verlag, 107–127.

Autorin

Lisanne Heilmann, Dr.in, wissenschaftliche Mitarbeiterin Universität Bremen, ZeMKI – Zentrum für Medien- und Kommunikations- und Informationsforschung

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 08.02.2024 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 8th February 2024.



Vielfalt in der Erwachsenenbildung

Intersektionalität und Dekolonialisierung an der Volkshochschule

STEPHAN KAPS, NANA KINTZ

Zusammenfassung

Intersektionalität als Außen- und Innenperspektive sowie Dekolonialisierung für die Erwachsenenbildung werden beleuchtet. Neben der Verantwortung der Leitungskräfte werden die Rolle und die Haltung der Programmplanenden behandelt.

Stichwörter: Intersektionalität; Dekolonialisierung; Diversität; Vielfalt; Abbau von Diskriminierung; Leitbildprozess; vhs

Abstract

Intersectionality as an external and internal perspective as well as decolonisation for adult education are highlighted. In addition to the responsibility of managers, the role and attitude of programme planners will be addressed.

Keywords: Intersectionality; decolonisation; diversity; reduction of discrimination; mission statement process; vhs

1 Programmplanende in vhs

Die Organisationsstruktur vieler Volkshochschulen orientiert sich am statistischen Rahmen, den die Volkshochschulstatistik vorgibt. Demnach gibt es sieben Programm-

bereiche.¹ Programmbereichs- oder Fachbereichsleitungen sind für einen oder mehrere Programmbereiche zuständig und verantworten diese. Diese pädagogischen Mitarbeiter:innen haben eine selektierende, filternde Funktion, die auch vom Angebot durch Kursleitende abhängt. Sie sollen „seismographische Fähigkeiten“ (Fleige, Gieseke, von Hippel, Käpplinger & Robak 2019) besitzen und über „rhizomartige Strukturen“ (Fleige, Gieseke, von Hippel, Käpplinger & Robak 2019) verfügen. Welche Angebote demnach in einer der rund 860 Volkshochschulen letztendlich angeboten werden, hängt von diesen Programmbereichsleitungen ab, die sich an Rahmenbedingungen orientieren. Diese Rahmenbedingungen können politische, finanzielle, strategische oder inhaltliche Vorgaben haben. Das heißt, dass Programmplanende sich in einem lokal individuellen Gefüge bewegen und Angebote gestalten. Die Bedeutung der Programmplanenden ist nicht zu unterschätzen. Wichtig ist allerdings auch der Rahmen. Wenn es hier in den o. g. Punkten Einschränkungen gibt, tauchen Angebote nicht in der vhs auf. Auch ein Säulendenken in den einzelnen Programmsegmenten kann dazu führen, dass Zuständigkeiten nicht gesehen werden oder Konkurrenzen der Programmplanenden untereinander bestehen – und dadurch Angebote schlicht nicht umgesetzt werden. Wenn „Bildung für alle“ weiterhin das Versprechen der Volkshochschule ist und sich die Angebote an den Bedarfen der Einwohner:innen orientieren sollen², dann müssen die Rahmenbedingungen dafür geschaffen werden. Hier sind Leitungen in der Verantwortung. Zum einen geht es darum, die Programmplanenden in den aktiven Austausch untereinander und mit externen Akteurinnen und Akteuren zu bringen, und zum anderen, gerade mit Blick auf Vielfalt, deren Relevanz darzustellen. Somit wird die vhs nachhaltig geöffnet und ihre Existenz langfristig gesichert, weil zusätzliche, neue Personengruppen gewonnen werden. Diese Prozesse brauchen Zeit und Raum. Und es bedarf Impulsen von außen, die sich kritisch mit als gegeben geglaubten Strukturen auseinandersetzen.

2 Rassismus

Eine dieser Strukturen ist Rassismus, der unsere Gesellschaft durchdringt und von dem wir alle uns nicht freisprechen können. Aladin El-Mafaalani verweist deutlich darauf: „Rassismus hält die (ungerechte) Gesellschaft zusammen. Die Selbstverständlichkeiten der Gesellschaft sind rassistisch geprägt, denn fast alles, was die moderne Weltgesellschaft ausmacht, entstand in der Hochphase des Rassismus: Aufklärung, Wissenschaft, Globalisierung, Kapitalismus, Nationalstaaten und ihre Staatsbürger-

1 „vhs unterteilen ihre angebotenen Veranstaltungen thematisch in sieben Programmbereiche. (...) Von allen erteilten Kursen waren 36,6 % Sprachkurse, und weitere 30,3 % entfielen auf den Gesundheitsbereich. (...) Der Anteil der durchgeführten Kurse aus den übrigen fünf Programmbereichen an allen bundesweit durchgeführten Kursen betrug ein Drittel (33,4 %). Im Detail entfielen 14,7 % aller durchgeführten Kurse auf den Programmbereich Kultur – Gestalten. (...) Auf den Programmbereich Qualifikation für das Arbeitsleben – IT – Organisation/ Management entfielen 8,2 % aller Kurse (...). Im Programmbereich Politik – Gesellschaft – Umwelt wurden 6,9 % aller Kurse verzeichnet (...). Auf den Programmbereich Schulabschlüsse – Studienzugang und -begleitung entfielen 2,2 % aller Kurse (...). Auf den Programmbereich Grundbildung kamen 1,4 % aller Kurse (...).“ Lux, T., Ortmanns, V., Huntemann H. & Bachem, A. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hrsg.) (2023). vhs-Statistik 2021, S. 23 f. <https://www.wbv.de/shop/Volkshochschul-Statistik-I73514>.

2 Siehe bspw. NEBG (Niedersachsen, 1999, geändert 2022).

schaften.“ (El-Mafaalani 2022, S. 8) Gleichzeitig erzeugt das Wort „Rassismus“ Widerstände, wenn darauf hingewiesen wird, dass eine Aussage oder Handlung rassistisch sei. Denn in der Vorstellung der „woken“ Bürger:innen können ausschließlich Neonazis Rassistinnen und Rassisten sein.³ Dies ist gefährlich: Die Mitte-Studie weist eindeutig nach, dass rechtsextreme Einstellungen stark angestiegen und weiter in die gesellschaftliche Mitte vorgedrungen sind.⁴ El-Mafaalani zitiert die niederländische Soziologin Philomena Essed mit der in seinen Augen „umfassendste(n) und zugleich präziseste(n) Definition (...): Rassismus ist ‚eine Ideologie, eine Struktur und ein Prozess, mittels derer bestimmte Gruppierungen auf der Grundlage tatsächlicher oder zugeschriebener biologischer oder kultureller Eigenschaften als wesensmäßig andersgeartete und minderwertige ‚Rassen‘ oder ethnische Gruppen angesehen werden. In der Folge dienen diese Unterschiede als Erklärung dafür, dass Mitglieder dieser Gruppierungen vom Zugang zu materiellen und nicht-materiellen Ressourcen ausgeschlossen werden““ (El-Mafaalani 2022, S. 15).

Einrichtungen der Erwachsenenbildung sollten eine Plattform sein, die sich diesen Tendenzen entgegenstellt. Die Teilnahme-Freiwilligkeit in der Erwachsenenbildung bietet die große Chance, dass diverse Personengruppen sich zu einem gemeinsamen Thema austauschen, weiterbilden und gemeinsam lernen, ganz unabhängig von irgendwelchen Differenzkategorien.⁵ Der gesellschaftspolitische Auftrag der Erwachsenenbildung liegt darin, den Austausch zu aktuellen Themen zu ermöglichen und eine Übersetzungsleistung wissenschaftlicher Diskurse für das „Volk“ – also alle Menschen, die im Einzugsgebiet leben – zu gewährleisten. Hierbei gibt es allerdings mehr als eine Übersetzung, denn unterschiedliche Milieus oder Personengruppen bedürfen unterschiedlicher Ansprachen bzw. Vermittlungsformate. Zwei Aspekte, welche die Autorinnen und Autoren als wesentlich sehen, sind die Konzepte der Intersektionalität und der Dekolonialisierung.

Die US-amerikanische Anwältin Kimberlé Cranshaw führte den Begriff „Intersektionalität“ ein, um auf die doppelte Diskriminierung Schwarzer⁶ Frauen hinzuweisen. Im Englischen steht der Begriff „intersection“⁷ für eine Kreuzung, eine Überschneidung. Pierre Bourdieu nennt dies „Übercodierung (was) meint, dass kein Element vom anderen unberührt bleibt, dass es Überlagerungen gibt“ (Bourdieu 2013). Cranshaw verweist darauf, dass es zu einer doppelten Diskriminierung der Kläger*innen

3 Siehe https://share.deutschlandradio.de/dlf-audiothek-audio-teilen.3265.de.html?mdm:audio_id=dira_DRW_7259f9bf.

4 <https://www.fes.de/referat-demokratie-gesellschaft-und-innovation/gegen-rechtsextremismus/mitte-studie-2023>.

5 Als Differenzkategorien sind die im AGG genannten und durch die Autorin und den Autor ergänzten Merkmale zu verstehen: Lebensalter, Behinderung, Ethnie/Herkunft/Nationalität, sexuelle Orientierung, Geschlechtsidentität, Religion/Glaube, Hautfarbe/Rassifizierung, Bildungshintergrund, Einkommen/Vermögen/Klassenzuschreibung, Körper/Aussehen.

6 Schwarz wird großgeschrieben, da es sich um eine Selbstbezeichnung handelt und nicht um eine Farbzuschreibung. Im Gegensatz dazu wird *weiß* klein und kursiv geschrieben, da es sich auch hier nicht um eine Farbzuschreibung handelt, sondern um ein übergreifendes Konstrukt, das eine Privilegiertheit ausdrückt.

7 <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/englisch-deutsch/intersection>.

kommt, nämlich sowohl als Frau*⁸ als auch als BIPoC⁹. Das Unternehmen argumentierte dagegen, dass es sowohl Schwarze Männer beschäftigte als auch (*weijße*) Frauen und von daher die Diskriminierungsklage nicht gegeben sei. Durch die Benennung der Intersektionalität¹⁰ wird jedoch deutlich, dass es sich um eine Mehrfachdiskriminierung handelt. Es können weitere Differenzkategorien auf Personen zutreffen, die dadurch zu einer Verstärkung, zu einer Potenzierung der Diskriminierung führen (Ogette 2023, S. 166 f.).

3 Intersektionalität in der Erwachsenenbildung

Intersektionalität in der Erwachsenenbildung hat immer zwei Blickrichtungen: nach außen und nach innen. Der Diversity-Ausschuss des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV), in dem Vertreter:innen der Landesverbände und aus Volkshochschulen den Vorstand zu Vielfaltsthemen beraten, hat beispielsweise Checklisten (Diversity-Ausschuss des DVV 2021)¹¹ entwickelt, mit denen die Einrichtungen selbstständig ihre Organisations-, Personal- und Angebotsebene reflektieren können. Diese Ebenen hängen zusammen und bedingen einander. Eine Öffnung oder Diversifizierung kann nur nachhaltig gelingen, wenn auf allen drei Ebenen Änderungen erfolgen. Der erste Schritt hierzu ist der Wille, diesen Prozess anzugehen und sich einzugestehen, dass dies. Im Besonderen sind Leitungen in der Pflicht, Ressourcen für die reflektive und visionär-planerische Ebene einzustellen, also Zeit, Raum und Mittel zur Verfügung zu stellen. Die Reflexion geht auch mit dem Erkennen von Privilegien einher. „Ungleichheit wird nicht abgebaut werden, wenn sie nicht auch von denen kritisiert wird, die von ihr profitieren“, schreibt Carolin Emcke und beschreibt die Voraussetzungen dafür wie folgt: „Ohne die Fähigkeit und Möglichkeit des Nachdenkens jenseits der eigenen Gruppe, Klasse, Lebensform, ohne das Entwickeln von Begriffen und Vergleichen zwischen unterschiedlichen Erfahrungen kann keine Gerechtigkeit, keine Anerkennung, keine Freiheit gedacht werden.“ (Emcke, 2019 S. 57 ff.) Markus Rieger-Ladich beleuchtet in seinem Buch „Das Privileg“ die geschichtliche und juristische Einordnung des Privileg-Begriffs, bevor er im letzten Kapitel die Frage aufwirft, was mit Privilegien zu tun sei (Rieger-Ladich, 2023, S. 144 ff.).

8 Der Stern am Ende von Frau* soll ausdrücken, dass es sich um eine Erweiterung des binären (zweigeschlechtlichen) Konstrukts von Gender (sozialem Geschlecht) handelt. Hier wäre auch das Akronym FLINTA verwendbar: „FLINTA ist eine Abkürzung, die ausdrücken soll, wer in bestimmten Räumen oder zu bestimmten Veranstaltungen willkommen ist. Sie steht für Frauen, Lesben, Inter Menschen, Nichtbinäre Menschen, Trans Menschen und Agender Menschen.“ <https://queer-lexikon.net/2020/05/30/flint/>.

9 „Die Abkürzung 'B(I)PoC' ist ein Begriff, der sich auf Schwarze, Indigene und People of Color bezieht. Mit dem Begriff sollen explizit Schwarze und indigene Identitäten sichtbar gemacht werden, um Antischwarzem Rassismus und der Unsichtbarkeit indigener Gemeinschaften entgegenzuwirken.“ [https://vielfalt.uni-koeln.de/antidiskriminierung/glossar-diskriminierung-rassismuskritik/bipoc#:~:text=Die%20Abk%C3%BCrzung%20%22B\(I\),der%20Unsichtbarkeit%20indigener%20Gemeinschaften%20entgegenzuwirken.](https://vielfalt.uni-koeln.de/antidiskriminierung/glossar-diskriminierung-rassismuskritik/bipoc#:~:text=Die%20Abk%C3%BCrzung%20%22B(I),der%20Unsichtbarkeit%20indigener%20Gemeinschaften%20entgegenzuwirken.)

10 Siehe z. B. <https://www.gwi-boell.de/de/intersektionalitaet>.

11 <https://www.volkshochschule.de/bildungspolitik/jahresschwerpunkt-zusammen-in-vielfalt/diversity-checklisten.php>.

4 Leitbild

Ein Reflexionsprozess, in dem sowohl Privilegien als auch Strukturen Inhalt sein können, ist der Leitbildprozess, denn das Leitbild gibt genau diesen Rahmen nach innen und außen vor. Es ist die Sichtbarmachung des organisatorischen Rahmens und zeigt den Teilnehmenden auf, wie ihr Lernerfolg gesichert ist, aber auch, wofür die vhs steht, welche Werte sie leiten und welche Erwartungen sie an das Miteinander stellt. Zugleich ist es die gemeinsame Konvention und Vereinbarung, zu der sich die Mitarbeitenden nach innen bekennen und in dessen Erfüllung sie ihren Dienst stellen. Da der Leitbildprozess unter Beteiligung geschieht, bleibt die Verantwortung bei der Leitung, Vielfalt und im Idealfall Diversity Mainstreaming¹² zu verankern und das Team immer wieder darauf aufmerksam zu machen.

Auf Teilnehmenden-Ebene bedeutet Intersektionalität mitzudenken, dass unterschiedliche Vielfaltsmerkmale und Perspektiven von Menschen bei der Planung und Durchführung der Angebote berücksichtigt werden, z. B. die diskriminierungsfreie Teilnahme für eine Schwarze, weiblich gelesene Teilnehmerin mit Gehbehinderung und Deutsch als Zweitsprache. Ja, es ist komplex. Aber es hat auch niemand gesagt, dass es einfach werden würde. Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG)¹³ neben UN-Behindertenrechtskonvention und Grund- und Menschenrechten sollten als Pflichtrahmen für die Mühe reichen.

5 Bildung von allen

Nach außen zeigt sich Intersektionalität darin, dass „Bildung *für* alle“ programmatisch umgesetzt wird und es darüber hinaus Bildung *von* allen gibt. Einrichtungen der Erwachsenenbildung können als Plattform agieren und durch die vorhandene Infrastruktur (Räume, Honorar- und Gebührenordnungen, Kursverwaltungssoftware, pädagogische Expertise, Netzwerkstrukturen ...) auch marginalisierten Menschen die Möglichkeit geben, Inhalte zu vermitteln, wenn diese sich an das Überwältigungsverbot und andere Regelungen des Beutelsbacher Konsenses¹⁴ halten. Der Plattformgedanke ist als Ergänzung zur Arbeit der Programmplanenden zu verstehen, auf keinen Fall zu deren Abschaffung. Programmplanende können durch ihre Netzwerkarbeit (Diversity-Ausschuss des DVV 2023)¹⁵ dazu beitragen, die Vielfalt der Angebote zu erhöhen und so neue Personengruppen als Lehrende, Lernende und potenzielle Fachkräfte (hauptamtlich pädagogische Mitarbeiter:innen, Programmplanende, Verwaltungskräfte...) zu gewinnen. So können in die eingangs geschilderte Entscheidungs-

12 Diversity Mainstreaming meint die Verankerung von Diversität in allen Prozessen, also die Frage, wie sich der konkrete Prozess in Bezug auf Diversität auswirkt und ob alle vom Prozess betroffenen Differenzkategorien bedacht wurden. Siehe bspw. https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Diversity_Mainstreaming/leitfaden_diversity_mainstreaming_fuer_verwaltungen_20140527.pdf?__blob=publicationFile&v=5.

13 Siehe auch DISKRIMINIERUNG IST VERBOTEN | Antidiskriminierungsstelle des Bundes.

14 Siehe <https://www.bpb.de/die-bpb/ueber-uns/auftrag/51310/beutelsbacher-konsens/>.

15 Siehe <https://www.volkshochschule.de/meldungen/2022-04-20-Handreichung-vielfaeltig-ernetzt.php>.

und Gestaltungsmacht von Programmplanerinnen und -planern vielfältige lebensweltliche Perspektiven einfließen, vornehmlich *weiß* gelesene vhs-Strukturen sich öffnen und auch im angestellten Personal ein Abbild der Bevölkerung werden.¹⁶ Programmplanende können sich als liminale Akteurinnen und Akteure verstehen und liminale (Ermöglichungs-)Räume schaffen (Harnisch-Schreiber & Hartmann 2023, S. 17).

6 Dekolonisierung der Erwachsenenbildung

Der DVV-Jahresschwerpunkt für 2024 ist „Perspektive Europa – miteinander voneinander lernen“ (Diversity-Ausschuss des DVV 2023).¹⁷ Auf den ersten Blick können hierzu bspw. zentral- oder südeuropäische Sprach- und Kochkurse kombiniert werden und das gemeinsame Lernen wird ermöglicht. Doch bietet das Thema Europa einen viel tieferen Blick, denn von hier ausgehend wurde kolonisiert und ausgebeutet. Koloniale Strukturen leben an globalen Stellen noch immer fort. Der peruanische Sozialwissenschaftler Aníbal Quijano nannte diese Kontinuität bereits 1992 „Kolonialität der Macht“. (Quijano 2019) Um einige Beispiele aufzuzählen: KI-Systeme werden durch im globalen Süden ansässige, minimal entlohnte Menschen gefüttert, die sich grausame Dinge anschauen und bewerten müssen. (Diverse 2023, S. 52 ff.) Der Klimawandel wirkt als allererstes nachteilig auf das Klima und somit das Leben und Überleben der Menschen im globalen Süden aus. Kinder im Kongo schürfen Lithium für unsere Computer und Smartphones. Länder des Globalen Südens entsorgen den Plastikmüll der ganzen Welt. So weit weg müssen wir aber gar nicht schauen. Rassifizierung von Menschen, rassistische Denkmuster, soziale Ungleichheit, Diskriminierung von BI-PoC auf dem Arbeitsmarkt oder bei der Wohnungssuche, ein *weißer* Wissenskanon an Universitäten und Schulen – Benachteiligungsstrukturen finden sich in unserem Alltag auf Schritt und Tritt als Überbleibsel der Kolonialvergangenheit Europas.¹⁸

Erwachsenenbildung hat die Aufgabe, die nach wie vor global zementierte eurozentristische Perspektive und die Macht des globalen Nordens zu thematisieren (Ak-baba & Heinemann 2023) und darauf hinzuweisen, dass von dem kolonialen Unterdrückungssystem noch heute vorwiegend *weiße* Menschen profitieren. Wenn ein Begriff wie „Remigration“ zum neu-rechten Kampfbegriff wird und rechte Rhetorik in die Sprache der gesellschaftlichen Mitte Einzug hält, ist die Verleihung des Unworts des Jahres 2023¹⁹ nur ein Schritt, darauf aufmerksam zu machen. Erwachsenenbildung kann hier dazu beitragen, die Gefahr der Verschiebung des Sagbaren aufzuzeigen und Diskriminierung entgegenzuwirken.

Zur Akzeptanz von Vielfalt, die zum zivilcouragierten Einsteigen für den:die andere:n führt, gehört das Verlernen des Eurozentrismus durch die Diversifizierung von Wissen. Da wir davon ausgehen, dass unsere Gesellschaft längst postmigrantisch ist,

16 <https://www.dgb.de/themen/++co++df5cdf28-86fc-11eb-87c3-001a4a160123>.

17 Siehe <https://www.volkshochschule.de/meldungen/handreichung-schwerpunkt-europa-2024.php>.

18 Siehe Kolonialismus & Klimakrise Second Edition 1.indd (bundjugend.de).

19 Siehe z. B. <https://www.ndr.de/kultur/Unwort-des-Jahres-2023-Was-verbirgt-sich-hinter-Remigration,unwortdesjahres142.html>.

wäre es geradezu verschenkt, das viele und vielfältige Wissen brachliegen zu lassen. „Volkshochschule als Instanz der Erwachsenenbildung und des fachübergreifenden, universalistischen lebenslangen Lernens muss kritisch ihre Programme hinterfragen und den eigenen Wissenskanon reflektieren. Wer hat die Wissenshoheit? Wer bestimmt, was unterrichtet wird? Welches und wessen Wissen ist gemeint, wenn wir über „europäische“ Themen sprechen?“ (Diversity-Ausschuss des DVV 2023) Die Politikwissenschaftlerin Emilia Roig weist darauf hin, dass sich Kolonialität auch im Bildungskontext zeigt (z. B. „Zauber des Orients“, exotische Aromen“, „afrikanisch Trommeln“) und hinterfragt den weltweit (fast) identischen Kanon *weißer* Männer aus Philosophie, Soziologie und Literatur. (Roig, 2021) Dabei gibt es viele andere, vielfältige Expertinnen und Experten aus Forschung und informeller persönlicher Erfahrung, denen die Erwachsenenbildung eine Bühne geben kann.

Literatur

- Akbaba, Y. & Heinemann, A. M. (2023). *Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse*. Beltz Juventa.
- Bourdieu, P. (2013). *Die feinen Unterschiede – zitiert nach Hobrack 2023*. Frankfurt am Main.
- Diverse (2023). Hi-Tech – 14 Seiten über KI. *Missy Magazine*(05).
- Diversity-Ausschuss des DVV (2021). *Diversity-Checklisten*. Deutscher Volkshochschul-Verband (DVV).
- Diversity-Ausschuss des DVV (2023). *Vielfältig vernetzt von Anfang an*. Deutscher Volkshochschul-Verband (DVV).
- Diversity-Ausschuss des DVV (2023). *Von "Festung Europa" zu Fußball-EM. Handreichung zum Jahresschwerpunkt "Perspektive Europa – miteinander voneinander lernen"*. Deutscher Volkshochschul-Verband (DVV).
- El-Mafaalani, A. (2022). *Wozu Rassismus? Von der Erfindung der Menschenrassen bis zum rassismuskritischen Widerstand*. Sonderausgabe für die Bundeszentrale für Politische Bildung, Kiepenheuer & Witsch.
- Emcke, C. (2019). *„Ja heißt ja und...“*. S. Fischer.
- Fleige, M., Gieseke, W., von Hippel, A., Käßlinger, B. & Robak, S. (2019). *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. wbv Publikation.
- Harnisch-Schreiber, E. & Hartmann, A. (2023). *Raus aus dem Haus – Wissenstransfer in der Kulturellen Bildung*. kkoepd. https://www.pedocs.de/volltexte/2023/26108/pdf/Harnisch-Schreiber_et_al_2023_Raus_aus_dem_Haus.pdf.
- Hobrack, M. (2023). *Klassenbeste – Wie Herkunft unsere Gesellschaft spaltet*. Sonderausgabe für die Bundeszentrale für Politische Bildung. Hanser.
- Niedersachsen (1999 [geändert 2022]). *Niedersächsisches Erwachsenenbildungsgesetz (NEBG)*. Land Niedersachsen.
- Ogette, T. (2023). *„und jetzt du!“*. Penguin.
- Ortmanns, V., Huntemann, H., Lux, T. & Bachem, A. (2023). *Volkshochschul-Statistik: 60. Folge, Berichtsjahr 2021*. wbv Publikation.

- Quijano, A. (2019). *Kolonialität der Macht, Eurozentrismus und Lateinamerika*. Turia + Kant.
- Rieger-Ladich, M. (2023). *Das Privileg – Kampfvokabel und Erkenntnisinstrument*. Sonderausgabe der Bundeszentrale für Politische Bildung (Philipp Reclam jun. Verlag).
- Roig, E. (2021). *Why We Matter. Das Ende der Unterdrückung*. Aufbau Verlag.

Autor und Autorin

Stephan Kaps (er/ihn), Leiter der vhs Nienburg, Mitglied im Arbeitskreis Vielfalt des Landesverbandes Niedersächsischer Volkshochschulen und im Diversity-Ausschuss des DVV. Er ist offen homosexuelle Führungskraft und Erststudierender in seiner Familie.

Nana Kintz (sie/ihr), Dr., Diversity-Beauftragte der Hamburger Volkshochschule, Mitglied im Diversity-Ausschuss des DVV und pädagogische Mitarbeiterin im Bereich Kultur. Sie positioniert sich als Migrantin mit Fluchtgeschichte.

Autorin und Autor werden *weiß* gelesen.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 08.02.2024 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 8th February 2024.



Erwachsenenpädagogische Qualifizierung für Migrantinnen und Migranten

Ein Praxisbeispiel aus Thüringen

SWETLANA DOMINNIK-BINDI

Zusammenfassung

Der Beitrag befasst sich mit der Einbindung von Menschen mit Migrationshintergrund als Kursleitende an Volkshochschulen. Diese Personen verfügen über in unterschiedlichen Kontexten erworbene Kompetenzen und Berufserfahrungen, haben aber oft einen erschwerten Zugang zum Arbeitsmarkt. Volkshochschulen können hier eine Brücke bauen.

Stichwörter: Migrationshintergrund; Personalqualifizierung; Volkshochschule; Erwachsenenpädagogik; Thüringen

Abstract

This article deals with the integration of people with a migration background as course instructors at adult education centres. These people have skills and professional experience acquired in different contexts, but often find it difficult to access the labour market. Adult education centres can build a bridge here.

Keywords: Migration background; personnel qualification; adult education centre; adult education; Thuringia

1 Einleitung

Die Einbindung von Menschen mit Migrationshintergrund als Kursleitende an Volkshochschulen – insbesondere im Sprachenbereich – ist nicht neu. Allerdings erkennen, heben und/oder nutzen auch Volkshochschulen das Potenzial der Teilnehmenden ihrer Einrichtungen nicht immer. Verschiedene Bedingungen können dafür ursächlich sein, z. B. unzureichende oder fehlende fachliche Abschlüsse, sprachliche und kul-

turelle Barrieren in der Annäherung an einen Lehrberuf in der Erwachsenenbildung, fehlendes Personal zur Betreuung und Schulung der Interessierten u. v. m.

Dabei verfügen Menschen mit Migrationshintergrund über in unterschiedlichen Kontexten erworbene Kompetenzen und Berufserfahrungen, haben jedoch – unabhängig von ihrem Bildungshintergrund – oft einen erschwerten Zugang zum Arbeitsmarkt. Kommen Schwierigkeiten oder Verzögerungen mit der Anerkennung von Berufs- oder Hochschulabschlüssen hinzu, werden sie für bestimmte Tätigkeiten nicht berücksichtigt, obgleich sie grundsätzlich ausreichend qualifiziert sind. Volkshochschulen können hier eine Brücke bauen.

Diese Annahmen bildeten die Grundlage des Projektes „Vom Nebeneinander zum Miteinander – Migrant*innen als Kursleitende“, das vom Thüringer Ministerium für Migration, Justiz und Verbraucherschutz (TMMJV) gefördert wird:

- Volkshochschulen sind Orte der Begegnung und wichtige Akteure der Integration.
- Menschen mit Migrationshintergrund bringen Fachkenntnisse und Sachinteresse mit und verfügen über z. T. noch nicht ausreichend gehobenes Bildungspotenzial.
- Volkshochschulen haben einen Bedarf an qualifizierten Kursleitenden.
- Volkshochschulen können die Schwelle zum Arbeitsmarkt niedriger gestalten als herkömmliche Arbeitgeber.
- Volkshochschulen können insbesondere Frauen das notwendige Selbstvertrauen für den Einstieg in den Arbeitsmarkt geben.
- Menschen mit Migrationshintergrund als Kursleitende zu beschäftigen, erlaubt Teilnehmenden das Kennenlernen unterschiedlicher Kulturen und erhöht die interkulturelle Kompetenz auf beiden Seiten.
- Menschen mit Migrationshintergrund als Kursleitende unterbreiten Angebote, die auch für Menschen mit Migrationshintergrund attraktiv sind, die sonst den Weg in die Volkshochschule nicht finden würden bzw. die nach Sprach- und Integrationskursen nicht in der Volkshochschule verbleiben.
- Dadurch können Menschen mit Migrationshintergrund als Kursleitende bei anderen Menschen mit Migrationshintergrund die Bildungsbereitschaft und aktive Teilnahme erhöhen.
- Insgesamt führt die Beschäftigung von Menschen mit Migrationshintergrund als Kursleitende zu einer verbesserten Integration von Menschen mit Migrationshintergrund und zur Öffnung der sogenannten Aufnahmegesellschaft gegenüber der obengenannten Gruppe.

2 Entwicklung des Projektes

Seit 2017 hat das Projekt das Ziel, in Volkshochschulkursen Menschen mit Migrationshintergrund zu identifizieren, die sich für eine Kursleitertätigkeit an Volkshochschulen interessieren und eignen. Diese Menschen sollten qualifiziert und bei der Erstellung von Kursangeboten unterstützt werden.

Zu den grundlegenden Projektbausteinen gehörten Recherche von Best Practice-Beispielen: Migrantinnen und Migranten als Kursleitende an Volkshochschulen; Analyse der Erfolgsfaktoren und Arbeit an einem Trainingskonzept; Ansprache, Potenzialanalyse und Auswahl von Migrantinnen und Migranten als Kursleitende zum Einsatz an Thüringer Volkshochschulen; Begleitung und Qualifizierung der neuen Kursleitenden bei der Angebotsplanung und -umsetzung; prozessbegleitende Evaluation und Wirkungsanalyse; öffentlichkeitswirksame Darstellung der Potenziale von Migrantinnen und Migranten als Kursleitende, z. B. in Form von Videoclips, Flyern.

Vielen Teilnehmenden von Volkshochschulkursen ist häufig nicht bewusst, dass auch sie ihr Wissen an andere weitergeben könnten. Bei Teilnehmenden mit Migrationshintergrund kommt hinzu, dass das Konzept Volkshochschule als Einrichtung der Erwachsenenbildung in den meisten Herkunftsländern nicht bekannt ist oder das Prinzip der Erwachsenenbildung in ähnlicher Form nicht existiert. Viele von ihnen assoziieren mit „Volkshochschule“ häufig nur Kurse zum Deutschlernen. Die Angebotsvielfalt an Volkshochschulen ist den meisten von ihnen jedoch oft unbekannt. Deshalb war es lohnenswert, die Deutschkurse aufzusuchen und gezielt Angebote vorzustellen.

Die Information über die Vielfalt der Volkshochschulangebote hatte dabei zwei Zielsetzungen:

- Teilnehmende für Weiterbildungen auch in anderen Fachbereichen zu interessieren sowie
- sie über die Möglichkeiten zu informieren, als Kursleitende an einer Volkshochschule tätig zu werden.

Zur Ansprache von Teilnehmenden sind im Rahmen des Projektes Videoteaser entstanden, in denen drei Kursleitende mit Migrationshintergrund ihre Arbeit an der Volkshochschule vorstellen. Das Ziel der Teaser ist es, potenzielle Kursleitende auf die Möglichkeit der Tätigkeit an Volkshochschulen hinzuweisen und ggf. für ein Informationsgespräch zu gewinnen:

- Volkshochschulkurs „Indonesische Küche“ mit einer Kursleiterin aus Indonesien
- Volkshochschulkurs „Zeichnen“ mit einer Kursleiterin aus Russland
- Volkshochschulkurs „Schwedisch“ mit einem Kursleiter aus Schweden.

Ein viertes Video spricht potenzielle Kursleitende in verschiedenen Sprachen an.

Alle Videos sind auf der Projektwebseite <https://www.vhs-th.de/miteinander> zu finden.

Das Projekt pilotierten vier Volkshochschulen: vhs Weimar, vhs Schmalkalden-Meiningen, vhs Erfurt und vhs Hildburghausen. Um die Migrantinnen und Migranten bei den Hospitationen pädagogisch begleiten zu können, wurde vom Projektträger ein Mentoring-Programm ins Leben gerufen, bei dem erfahrene Kursleitende Migrantinnen und Migranten in ihren Kursen hospitieren ließen und diese anschließend gemeinsam auswerteten.

Die geplante Qualifizierung hat den Arbeitstitel *EPQmigra* erhalten. Es wurde ein Logo als Wiedererkennungszeichen des Projektes erstellt. 2017 fanden die ersten Pilot-Module der Qualifizierung mit Teilnehmenden aus Pilot-Volkshochschulen statt: Einführungsmodul für Kursleiter:innen (M1) und Grundlagen der Erwachsenenbildung in Deutschland (M2).



2018 wurden die Projektaktivitäten aus dem Jahr 2017 fortgesetzt: weitere Ansprache, Potenzialanalyse und Auswahl von Migrantinnen und Migranten als Kursleitenden zum Einsatz an Thüringer Volkshochschulen; weitere Begleitung und Qualifizierung der neuen Kursleitenden bei der Angebotsplanung und -umsetzung; Erstellung/Verschriftlichung des Trainingskonzeptes der EPQmigra; Prozessbegleitende Evaluation und Wirkungsanalyse; Erstellung eines Handlungsleitfadens für Volkshochschulen zur „Einbindung von Menschen mit Migrationshintergrund als Kursleitende an Volkshochschulen“; Organisation und Durchführung der Fachtagung „Migrant*innen als Kursleitende“.

Es wurden weitere Module der EPQmigra erarbeitet und erprobt: Methodische und didaktische Grundlagen (M3), Kursplanung (M4) sowie Unterrichtserprobung (M5). Im Nachgang wurde das Konzept der gesamten Qualifizierung EPQmigra verschriftlicht.

Im November 2018 hat im Rahmen der Fachbereichskonferenz Hessen-Thüringen die Fachtagung „Migrant*innen als Kursleitende“ stattgefunden. Sie verfolgte mehrere Zielsetzungen: Vorstellung der Projektergebnisse (Konzept, Handlungsleitfaden, Instrumente der Ansprache), Einholung der Rückmeldungen zu den Projektergebnissen, Austausch zu Best Practice, Informationsweitergabe an die Fachöffentlichkeit (Teilnahme von Akteurinnen und Akteuren) sowie Öffentlichkeitsarbeit (z. B. Pressemitteilung).

Die Fachtagung war ein Startpunkt für ein thüringenweites Roll-out der Umsetzung des Konzeptes „Migrant*innen als Kursleitende“, indem andere Einrichtungen motiviert wurden, diesen Weg zu beschreiten. Die Zielgruppe selbst ist ebenfalls zu Wort gekommen und hat über die eigenen Erfahrungen berichtet.

Außerdem wurde ein Handlungsleitfaden entwickelt, der die notwendigen Schritte für die Einbindung von Migrantinnen und Migranten als Kursleitende beschreibt (z. B. Ansprache, Analyse von Kompetenzen, Organisation von Kursen, interkulturelle Aspekte etc.). Dieser wurde ebenfalls im Rahmen der Fachtagung vorgestellt.

3 Praxisbeispiel „Kulinarische Weltreise“ Volkshochschule Hildburghausen

Im Rahmen des Projektes „Vom Nebeneinander zum Miteinander“ entwickelte der EPQmigra-Teilnehmer Muhannad Saab die Idee einer „Kulinarischen Weltreise“. Gemeinsam mit der pädagogischen Begleitung wurde ein Kurskonzept erarbeitet, das auf interessante Weise Landeskunde und kulinarische Köstlichkeiten miteinander verbindet.

Muhannad Saab identifizierte aus dem Umkreis der Volkshochschule und seinem Bekanntenkreis weitere Migrantinnen und Migranten, die jeweils einen Kursabend gestalten. Die Referierenden präsentieren in einem Vortrag, beim gemeinsamen Singen, dem Anschauen von Bildern etc. interessantes „Insider“-Wissen zu Land und Leuten. Anschließend kochen alle Teilnehmenden gemeinsam unter Anleitung ein ausgewähltes Gericht, natürlich mit Vorspeise, Hauptgang und Dessert. In Kooperation mit dem Kursleiter Muhannad Saab gestalteten Migranten aus Kroatien, Polen, Guatemala, Vietnam, Ghana und Syrien die verschiedenen Kursabende.

Das offene Kursangebot fand erstmalig an sechs Abenden im Schuljahr 2018/2019 an der vhs Hildburghausen statt. Die angemeldeten Teilnehmer:innen stammen aus der Region und haben keinen Migrationshintergrund. Ohne Vorurteile und Berührungsgängste entstand bei den bisher durchgeführten Kursabenden ein reger interkultureller Austausch.

Der Kurs „Kulinarische Weltreise“ ist ein Kursangebot sowohl für die Aufnahmegesellschaft als auch für Neuzugewanderte. Mithilfe des niederschweligen Zugangs werden Berührungsgängste überwunden und der interkulturelle Diskurs gefördert. Im Hinblick auf die Qualifizierungsmaßnahme EPQmigra dient der Kurs als eine Art Multiplikator, wodurch Migranten identifiziert und angesprochen werden können.

4 Unterstützungsmöglichkeiten

In weiterführenden Gesprächen mit den potenziellen Kursleitenden war insbesondere zu besprechen, wie viel und in welcher Form Unterstützung benötigt wird.

Selbst wenn potenzielle Kursleitende bereits (erwachsenen-)pädagogische Qualifikationen aufweisen, war die Durchführung einer Probestunde oder Hospitation sinnvoll. Das war z. B. abhängig vom Umfang der Lehrerfahrung oder der beruflichen Biografie zu entscheiden. Je nach Ergebnis konnte den potenziellen Kursleitenden angeraten werden, erfahrene Kursleitende während ihrer Tätigkeit zu beobachten oder eine Fortbildung zu besuchen.

Wenn potenzielle Kursleitende weder eine (erwachsenen-)pädagogische Qualifikation noch Lehrerfahrung vorwiesen, war die Unterrichtsbeobachtung ein wichtiger Schritt, um indirekte Lehrerfahrung zu sammeln, die auch in sich anschließenden Fortbildungen zu mehr Verständnis zum Kursgeschehen in der Erwachsenenbildung führen konnten. Im Projekt wurde festgestellt, dass bei potenziellen Kursleitenden die

Unterrichtsbeobachtung dann am erfolgreichsten war, wenn sie von einer Mentorin oder einem Mentor mit dem/der potenziellen Kursleitenden vor- und nachbesprochen werden konnte. Hier kamen insbesondere erfahrene und kollegial offene Lehrpersonen der Volkshochschulen infrage, die bereit waren, gemeinsam mit den Interessierten die eigene Kursplanung zu besprechen und ggf. im Anschluss an mehrere Unterrichtseinheiten, Workshops, Vorträge oder Kursen die Ergebnisse mit den potenziellen Kursleitenden auszuwerten.

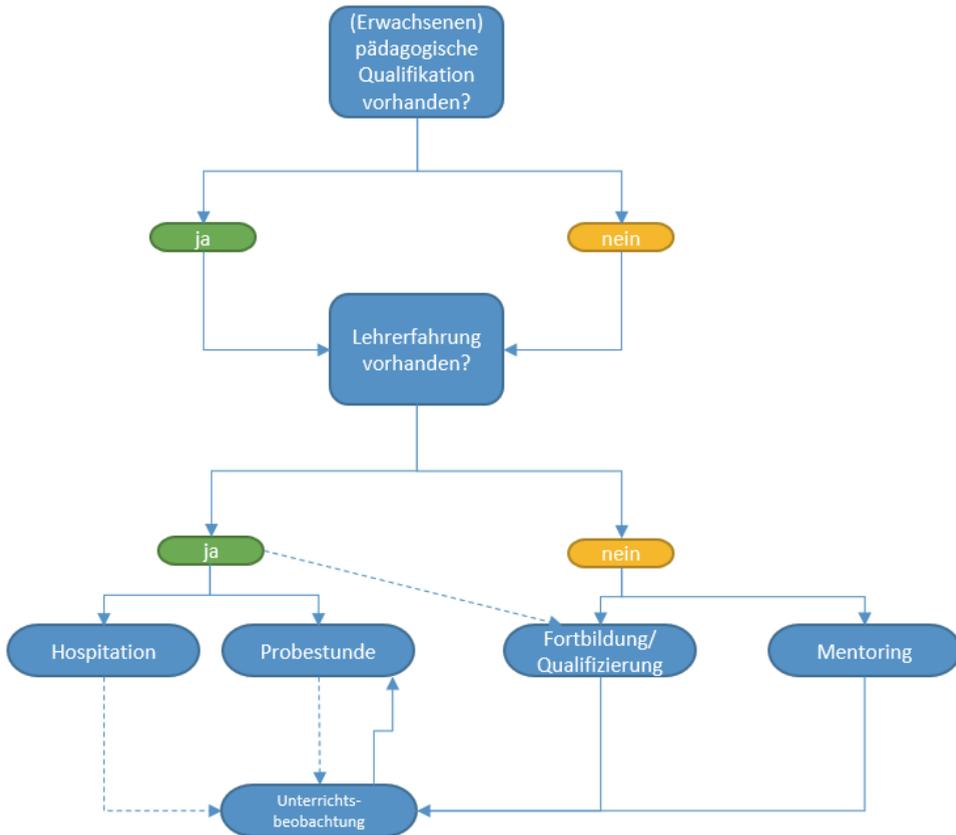


Abbildung 4: Analyse des Unterstützungsbedarfs bei angehenden Kursleiterinnen und -leitern

Es hat sich bewährt, an den Volkshochschulen vorab gezielt geeignete „Mentorinnen“ und „Mentoren“ anzusprechen und für das Thema zu sensibilisieren. Für formelle Kursangebote wie Sprach- oder Malschulkurse eignete sich die Durchführung einer oder mehrerer strukturierter Unterrichtsbeobachtungen, um den neuen Kursleitenden mit der Möglichkeit dieser Form des kooperativen Lernens vertraut zu machen und auf die Bedeutung des von- und miteinander Lernens in der Erwachsenenbildung hinzuweisen.

5 Qualifizierungen und Fortbildungen – EPQmigra

Wenn potenzielle Kursleitende über keine pädagogische Ausbildung oder entsprechende Lehrerfahrung verfügen, benötigen sie methodisch-didaktische Werkzeuge für die Vermittlung ihres Wissens. Auch wenn sie Lehrerfahrung aus ihren Heimatländern mitbringen, ist es sinnvoll, sie mit den Grundlagen von Lehr- und Lernprozessen an der Volkshochschule und didaktisch-methodischen Prinzipien der Erwachsenenbildung in Deutschland vertraut zu machen.

In der Erwachsenenpädagogischen Qualifizierung (kurz: EPQ) des Thüringer Volkshochschulverbandes e.V. wird daher schon seit Langem ein „Einführungsmodul“ angeboten, das sich an Lehrkräfte richtet, die zukünftig als Kursleitende tätig werden wollen. Die Teilnahme an der Qualifizierung ist offen für interessierte Lehrkräfte aller Kursformate, jedoch kostenpflichtig. Das Einführungsmodul wird jedoch von den Volkshochschulen vor Ort und in der Regel kostenfrei angeboten.

Im Projekt „Vom Nebeneinander zum Miteinander“ wurde eine Qualifizierung entwickelt, die auf die besonderen Bedarfe der Kursleitenden mit Migrationshintergrund abgestimmt wurde, um so gezielt auf sprachliche, fachliche wie interkulturelle Fragen einer Lehrtätigkeit an einer Volkshochschule eingehen zu können. In den Fortbildungen ist es wichtig, dass konkrete Lernsituationen und Kursbeispiele vorgestellt und bearbeitet werden und dass potenzielle Kursleitende die Möglichkeit haben, Unterrichtssequenzen zu simulieren.

Durch die Förderung im Projekt war es möglich, den Teilnehmenden diese spezielle Fortbildung kostenfrei anzubieten, die an die vorhandene erwachsenenpädagogische Qualifikation des Thüringer Volkshochschulverbandes anschlussfähig ist.

6 Erfahrungen aus dem Projekt

Im Projekt „Vom Nebeneinander zum Miteinander“ konnten die beteiligten Volkshochschulen einige geförderte Stunden sozialpädagogische Begleitung in Anspruch nehmen. Einige ihrer Erfahrungen sind hier zusammengefasst.

Begegnung auf Augenhöhe

Neu zugewanderte Personen erleben oft eine Defizitperspektive der aufnehmenden Gesellschaft, d. h. es wird sich darauf konzentriert, was die Personen nicht können (z. B. Sprache) und nicht haben (z. B. Abschlüsse, Dokumente). In der Situation der Volkshochschule ging es zunächst darum, die Ausgangssituation des Einzelnen zu erfassen: Was ist vorhanden? Was kann die Person in Form eines geeigneten Kursformats anbieten? Gleichzeitig wurde aber auch besprochen, welche Hilfe und in welcher Art und Weise diese benötigt wird.

Gesprächsbereitschaft signalisieren

Damit ein Vertrauensverhältnis entstehen kann, ist es wichtig, Gesprächsbereitschaft zu signalisieren. Dadurch kommen die zu betreuenden Personen auch direkt mit konkreten Fragen oder Unsicherheiten.

Fachsprache und interne Begriffe

Im Alltag ist uns gar nicht bewusst, wie viele Fachausdrücke oder in der Einrichtung intern gebrauchte Abkürzungen und Phrasen verwendet werden. Für Außenstehende sind diese nicht immer leicht verständlich, unabhängig davon, ob sie aus dem In- oder Ausland kommen. Für Menschen mit sprachlichen Schwierigkeiten ist das teilweise nicht aufzulösen. Deshalb ist es wichtig, den eigenen Sprachgebrauch zu beobachten und unnötige komplexe Wendungen zu vereinfachen. Fachausdrücke müssen immer erklärt, das Verständnis abgefragt und Informationen ggf. schriftlich abgesichert werden, damit es nicht zu Missverständnissen kommt.

Interkulturelle Offenheit

Interkulturelle Verallgemeinerungen mögen zutreffen oder auch nicht. Wichtig ist, die tatsächliche Persönlichkeit des Gegenübers in den Blick zu nehmen. Gleichzeitig ist es auch gut, kulturelle Gepflogenheiten in Deutschland zu erklären, da sie den Zugewanderten unbekannt, ungewohnt, unüblich oder auch merkwürdig vorkommen können.

“Ich sagte, dass es eine schöne Geste wäre, wenn er sich beim Dozenten des jeweiligen Abends bedankt. Er tat dies mit einem Blumenstrauß, allerdings vor dem Vortrag ...”

Besondere Schwierigkeiten

Die in Deutschland übliche Form der Unterrichtsplanung ist bei neuen Kursleitenden nicht unbedingt bekannt. Insbesondere ein „geplantes“ Vorgehen in der Vorbereitung, d. h. die Erarbeitung von Plänen bezüglich zeitlichem, inhaltlichem und organisatorischem Ablauf könnte auf Unverständnis stoßen und stellte im Projekt einen erhöhten Betreuungsaufwand dar.

Hilfreich kann das an die Hand geben von Material sein. Beispielsweise Checklisten für Kursplanungen oder auch Literatur (z. B. Das große Workshop-Buch von Ulrich Lipp, Hermann Will; Beltz-Verlag).

Die Enttäuschung der Kursabsage

Mit viel Enthusiasmus und Zeitaufwand auf allen Seiten wurden im Projekt die Kurse konzipiert und geplant, und dann haben sich nicht genügend Teilnehmende gefunden. Verständlicherweise ist hier besonders bei den Zugewanderten die Enttäuschung groß. Wenn möglich sollten die ersten Kurse zum Sammeln von Erfahrungen daher anders geplant werden – z. B. kürzere Kurse und Vorträge oder Informationsabende, die zunächst dem Kennenlernen der Kursleiter:innen dienen; wenn möglich mit Ko-Finanzierung durch ein Projekt für die Honorare.

7 Neuausrichtung des Projektes

Ab dem Jahr 2023 hat das Projekt eine neue Ausrichtung erhalten. Die neue Zielsetzung war, Menschen mit Migrationshintergrund eine Teilnahme an der EPQmigra und eine anschließende Kursleitertätigkeit in der vhs unabhängig von Sprachkenntnissen zu ermöglichen. Dabei sollten die Inhalte der Qualifizierung sprachsensibel überarbeitet und die Potenziale der Mehrsprachigkeit genutzt werden.

Um die EPQmigra auch für Zugewanderte mit elementaren Deutschkenntnissen zu öffnen, hat eine Evaluation der bisherigen sprachlichen Gestaltung der Materialien und Quellen der Qualifizierungsreihe mit dem Ziel stattgefunden, ausgewähltes Material sprachlich zugänglicher zu gestalten. Dies geschah z. B. durch sprachsensibel ausgearbeitete Materialien, durch fremd- oder mehrsprachige Quellen oder durch Arbeit mit Glossaren in verschiedenen Sprachen.

Darüber hinaus war die Mehrsprachigkeit während der Qualifizierung ein fester Bestandteil der Kommunikation: Die Ausweichung auf die L1 und/oder weitere Fremdsprachen war nicht nur zulässig, sondern auch wünschenswert, wenn es um das Verstehen der Inhalte und die Verständigung zwischen den Teilnehmenden und den Referentinnen und Referenten ging.

Der Projektansatz erwies sich als erfolgreich: Das Interesse an der Teilnahme stieg wesentlich an und es gab keine Qualifizierungsabbrüche. Die Atmosphäre während der Präsenzphasen war sehr offen und von der Begeisterungsfähigkeit der Teilnehmenden und Referentinnen und Referenten geprägt. Die Kommunikation während der Online-Phasen lief reibungslos. Die Vielfalt in der Gruppe in Bezug auf Herkunftsland, Sprache und Alter war bemerkenswert: Menschen aus fünf verschiedenen Ländern im Alter zwischen 30 und 65 Jahren und eine Mehrsprachigkeit von sieben Sprachen. Außerdem waren 80% der Teilnehmenden Frauen. Viele von ihnen waren vom Krieg Russlands gegen die Ukraine geflohen und befanden sich erst am Anfang des Deutschlernens. Für sie war die EPQmigra die Chance, aktiv zu werden und sich im Anschluss an die Qualifizierung als Kursleitende an vhs einzubringen. So haben die Teilnehmenden der EPQmigra 2023 Kurse in den Programmbereichen Sprachen und Integration, Kultur-Gestalten, Gesundheit und Grundbildung an den

vhs Saale-Orla-Kreis, Hildburghausen, Arnstadt-Ilmenau und Sonneberg durchgeführt.

Mit dem Modell wurde ein Einstieg in die EPQmigra auch mit dem Sprachniveau A2 denkbar und die Ansprache einer noch größeren Zielgruppe möglich. Im Rahmen der prozessbegleitenden Evaluation des Projektes wurde festgehalten, dass eine frühe, sprachniveau-unabhängige berufliche Integration möglich ist, wenn sowohl die Umsetzung der Qualifizierungsreihe als auch das Onboarding bei der Aufnahme der Kursleitertätigkeit in der vhs sprachsensibel gestaltet werden und eine intensive sozialpädagogische Begleitung der Teilnehmenden von Anfang bis zum Abschluss eines ersten Kurses stattfinden kann.

8 Ausblick 2024

Das sprachensible Modell der EPQmigra soll im kommenden Jahr auf weitere Thüringer vhs übertragen werden.

Darüber hinaus soll untersucht werden, wie die EPQ und die EPQmigra miteinander verknüpft werden könnten. Aktuell stehen zwei Ideen zur Diskussion: Soll die EPQmigra der EPQ vorangestellt werden oder kann es vielleicht nur eine EPQ für alle geben, die sprachsensibel und mehrsprachig gestaltet ist und in der miteinander und voneinander gelernt wird? Die Fortsetzung folgt.

9 Fazit

Die Übernahme einer Tätigkeit als Kursleitung an einer Volkshochschule sollte unabhängig von Herkunft, Religion oder Hautfarbe erfolgen. Gerade in der kulturellen Vielfalt liegen Bildungschancen. In den vergangenen drei Jahren hat sich aber gezeigt, dass Kursleitende aus anderen Ländern als den deutschsprachigen kaum eine Tätigkeit als Kursleitende aufnehmen. Die Gründe hierfür sind vielfach komplex: Fluchtbedingtes Fehlen von Selbstwirksamkeitserfahrungen, Unsicherheit wegen elementarer Deutschkenntnisse, kaum vorhandene oder fehlende Berufserfahrungen, keine Zeugnisse oder nicht übersetzte Dokumente sind nur wenige der möglichen Ursachen, die sie davon abhalten ihr Potenzial zu entfalten oder sich beruflich zu entwickeln. Es steht außer Frage, dass auch diese Menschen die Volkshochschullandschaft mit ihrem Kursangebot sinnvoll erweitern und kulturell bereichern können.

Die Gewinnung und Betreuung von Kursleitenden mit Migrationshintergrund ist das Ziel des Projekts „Vom Nebeneinander zum Miteinander“ gewesen, in dem die Frage aufgeworfen wurde, was und wie viel es braucht, um Kursleitende anderer Herkunft und mit zum Teil unterschiedlicher Bildungsauffassung, Lehr- und Lernerfahrung und nicht zuletzt sprachlich noch nicht voll ausgebauten Fähigkeiten für die Tätigkeit an einer Volkshochschule zu finden und zu begeistern.

Die Volkshochschulen leben von der Beteiligung interessierter und qualifizierter Kursleitender, die sich in die kommunale Bildungslandschaft und in Form unterschiedlicher Kursformate und -zeiten einbringen möchten. Nicht zuletzt ist der Beitrag, den Menschen mit Migrationshintergrund leisten können, gesellschaftlich erwünscht und sollte entsprechend begleitet werden. Hier leistet das Projekt einen Beitrag zur beruflichen Integration der Menschen mit Kursleiterambitionen einerseits und Erweiterung und Ausbau des Volkshochschulportfolios andererseits.

Autorin

Swetlana Dominnik-Bindi, Thüringer Volkshochschulverband e.V., Leitung Fachreferat Deutsch als Zweitsprache, Integration, Kulturelle Bildung, DaZ-Prüfungen, Querschnittsthema Diversity

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 08.02.2024 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 8th February 2024.



Bildung für alle, von allen

Zehn erste Schritte zur institutionellen Öffnung

MANJIRI PALICHA, ANNE NGUYEN

Zusammenfassung

Zehn Schritte der institutionellen Öffnung einer Volkshochschule werden in dem Beitrag präsentiert und anhand von konkreten Beispielen erläutert. Repräsentationslücken auf verschiedenen institutionellen Ebenen werden geschlossen bzw. zu schließen versucht. Teilhabe und das Sichtbarmachen sind dabei neben Feedbackschleifen wichtige Teilschritte.

Stichwörter: Institutionelle Öffnung; Volkshochschule; Diversität; Berlin; Erwachsenenbildung; Teilhabe; Repräsentation

Abstract

Ten steps in the institutional opening of an adult education centre are presented in the article and explained using concrete examples. Gaps in representation at various institutional levels are closed or or attempts are made to close them. Participation and visualisation are important sub-steps alongside feedback loops.

Keywords: Institutional opening; adult education centre; diversity; Berlin; adult education; participation; representation

1 Ein Praxisbericht

Seit ihrer Gründung vor mehr als 100 Jahren identifizieren sich die Volkshochschulen mit ihrem Motto "Bildung für alle". Bei kritischer Betrachtung würde die einhellige Antwort wohl aller Volkshochschulen lauten, dass dieses ehrenwerte Ideal noch nicht in Erfüllung gegangen ist. Es scheint in dem heutigen modernen, global vernetzten und immer vielfältiger werdenden Deutschland weiter denn je entfernt zu sein.

2 Eine Vision und eine Verantwortung

Wie können wir diese Vision „Bildung für alle“ in unserer Arbeit gelebte Wirklichkeit werden lassen? Auf [volkshochschule.de](https://www.volkshochschule.de) steht „Offenheit ist Prinzip und Merkmal ihrer Arbeit: Volkshochschulen sind offen für alle Menschen unabhängig von Alter, Geschlecht oder Herkunft, sozialem Status oder Bildungsabschluss, Religion oder Weltanschauung. Sie sind offen für Menschen mit und ohne Behinderungen¹.“ Doch erreicht man Offenheit einfach, indem man offen ist? Offensichtlich braucht es dafür mehr konkrete Schritte in mehreren Dimensionen.

Das vierte Nachhaltigkeitsziel der Vereinten Nationen fordert uns auf, „inklusive, gerechte und hochwertige Bildung“ zu gewährleisten und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle zu fördern. Laut des Berliner Erwachsenenbildungsgesetzes (EBiG) § 6 Abs. 3 liegt ein besonderer Aufgabenschwerpunkt der Volkshochschulen „in der Förderung der gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe von Menschen mit Migrationshintergrund und der Vielfalt in Berlin“. Auch wurde dort den Volkshochschulen in Berlin als eine zentrale Aufgabe zugewiesen, „Diversitätskompetenzen zu entwickeln und zu stärken sowie Raum für diskriminierungskritische Auseinandersetzungen zu bieten“.

Für die vhs Berlin Mitte liegt die Antwort in der institutionellen Öffnung. Im Jahr 2023 hat die vhs Berlin Mitte den Fokus darauf gelegt, ihre institutionelle Öffnung weiter voranzutreiben. Hierfür hat sie von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie eine Projektförderung gemäß § 4 EBiG erhalten. Das Projekt soll die „Förderung von innovativen Zugangswegen und Angebotsformaten in der Erwachsenenbildung“ beinhalten. Das Jahresprojekt trug den Titel „vhs Mitte und ich – Bildung für alle, von allen“. Hier stellen wir die in diesem Projekt entwickelten zehn ersten Schritte zu institutioneller Öffnung in der Praxis der Erwachsenenbildung vor.

3 Die Lücken erkennen, um sie zu schließen

Häufig beginnt die Diskussion über die (Nicht-)Erreichbarkeit potenzieller Teilnehmender und mangelnde Diversität in Erwachsenenbildungseinrichtungen mit der Frage, warum bestimmte Teilnehmendengruppen schwer zu erreichen sind – und warum die aktuelle Teilnehmendengruppe so homogen ist. Die vhs Mitte hat sich entschieden, stattdessen zu fragen:

- An welchen Stellen ist die vhs Mitte schwierig zu erreichen?
- Spiegelt die Zusammensetzung des Personals – seien es feste Mitarbeitende oder Kursleitungen – die Realität der heutigen Gesellschaft wider? Was bedeutet dies für potenzielle Teilnehmende?

Die Repräsentationslücken beginnen nicht bei der Zusammensetzung der Teilnehmenden, sondern bei der Zusammensetzung der Führungskräfte, des pädagogisch-

1 <https://www.volkshochschule.de/meldungen/2024/volkshochschule-ein-ort-der-demokratie.php>.

planenden Personals, der Verwaltung und der Zusammensetzung des Dozierendenteams, die am intensivsten mit Teilnehmenden zusammenarbeiten und gewissermaßen die Gesichter der vhs sind.

Wir haben uns gefragt: Welche Perspektiven, welches Wissen kommen in unserem vhs-Angebot zur Geltung? Sprich: Wer wird als Wissensgeber:in gesehen? Und wer nicht? Zu einer wahren *Teilnahme* gehört auch die Möglichkeit zur *Teilgabe*. Die Menschen, die erreicht werden sollen, dürfen nicht nur als defizitäre Gruppe wahrgenommen werden, für die vermutet wird, welche Angebote ihnen helfen könnten. Wir stellten für dieses Jahresprojekt die These auf, dass es einen Unterschied macht, ob Programmplanende ein Angebot *für* die fehlenden Teilnehmenden ersinnen oder ob wir die vhs den Expertinnen und Experten in eigener Sache als *ihre* Plattform anbieten und so ihre Perspektiven zur Geltung kommen und zu institutioneller Öffnung führen.

Für viele Diversitätsdimensionen wird nicht erfasst, wer in der gebenden und in der nehmenden Rolle an der vhs unterrepräsentiert ist, bzw. sind bei einigen Diversitätsdimensionen nur allgemeine statistische Daten vorhanden. So hatten z. B. im Bezirk Berlin Mitte Ende 2022 ca. 56,8 % der Bevölkerung einen Migrationshintergrund, davon hatten ca. 40 % keinen deutschen Pass.² 2021 lebten ca. 9,2 % schwerbehinderte Menschen in Berlin.³ Laut ISPOS Pride 2023 fühlen sich 11 % der Menschen (ca. 22 % bei Gen Z) in Deutschland dem LGBT+ Spektrum zugehörig.⁴ Ca. 20,9 % der Bevölkerung waren 2022 von Armut oder sozialer Ausgrenzung bedroht.⁵

Diese Dimensionen von Diversity sehen wir verglichen mit den obigen statistischen Daten auf Personal- und auf Angebotsebene als stark unterrepräsentiert an:

- schwarze Menschen, Indigene Menschen und People of Color (BIPoC)
- Menschen mit Migrationshintergrund
- Menschen mit Fluchtgeschichte
- queere Menschen
- Menschen mit Behinderungen
- von Klassismus betroffene Menschen.

In dem Jahresprojekt 2023 „vhs Mitte und ich – Bildung für alle, von allen“ haben wir uns auf Communitys konzentriert, die Menschen aus den ersten vier genannten Gruppen repräsentieren.

4 Alle Ebenen einbeziehen

Eine institutionelle Öffnung kann nicht nur auf der Ebene von einzelnen Personen erfolgen. Wir halten es für unabdingbar, dass möglichst viele Personen innerhalb der Institution diesen Prozess mitgestalten und mittragen. Deshalb war das ganze Lei-

2 https://download.statistik-berlin-brandenburg.de/e501bddfe3150920/e07c5833fe8e/SB_A01-05-00_2022h02_BE.pdf.

3 <https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/k-iii-1-2j>.

4 <https://www.lsvd.de/de/ct/3168-Was-denkt-man-in-Deutschland-ueber-Lesben-Schwule-bisexuelle-trans-und-intergeschlechtliche-Menschen>.

5 https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/05/PD23_190_63.html.

tungsteam bereits bei der Antragstellung auf o. g. Fördermittel in diesen Prozess einbezogen. Aus sämtlichen Programmbereichen wurde mindestens ein Vorschlag eingereicht. In den Förderantrag wurden ca. 21 konkrete Workshop-Vorschläge sowie Budgets für Honorare und Sachmittel aufgenommen. Für die Planung und Umsetzung waren die Programmbereichsleitungen ebenfalls verantwortlich. Hierfür bekamen sie zentrale Unterstützung durch die Projektverantwortliche und eine externe Koordination.

Die externe Koordination war so ausgewählt, dass sie insbesondere in den Communitys mit BIPoC und in queeren Communitys Erfahrung und Kontakte hatte. Lediglich die Gewinnung der Teilnehmenden wurde in der Regel komplett aus dem Verantwortungsbereich der Programmplanenden genommen und zentral, u. a. über die externe Koordination, organisiert.

Auch das Verwaltungsteam war punktuell bei der Umsetzung involviert, z. B. bei der Organisation der Vernissage als Abschluss des Foto-Workshops für geflüchtete Menschen, bei der Terminierung von Workshops mit den Kursleitenden oder bei der Vorbereitung des Abschlussevents. In den unterschiedlichen Besprechungsgremien hat das vhs-Team sich regelmäßig über den Stand des Projekts ausgetauscht, sich gegenseitig beraten und berichtet. Bei einem Kick-off-Termin mit acht der Workshopgebenden sowie allen Programmplanenden und der externen Projektkoordination wurden alle miteinander vernetzt und sich über die Ziele, Inhalte und Formate ausgetauscht.

5 Netzwerken, Netzwerken und ein bisschen mehr Netzwerken: Communitys vor Ort kennen(-lernen)

Für jeden Workshop haben die Programmplanenden der vhs gemeinsam mit den neuen Workshopgebenden besprochen, welche Angebote welche Communitys oder Interessierte ansprechen könnte. Hier erläutern wir beispielhaft anhand einiger Workshops, wie wir vorgegangen sind.

Der Workshop mit Pradipta Ray (*Filmemacherin und selbst eine Transperson*) „*Trans stories – lost in the battle of the sexes*“ war für Menschen aus den queeren Communitys in Berlin konzipiert. Um diesen Workshop in den entsprechenden Communitys bekannt zu machen, haben wir ausschließlich mit Multiplikatorinnen und Multiplikatoren gearbeitet. Mithilfe der Beauftragten Person für Queer und Antidiskriminierung des Bezirksamtes Mitte haben wir queere Communitys erreicht. Außerdem haben acht queere Communitys den Workshop auf Instagram geteilt. Schließlich hat die Workshop-Leiterin selbst ihre eigenen Netzwerke bemüht. Eine Evaluation der angemeldeten Personen hat ergeben, dass Letzteres in diesem Fall am effektivsten war. Das Auslegen von Flyern für einzelne Workshops bzw. für das gesamte Projekt in kommunalen Einrichtungen hat bei allen Workshops wahrscheinlich am wenigsten Effekt auf die Anmeldung gehabt. Über den Instagram-Kanal wurde die Bewerbung der einzelnen Workshops, wenn möglich und gewollt, als Co-Autor:innen-Beitrag mit den Workshopgeberinnen und -gebern gepostet. Beim Workshop „*Photography for BIPoC*

with refugee experience“ haben wir mit den Vereinen CUSBU e.V. und Tubman e.V. zusammengearbeitet.

Aber auch innerhalb der eigenen institutionellen Netzwerke kann es hilfreiche Kooperationen geben. Bei dem Wochenend-Workshop „*Mental Health für afrikanische geflüchtete Frauen*“ hat die Schwarze Volkshochschule eng mit dem Gesundheitsamt des Bezirksamtes Mitte kooperiert. Die Schwarze Volkshochschule ist ein integrierter Programmbereich der vhs Berlin Mitte mit einem Empowerment- und Bildungsprogramm für Schwarze Menschen bzw. Menschen afrikanischer Herkunft.

Die Workshops „*New Work: Agile Methoden für Deutschlernende*“ waren vom Inhalt und vom Format vollständig auf die Deutschkurslernenden aus den Berufssprachkursen zugeschnitten. Mit 27 Teilnehmenden war dies ein erfolgreiches Beispiel für das, was wir an der vhs Berlin Mitte „Crossover“ nennen, also die Änderung der Wahrnehmung der vhs als eine Deutschkursschule, hin zu einer umfassenderen Wahrnehmung einer Erwachsenenbildungseinrichtung, die von allen als allgemeine und berufliche Weiterbildung genutzt werden kann. Die wichtige Erkenntnis war, dass die Teilnehmenden, für die unsere Institution besonders viele Barrieren bereithält, bereits vor Ort sind, aber nur eine beschränkte Rolle spielen, nämlich die der Deutschkursteilnehmenden.

Circa 50 % der 31 angemeldeten Personen in den Workshops „*Photography for BIPoC with refugee experience*“ besuchten zu dem Zeitpunkt einen Deutschkurs für geflüchtete Menschen an der vhs Berlin Mitte und haben über eine E-Mail der vhs von dem Workshop erfahren. 100 % der 16 Mütter und Kinder, die an dem Workshop „*Töpfern – für Mütter, mit Kinderbeaufsichtigung*“ beim Kooperationspartner Moabiter Ratschlag/Stadtschloss Moabit teilnahmen, waren bereits in anderer Weise in diesem Stadtteilzentrum involviert, wo die vhs auch Deutschkurse anbietet sowie den „Chor für alle“. Ca. 30 % der Teilnehmenden, die bei den sogenannten „Bildungshäppchen“ Tango Argentino ausprobiert haben, haben über ihre Kurse im selben vhs-Haus davon erfahren. Bei denjenigen, die diese Hürde erfolgreich genommen hatten, konnten wir immer wieder die Überraschung darüber hören, dass die vhs mehr zu bieten hat und ein Ort ist, der von ihnen gestaltet werden kann.

6 Die Wissensgebenden

Die Gewinnung der Dozierenden erfolgte über gezielte Anfragen durch die Programmbereichsleitenden oder die Direktorin. Sie stammten daher aus individuellen Netzwerken oder Netzwerken der vhs. Dies macht noch einmal deutlich, wie wichtig eine Diversifizierung der Mitarbeitenden ist oder zumindest deren Fähigkeit, Lücken zu sehen und mittels eines starken Netzwerks schließen zu können. Im Folgenden stellen wir beispielhaft einige Dozierende und ihre direkte oder indirekte Rolle bei der Öffnung der Organisation vor:

Melli Erzuah gab den Workshop „Empowerment durch Körperbewusstsein für Schwarze Menschen“ und fast alle Teilnehmenden haben über ihr Netzwerk von diesem Kurs erfahren. *Dan Thy Nguyen* führte den Workshop „Theater – ,Was ist Postmi-

grantisch?“. Er ist Regisseur, Schauspieler und Essayist sowie Person of Color. Im Kurs ging es um eine Einführung in aktuelle, postmigrantische Diskurse in Theater und Literatur. Der Workshop-Geber hat ein etabliertes Netzwerk, aus dem sich fast vollständig die Teilnehmendengruppe generierte.



Abbildung 1: Postmigrantisches Theater: Dan Thy Nguyen führt vor den Theaterbesuchen in das Thema ein

„Mich hat vor allem angesprochen, dass zu dem einen Workshop ausdrücklich auch Menschen mit indirekter Migrationserfahrung willkommen waren. Viele haben nicht die Tools, sich zu reflektieren und haben Schwierigkeiten andere zu respektieren. Ich wollte in dem Workshop zu postmigrantischem Theater auch mehr verstehen, wie andere damit umgehen und was wir uns gegenseitig Gutes sagen können, um weiterzumachen. Deutschland hat ein großes Problem, was Hoffnung angeht. Wir müssen mehr Gemeinsamkeiten schaffen.“ (Teilnehmerin)

Das *Kippunkt Kollektiv*, das drei interaktive Klima-Workshops durchführte, ist ein Zusammenschluss aus 16 Bildungsreferentinnen und -referenten, die sich gemeinsam mit Bildungsarbeit für Klimagerechtigkeit einsetzen. Deren vielfältige Hintergründe bringen Perspektiven zu naturwissenschaftlichen Aspekten, zu wirtschaftlichen und sozialgerechten Fragen, die sie in ihren Workshops diskutieren. Für die vhs Berlin Mitte war die Zusammenarbeit mit einem Kollektiv eine neue Erfahrung. *Thabo Thindi* führte den Workshop „Photography for BIPOC with refugee experience“. Er setzt sich künstlerisch mit strukturellem Rassismus in Deutschland auseinander und schafft durch seine ausdrucksstarken Fotografien einen unverstellten Blick auf Schwarze Menschen und deren Empowerment.

Die vhs Berlin Mitte arbeitet seit 2018 mit ihm für die Erstellung von Fotomaterial für Veröffentlichungen zusammen. In seiner neuen Rolle als Kursleitung teilte Thabo Thindi den Workshop als Co-Autor auf seinem Instagram-Account, was zu einer über-

durchschnittlichen Like-Anzahl von 103 führte. Die angemeldeten Teilnehmenden haben über verschiedene Kanäle von dem Kurs erfahren, aber dass sie sich anmeldeten, liegt vermutlich zu großen Teilen an seiner Person und seiner Vision.

„There is a certain image of governmental institutions. And that is a scary image. Whenever I tell people about my pleasant experiences at vhs Mitte, they are surprised and amazed. What’s wrong with this school?! I specifically chose the workshops because I wanted the perspective of BIPoC trainers. I enjoyed the trust within the group and the trust shown to us by the administration. Every contact with the staff was open and friendly. I liked the vibes.“ (Teilnehmerin bei Thabo Thindi und Dan Thy Nguyen)

Theresia Turinsky, die den Workshop „Barriere-sensibilisiert im Sprachunterricht – Workshop für Sprachdozent*innen der vhs Berlin Mitte“ gab, hat selbst Ableismuserfahrung⁶ und ist ausgebildete Anti-Diskriminierungstrainerin. Wir haben aus unseren Deutschkursen auch neue Dozierende gewonnen. Die Dozierenden Ayako Matsuo („Tufting for Beginners“), Daisy Kidd („Printmaking with Lino“) und Alice Anquetin („Partir à la découverte du tricot et de laines françaises“) besuchten Deutschkurse an der vhs Berlin Mitte, als sie sich als Kursleitende bewarben. Max Czollek (Lesung „Versöhnungstheater“) schreibt über deutsche Erinnerungskultur aus einer jüdischen Perspektive.

„Der Workshop ‚Barriere-sensibilisiert im Sprachunterricht‘ war wirklich interessant und das Thema ist für mich als Sprachdozentin und persönlich sehr wichtig. Nach den Erfahrungen in meinen Kursen habe ich großes Interesse daran, tiefer in diese Themen einzusteigen.“ (Dozentin der vhs)

Die aktive Rolle dieser Personen als Gestalter:innen war essenziell für diesen Schritt der weiteren institutionellen Öffnung unserer Organisation. Wir beginnen mit dem Personal. Die Teilnehmenden folgen.

7 Die Formate

Neben der Rolle der Wissensgebenden haben wir uns vorab auch bei den Formaten viele Gedanken gemacht. Die Wahl der Unterrichtssprache spielt eine große Rolle dabei, wer die Möglichkeit hat, den Kurs zu geben oder daran teilzunehmen. Je nachdem, welche Sprache gewählt wird, wird es für einen Teil der Interessentinnen und Interessenten eine Teilnahmebarriere sein und für andere eine Barriere abbauen. Wir haben uns hier nach den Kursleitenden und der Thematik gerichtet. Alle Angebote waren für die Teilnehmenden kostenlos.

Die Dozentin Pradipta Ray beherrscht unter anderem die Sprachen Hindi und Englisch. Manche Teilnehmende konnten Hindi verstehen, die meisten nicht. Die Sprache Deutsch beherrschte die Kursleiterin nicht auf einem hohen Niveau, daher inserierten wir diesen Workshop auf Englisch, was für Teilnehmende mit wenig Deutschkenntnissen eine Barriere abbaute.

⁶ Behindertenfeindlichkeit, zum Begriff „Ableismus“ siehe auch <https://leidmedien.de/begriffe-ueber-behinderung-von-a-bis-z/>.

Der Workshop „Photography for BIPoC with refugee experience“ wurde vor allem an Orten beworben, wo sich neu in Berlin angekommene geflüchtete Menschen bewegen. Daher konnte kein hohes Deutsch-Sprachniveau vorausgesetzt werden. Allerdings ist auch Englisch keine Sprache, die in allen vorherrschenden Herkunftsländern üblich ist. Der Kursleiter war in der Lage, Englisch und Deutsch parallel im Unterricht anzuwenden.

Der Workshop „Film gösterimi ve söyleşi: ‚KIYMET‘ (Filmvorführung und Gespräch: „KIYMET“), ein Film von Canan Turan“ zu Themen wie Rechte der türkischstämmigen sogenannten „Gastarbeiter:innen“, Migrationserfahrungen, diskriminierungsfreie Bildung, Machtverhältnisse, Emanzipation etc., basiert auf der Geschichte ihrer Großmutter und fand in türkischer Sprache statt. An dem Workshop nahmen ausschließlich Mädchen und junge Frauen teil, die eine türkische Migrationsgeschichte haben.

Die übrigen Workshops fanden auf Englisch, Deutsch oder Französisch statt – je nachdem, was für die Kursleitung und die Gruppe am sinnvollsten war. Der gemeinsame Kick-off-Termin aller Akteurinnen und Akteure sowie das große Abschlussevent fanden auf Englisch mit dem Angebot deutscher Übersetzung statt.

Bei zwei Formaten wurden Folgekurse eingerichtet. Das betraf „Photography for BIPoC with refugee experience“, deren Teilnehmende im Folgekurs „Photo Editing for BIPoC with refugee experience“ lernten ihre Bilder digital zu bearbeiten und danach in einer Ausstellung in einem Haus der vhs mit einer Vernissage präsentierten. „Theater – ‚Was ist Postmigrantisch?‘“ wurde mit „Postmigrantische Kunst – und wie weiter?“ fortgesetzt.

„I appreciate the vhs for organizing this for free. A few days with the teacher Thabo Thindi and I have the feeling I can do this as a job one day. Thabo’s individual teaching method and his patience makes me like working with the camera.“ (Teilnehmer)

Die Anmeldung lief größtenteils direkt über die Projektverantwortliche über eine gesonderte E-Mail-Adresse, die bei allen Veröffentlichungen kommuniziert wurde.⁷ Wir wollten erst direkte Erfahrungen sammeln, wie die Personen sich anmelden und welche Art von Fragen sie stellen, bevor wir langfristig die Mitarbeitenden im Kundenservice sensibilisieren und auf die reguläre Anmeldung umstellen.

Mehrere Communities wiesen uns vorab darauf hin, dass die vhs-Kurse für viele Menschen auch mit dem ermäßigten Satz zu teuer sind und dass eine Kinderbetreuung fehle. Die Werkstatt „Töpferei – für Mütter, und Kinder“ war daher mit einer Kinderbeaufsichtigung organisiert, damit Mütter gemeinsam mit ihren Kindern daran teilnehmen konnten.

Schließlich waren die Formate flexibler gestaltet. Zum Beispiel wurden in einem Workshop Anpassungen bei der Kurszeit gemacht, als die Kursleitung feststellte, dass die geplante Zeit für viele teilweise mit ihren Arbeitszeiten kollidierte.

„Ich habe mich für den Workshop Postmigrantisches Theater mit Dan Thy Nguyen angemeldet, weil mir der Begriff schon oft begegnet war, aber ich keine Vorstellung davon hatte, was Postmigrantisches Theater eigentlich meint. Dan Thy hat

7 ich@vhsmitte.de.

uns über die Entstehungsgeschichte und aktuelle Beispiele einen guten Überblick verschafft. Zudem war die Gruppendynamik im Kurs wirklich gut! Ich habe mich nicht nur wohl, sondern durch die Kurserfahrung empowered gefühlt." Teilnehmerin



Abbildung 2: Mental Health für Schwarze Frauen: Beratung durch Psychologin und Gesundheitsamt

8 Die Inhalte

Eine der vielen traditionellen Stärken der vhs ist die thematische Vielfalt. Einige Inhalte der Workshops waren speziell für beispielsweise Menschen mit Migrationshintergrund und/oder Rassismuserfahrung konzipiert, bei der das eigene Empowerment in der Rolle als z. B. (Post-)Migrant:in im Zentrum steht, aber die meisten Inhalte können auch genauso für Menschen, die hier nicht explizit angesprochen waren, in den jeweiligen Bereichen interessant sein. Es gab Workshops in folgenden Bereichen: Rassismus, Antisemitismus, Barrieresensibilität, Transsexualität, Körperbewusstsein, mentale Gesundheit, Tanz, Singen, Konzert geben/besuchen, Musikproduktion, Fotografie, Theater, Kunst, Drucktechnik, textiles Gestalten, Keramik, Klima und Berufliche Bildung.

9 Kontinuierliche Feedbackschleifen

Das deutlichste Feedback waren die hohen Anmeldezahlen. Bei den 29 Veranstaltungen waren ca. 385 Personen angemeldet. Ein weiterer Erfolgsindikator war die Quote der neuen Dozierenden: Alle Kursleitungen hatten vorher noch nie an der vhs unterrichtet und brachten durch ihre Positionierung neue Perspektiven in die vhs (21 Dozierende).

Für die qualitative Auswertung hatten wir Online-Feedbackbögen entwickelt, deren Rücklaufquote sich als relativ niedrig darstellte. Viel informativer waren die zahlreichen Gespräche und direkten Eindrücke von den zahlreichen direkten Kontakten mit Teilnehmenden, Kursleitenden und vhs-Mitarbeitenden sowie Besuche vor Ort.

Dieser Eindruck ist in diesem Beitrag bereits an etlichen Stellen eingeflossen. Die übrigen Eindrücke lassen wir über Testimonials und Fotos, die sich durch diesen Beitrag ziehen, für sich sprechen.

10 Sichtbar machen

Warum ist es wichtig, diese Schritte der institutionellen Öffnung sichtbar zu machen? Mehr Vielfalt bei allen beteiligten Menschen verkleinert die oben erläuterte Repräsentationslücke verschiedener Diversitätsdimensionen. Wir nähern uns unserer Vision „Bildung für alle“ nur, wenn sie auch „von allen“ angeboten wird. Erst wenn diese Vielfalt sichtbar ist, hat sie die Kraft, sich zu multiplizieren. Darüber intern und extern zu reden und den Weg aufzuzeigen, zeugt nicht nur davon, dass das Thema eine hohe Priorität in der Institution hat, sondern verpflichtet auch dazu, sich von diesem Weg nicht abbringen zu lassen.

In diversen Netzwerken kam es zu Berichten der vhs und Austausch (Arbeitsgemeinschaft Vielfalt des Bezirksamtes Mitte von Berlin, Diversityausschuss des Deutschen Volkshochschulverbands, Forum des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, Ausschusssitzung für Bildung und Kultur des Bezirksamtes Mitte von Berlin).

„This photo workshop is a form of empowerment for us. We are able to tell our story as refugees and BIPoC with a different perspective than people who do not share our experiences. Thabo explained and showed everything in a way, that participants with little experience could learn quickly. I am happy I could practice so much and it was important, that it was for free and equipment was provided. Thank you for organizing this.“ Teilnehmerin



Abbildung 3: Vernissage: Teilnehmende präsentieren ihre Werke

Wir haben das Jahresprojekt mit einem *Abschlussevent* ausklingen lassen. Aktiv gestaltet haben dieses Abschlussevent vor allem Menschen aus diesem Projekt – vhs-Mitarbeitende, Teilnehmende und Kursleitungen. Im Publikum fanden sich Mitarbeitende der vhs-Welt, Kooperationspartner:innen, Fördermittelgeber:innen sowie Interessierte anderer Institutionen und Menschen aus dem persönlichen Umfeld der Aktiven. Dieses Event war auch als vhs-internes Marketing wichtig, um zu zeigen, wofür wir das machen und einen flüchtigen Blick auf die Welt zu werfen, die möglich wäre. Oder um es mit den Worten von Arundhati Roy zu sagen, die bei diesem Event zitiert wurde:

“Another world is not only possible, she is on her way. On a quiet day, I can hear her breathing.” (Arundhati Roy)



Abbildung 4: Abschlussevent

11 Und wieder von vorn

Es versteht sich von selbst, dass die Schritte eins bis neun kein einmaliger Prozess bleiben dürfen. Die Fördermittel ermöglichten es uns, mit Formaten, Zugangswegen und Inhalten zu experimentieren, ohne den Anspruch, dass alles direkt funktionieren muss. Die großzügigeren Sachmittel- und Honorarbudgets (z. B. für zusätzliche Kinderbetreuungsperson) und vor allem entgeltfreie Kurse gaben der Planung und Umsetzung mehr Freiheit. Die vhs Mitte⁸ arbeitet daran, diese Angebote in das kontinuier-

8 <http://www.berlin.de/vhsmittle-und-ich>.

liche Programm aufzunehmen. Wir arbeiten auch daran, neue Wege der institutionellen Öffnung zu finden: sei es bei der Auswahl der Mitarbeiter:innen und Kursleitungen, bei der Sensibilisierung aller Beteiligten, beim Anmeldemanagement, Marketing oder Netzwerkaufbau. Eins ist in diesem Projekt deutlich geworden: Mehr Vielfalt bei den aktiven Menschen der vhs führt zu mehr Vielfalt bei den Teilnehmenden, Formaten und Inhalten und auch zu neuen Zugangswegen und mehr Flexibilität. Heraus kommt eine stärkere vhs mit Zukunft.

Autorinnen

Manjiri Palicha, Direktorin der Volkshochschule Berlin Mitte

Anne Nguyen, Kommunikation und Qualität an der Volkshochschule Berlin Mitte

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 08.02.2024 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 8th February 2024.



Diversität von Erwachsenenbildung in Bezug auf höheres Alter und weitere Gefährdungsfaktoren für Exklusion

GERHARD BALLEWSKI

Zusammenfassung

Der Beitrag befasst sich mit einem breiteren Zugang zu Erwachsenenbildung für ältere Menschen. Dabei wird die Frage nach institutionenunabhängigen Lernorten, nach beigeordneten Lernorten oder nach Lernen im alltäglichen Leben diskutiert. Dies soll auch der Diversität der Lebensentwürfe im späten Leben gerechter werden. Die Bundesarbeitsgemeinschaft der Seniorenorganisationen e.V. (BAGSO) hat seit Jahren hier Impulse gesetzt, an die im Beitrag angeknüpft wird.

Stichwörter: Erwachsenenbildung; Alter; Lernorte; Seniorinnen und Senioren; Diversität

Abstract

The article deals with a broader approach to adult education for older people. The question of institution-independent places of learning, associated places of learning or learning in everyday life is discussed. This should also do justice to the diversity of life plans in later life. The Bundesarbeitsgemeinschaft der Seniorenorganisationen e.V. (BAGSO) has been providing impetus in this area for years, something which is taken up in this article.

Keywords: Adult education; age; places of learning; senior citizens; diversity

1 Einleitung

Ausgangspunkt dieser Darstellung ist die Feststellung, dass kommunale und staatliche Aufgabenerledigung neben den vielen politischen Themen der Gegenwart und Zukunft auch die einer breiteren Volksbildung betreffen sollte. Die Erwachsenenbildung muss nahe an den Menschen, jenseits von zentralen Schulen, Hochschulen und

Volkshochschulen angeboten werden. Damit geht es um die Frage nach institutionenunabhängigen Lernorten, nach beigeordneten Lernorten, nach Lernen im alltäglichen Leben oder auch im Sozialraum, wie es häufiger heißt. Es geht dabei auch darum, der Diversität der Lebensentwürfe im späten Leben gerecht zu werden. Die heutigen Möglichkeiten der kommunalen, meist kursorientierten Volkshochschulen stoßen bei wünschbarer individualisierter Erwachsenenbildung an gewisse Grenzen. Daher werden hier ergänzende Wege vorgestellt und erzählend begründet. Die Bundesarbeitsgemeinschaft der Seniorenorganisationen e.V. (BAGSO) hat seit Jahren wegweisende Impulse gesetzt, die hier ausgeführt werden sollen.

2 Diversität des Lebens führt zu erweiterten Aufgaben für Erwachsenenbildung

Erwachsenenbildung (EB) im Bürgersinn ist ja keineswegs allein ein pädagogisches Thema, sondern es sollte eines der ernsthaften Ziele der Gesellschaft bilden, damit relevantes Wissen bei allen Menschen ankommen kann. Dies wird zwar heute über viele Kanäle versucht, etwa schriftlich, über die „alten“ Medien und das Internet, seltener aber über individualisierte, moderne Erwachsenenbildung. Es ist notwendig, gezielt etwa auch älter werdenden sowie anders individuell belasteten Menschen, auch jüngerer Jahrgänge, das sich ständig wandelnde und ausweitende Wissen über ergänzende Kanäle zugänglich zu machen. Denn nicht alle Menschen können oder wollen alles, was sie wissen wollen oder sollten, über neue Medien abrufen oder in VHS-Kursen „abholen“. Das geht durchaus oft nicht, etwa aus finanziellen Gründen bzw. aus fehlendem technischen Verständnis oder aufgrund ungünstiger Lebensbedingungen oder aus individuellen geistig-gesundheitlichen Gründen; es mag Zurückhaltung bestehen wegen Einsamkeit oder Krankheit, wegen Sprachschwierigkeiten oder aus anderen Gründen. Die ungleiche Teilhabe an Erwachsenenbildung ist vielfach belegt, z. B. im Adult Education Survey und auch in der Erweiterungsstudie EdAge. Diese Gruppen, die auch im wissenschaftlichen Diskurs als besonders vulnerabel gelten und auch in globaler Perspektive aktuell in den Fokus geraten (UIL, 2020), werden dadurch in der Planung und Umsetzung seitens der Bildungsträger oft übersehen.

Ein Hauptgrund für die Suche nach neuen Wissensquellen ist außerdem oft das Ende der Berufstätigkeit mit dem Engagement etwa für eigene Hobby-Interessen (z. B. Kulmus 2018). Dafür eignen sich aber nicht nur bildungsorientierte, sondern auch soziale Angebote. Menschen mit besonderer Belastung können aber manche Themen und Möglichkeiten nicht einfach bewältigen und suchen vertrauenswürdige individuelle Hilfe zum Alltag. Für alle Menschen stellen die zunehmend dynamischen, teilweise explodierenden Entwicklungen in Wissenschaft, Kultur und den davon ausgehenden neuen Lebensumständen eine Herausforderung dar. Nicht alles aber kann in organisierten Kursen in öffentlicher Weiterbildung vermittelt, sondern muss teilweise sensibel personalisiert werden. Der Bildungsbegriff ist danach viel breiter zu definieren, als er in Politik und Gesellschaft heute meist bearbeitet wird. Dazu sollten

Planende, Lehrende und Mitarbeitende im Bereich Erwachsenenbildung sowie Verantwortliche für Bildung in der Politik und der Fachwelt ihre erweiterten Aufgaben erkennen.

3 Die BAGSO für erweiterte Aufgaben von Bildungs- und Sozialeinrichtungen: informelle Lernbegleitung älterer Menschen

Vorrangig befassen sich karitative Sozialorganisationen sowie klassische Bildungsträger mit EB-Angeboten, zu oft aber erst nach Klärung von öffentlicher Förderung bzw. Bezahlung durch die Betroffenen. Freie nachbarschaftliche Angebote für die hier beschriebene Personengruppe untereinander finden nach vorliegenden Erkenntnissen – etwa in Großstädten – eher seltener statt, auch weil die Betroffenen kaum über ihren Wunsch sprechen wollen bzw. keine rechten Zuhörer dafür finden. Sylvia Kade (2001) hat dazu vor vielen Jahren eine Studie vorgelegt, es gibt aber keine nachfolgenden Arbeiten, die solche Angebote systematisch aufarbeiten würden. Es werden zwar von einigen öffentlichen Bildungseinrichtungen Kurse für die Zielgruppe ältere Menschen angeboten, die aber oft an zentralen Orten stattfinden und meist eine Mindestzahl von definierten Teilnehmenden erfordern. Aber die nicht bekannten oder schwer erreichbaren, teilweise allein lebenden oder gar einsamen Mitmenschen mit vielfältigen – diversen und sich z. T. verstärkenden – Vulnerabilitäten wie geringere Sprachkenntnisse, Mobilitätseinschränkungen u. a. werden damit kaum erreicht.

An diesem Thema und an diversen ähnlichen Fragen von sozialen Grenzen in unserer Gesellschaft arbeitet seit vielen Jahren bundesweit erfreulicherweise intensiv und nachhaltig die BAGSO – Bundesarbeitsgemeinschaft der Seniorenorganisationen. Die Organisation vertritt damit Millionen von Seniorinnen und Senioren, ist thematisch und methodisch breit aufgestellt, indem sie die Aufgaben durch eine hauptamtlich organisierte, politisch neutrale Dachorganisation von über hundert anderen spezielleren Bundes-Dachorganisationen und Verbänden der Seniorenarbeit aus allen Gesellschaftsschichten erarbeitet und abstimmt. Innerhalb von überörtlich eingeladenen Facharbeitsgruppen und Begleiteams für Spezialthemen wirken ständig hunderte von hoch engagierten Ehren- und Hauptamtlichen aus ganz Deutschland seit Jahren aktiv mit. In diesem Kontext wird seit einigen Jahren auch verstärkt der Komplex der Bildung von Seniorinnen und Senioren und anderer von Exklusion bedrohter Gruppen der Gesellschaft aktiver bearbeitet.

Veröffentlichungen mit jeweils sehr guter Vorarbeit auch aus dem Wissenschaftsbereich der Gerontologie und Gesellschaftswissenschaften werden – meist als „Handreichung“ für die Praxis oder als „Positionspapiere“ für die Politik und Gesellschaft – erstellt, auch gedruckt und breit verteilt. Damit erreichen sie auch weit gestreut in Deutschland aktive kleine Gruppen und Aktionen, zumal etwaige Gruppenbetreuende oder einzelne Bürgerinnen und Bürger ohne solche Publikationen gar nichts von den Aktivitäten erfahren würden. Etwa allein über eine digitale Verteilung über professio-

nelle Einrichtungen kämen solche Empfehlungen zu diesem Erwachsenenbildungsthema nicht breit genug bei Betroffenen an. Daneben finden etwa jährlich größere Fachtagungen der BAGSO auf Bundesebene statt, meist gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, zuletzt durch den internen „Arbeitsbereich Wissensdurstig“ im November 2023 gut vorbereitet unter dem Titel „Bildung im Alter – Barrieren überwinden, Vielfalt fördern, Gesellschaft stärken“. Dabei wurden ca. 20 Bildungsprojekte besonderer Arten von den Projektverantwortlichen aus ganz Deutschland vorgestellt und Erfahrungen ausgetauscht sowie wissenschaftliche Vorträge dazu gehalten.

Bereits 2016 hat die BAGSO unter dem Titel „Bildung – ein Leben lang“ in einem Grundsatzartikel von Renate Schramek zu „Lernen in informellen Zusammenhängen“ dargelegt (Schramek, 2016), wonach das Verständnis von Lernen und Bildung im Alter über den reinen Wissenserwerb hinausgeht und ältere Menschen achtsam gestaltete Lernarrangements nah an ihrer Lebenswelt benötigen. Sie verwies u. a. auf den damals publizierten „Motivationsstern“ zu informellen Lernprozessen von Elisabeth Bubolz-Lutz hinsichtlich der Beweggründe Lernender. Dieses Modell wird in der erwachsenenbildungsnahen Geragogik bis heute genutzt und ist in dem weiten und subjektorientierten Lernverständnis auch der erwachsenenpädagogischen Perspektive sehr nahe.

Im Jahr 2019 erschien eine sehr gut lesbare Publikation für die interessierte breite Öffentlichkeit unter dem Namen „Neugierig bleiben! Bildung und Lernen im Alter“ (BAGSO 2019). Der damalige BAGSO-Vorsitzende Franz Müntefering beendet seine Einführung mit dem Satz „Bescheid zu wissen, hilft auch beim Älterwerden“. Schwerpunkte waren z. B. Orientierungsartikel zu Lernfeldern und Lernwegen im Alter. Zeitgleich, aber jüngst aktualisiert, erschien eine ausführlichere „Handreichung – Wie Bildung im Alter gelingt“ über Altersbilder, Lernprozesse und methodische Werkzeugkästen für Lernen im Älterwerden (BAGSO 2023a).

Als wichtiges Grundlagenpapier entstand dann nach langjährigen internen Arbeiten unter breiter Beteiligung von Fachleuten aus dem ganzen Land im Jahr 2022 die Schrift „Bildung im Alter – für alle ermöglichen“ mit den Forderungen an die Politik und in Bund und Ländern (BAGSO 2022).

Hauptaussage war unter Hinweis auf die wachsende Zahl älterer Menschen und die tiefgreifenden Veränderungen der Gesellschaft: „Notwendig ist eine umfassende Strategie zum Auf- und Ausbau von Bildungsstrukturen für die nachberufliche Lebensphase, die auf verschiedenen Ebenen gleichzeitig ansetzt“. Dieses Positionspapier enthält z. B. erstmalig deutliche Forderungen danach, Lerngelegenheiten an den Lebens- und Alltagswelten der heterogenen Gruppen anzuknüpfen, sowohl hinsichtlich der Lernorte wie auch der Inhalte und der Lernformate.

Viele dieser Forderungen schienen an die Bundespolitik gerichtet worden zu sein, da die Finanzierung der BAGSO aus Bundesmitteln unterstützt wird. Der Bund hat zwar das Problemfeld inzwischen erkannt und Strategien entworfen, die aber zum Teil der konkreten Umsetzung harren. Zu oft wird vom Bund und einigen Bundesländern diese besondere Bildung nur in Einzelfällen und nur regional und unkoordiniert mit

langfristigen Projekten gefördert. Der Verweis auf das Grundgesetz (Art. 70 i. V. mit Art. 30) wegen der „Kulturhoheit der Länder“ ist berechtigt. Die benannten Landesverfassungen verpflichten die Länder und die kommunalen Gebietskörperschaften, die Belange der Kultur bei ihren Entscheidungen zu berücksichtigen. Sie enthalten allerdings keine Aussagen darüber, wie die Länder und Kommunen ihre Kulturpolitik im Einzelnen zu gestalten haben, enthalten damit auch keine inhaltlichen Vorgaben zur Erwachsenenbildung (BMFSFJ 2023).

Aktuell wurde daher im Dezember 2023 in einer bundesweiten BAGSO-Fachtagung im Rahmen von „Handlungsempfehlungen für die Bildungsarbeit mit älteren Menschen“ u. a. deutlicher festgestellt: „Ältere Erwachsene müssen von Bildungsträgern, Kommunen und sozialen Organisationen als wichtige Zielgruppe wahrgenommen werden, um lebenslanges Lernen zu ermöglichen. Bildung im Alter ist in einer sich schnell wandelnden Welt notwendig für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und damit kein Luxus, sondern ein Menschenrecht“ (BAGSO 2023b).

Daraus entstand das weitere wichtige Positionspapier der BAGSO vom Januar 2024: „Für ein gutes Leben im Alter – Forderungen für eine wirksame und nachhaltige Seniorenpolitik in den Bundesländern“ mit den Passagen zur Bildungspolitik. Darin wird gefordert: „Fehlende Bildungsmöglichkeiten verschärfen soziale Ungleichheit. Vor allem für ältere Menschen mit geringem Einkommen und gesundheitlichen Einschränkungen bedarf es daher niedrigschwelliger und unentgeltlicher Möglichkeiten des Lernens im direkten Wohnumfeld, in der eigenen Häuslichkeit sowie in Alten- und Pflegeeinrichtungen“ (BAGSO 2024). Darin werden auch die Kommunen und Bildungsanbieter ausdrücklich angesprochen, indirekt also auch die Volkshochschulen!

4 Was ist besonders an „diversen“ Teilnehmenden in der Erwachsenenbildung?

Im Gegensatz zu organisierten Bildungsangeboten mit qualifiziertem Lehrpersonal verlaufen die informellen Angebote an hier angesprochene Teilnehmende in der Regel anders. Die Menschen müssen u. U. zunächst in aufsuchender Beratung individuell erreicht werden, um dann u. U. daheim oder lebensortnah Bildungsphasen zu erleben. Wir meinen hier etwa Menschen mit höherem Alter (etwa 60- bis 90-Jährige), oft mit viel eigener Lebens- und Berufserfahrung sowie individuellen Lerngewohnheiten völlig unterschiedlicher Art. Viele der Teilnehmenden bringen persönlich sehr verschiedene Rahmenbedingungen und Erwartungshaltungen ein, etwa zur inhaltlichen Mitwirkung an Bildungsgesprächen, in Minikursen oder innovativen Formen:

- unterschiedliche Interessentiefe und Präsentationswünsche zu Themen,
- verschiedene individuelle Belastungen durch körperliche oder akut gesundheitliche Leiden,
- verschiedene Einstellungen zum Lernen im Alter und ggf. in heterogenen Lerngruppen,
- heterogene und zum Teil nonkonforme Lebensweisen und Verhaltensmuster,

- unterschiedliche regionale Herkunft der Teilnehmenden, damit oft andere Sprach- und Kulturwelten,
- verschiedene Einstellungen zu Staat, Politik, Recht und Ethik der Mehrheitsgesellschaft,
- u. U. verschiedenste Vorerfahrungen aus früheren Lehrveranstaltungen zu ähnlichen Themen.

Der Begriff „Diversity“ beinhaltet ausdrücklich auch, dass nicht alle Lebensformen und möglicherweise Belastungen vorhergesehen, geplant und eingeordnet werden können. Daher ist hier nur ein kleiner Ausschnitt von Möglichkeiten allgemein angesprochen. Für die praktische Umsetzung eignen sich ggf. einfache Vorabbefragungen zum speziellen Interessengebiet im Rahmen der vorgeschlagenen Beratungsgespräche mit den Betroffenen (Ballewski, Hensel & Laaser 1979).

Vielfältige Darstellungen zur individuellen Ermittlung relevanter Themenstellungen und Rahmenbedingungen für konkrete Einzelplanung von „Bildungsgesprächen und Minikursen“ mit den Betroffenen, zu Besonderheiten spezieller Lehraktionen sowie zu weiteren Voraussetzungen und Rahmenbedingungen können z. B. aus folgendem Modellversuch in Berlin vermittelt werden (Ballewski 2023, hier werden auch die Kriterien für Vorbereitungen und Rahmenbedingungen aus pädagogischer Sicht dargestellt, die gutes pädagogisches Handwerkszeug in der hier benötigten besonderen Art beschreibt): Das Projekt „Bildung ohne viel Aufwand 60+- BovA“ wurde im Jahr 2023 gefördert von der Senatsverwaltung für Bildung (KM) in Berlin. Es wurde als Erprobungsprojekt zunächst ohne dauerhaftes Umsetzungsziel gesehen. Eine Soziologin und eine Verwaltungskraft sowie der Autor als ehrenamtlicher Berater entwickelten und vollzogen die einzelnen Schritte (Ballewski 2023). Nach der Definitionsphase des Sozialraums und der Betroffenengruppe der speziell Einsamen in einem engen Hochhausviertel mit ca. 45.000 Einwohnern im Norden Berlins wurden schnell zunächst Vermittlerinnen und Vermittler in besonderen Berufen gefunden, um ihnen bekannte evtl. einsame Personen anzusprechen und ihnen eine Kontaktaufnahme mit dem Projekt nahezulegen. Das gelang zu einem kleinen Teil, sodass dann qualifizierte Bildungsberatende Hausbesuche durchführen konnten, um die Bildungsinteressen und Lebensumstände der Betroffenen zu ermitteln, sodass das Projektteam dann mit den „freigegebenen Informationen“ geeignete Dozierende für diese speziellen Bildungswünsche suchen und auf Honorarbasis beauftragen konnte. Die folgenden jeweiligen Bildungsgespräche/der Unterricht/die „Minikurse“ mit evtl. zwei bis drei Teilnehmenden fanden dann abgesprochen entweder bei den Menschen zuhause statt oder in nahegelegenen offenen Standorten oder im nahegelegenen Stadtteilzentrum (je zwei- bis dreimal).

Der Abschlussbericht des Projektes befindet sich derzeit in der Bearbeitung und wird erst im Frühjahr 2024 vorliegen. Das Projektergebnis ist aber insoweit erfolgreich, als die Annahme zugeht, wonach o. g. stufenweises Vorgehen gewisse Scheu und Zurückhaltung zu überwinden hilft. Eine kleine zweistellige Anzahl von Betroffenen konnte trotz der – zu kurzen – Zeitverfügbarkeit erfolgreich gefunden, befragt und

mit einem Angebot erreicht werden. Sie wurden damit in eine gesellschaftliche Umgebung der Nachbarschaften eingeführt, in der sie inzwischen selbstbestimmt teilnehmen.

Ein ähnliches Bewusstsein über die Notwendigkeit aufsuchender und begleitender Zugänge zum Schutz vor Einsamkeit und Exklusion liegt bspw. einem Projekt in Hamburg zugrunde, in dem stadtteilbezogen ältere Menschen gebeten werden, „narrative Landkarten“ ihres sozialen Nahraums zu zeichnen um zu sehen, wo es für diese Menschen informelle Lernmöglichkeiten und für Bildungs- und Sozialeinrichtungen Möglichkeiten der Ansprache der Menschen geben könnte. An diesem Projekt ist neben der Volkshochschule Hamburg auch der Verein „Freunde alter Menschen e.V.“¹ beteiligt, dessen Ziel es ist, über intergenerationelle Patenschaften die Einsamkeit älterer Menschen zu verhindern.²

5 Anregungen zur fachlichen Entwicklung weiterer speziell zu formulierender Arbeitsfelder zur Erwachsenenbildung für ältere, diverse und benachteiligte Mitmenschen

Das Thema „Erwachsenenbildung für alle“ ist in den letzten Jahrzehnten bildungspolitisch zwar sehr oft gefordert, aber real bei der Ressourcenverteilung kaum beachtet worden. Üblich blieben überwiegend berufliche Weiterbildung und übliche Volkshochschulangebote. Dazu wurde gelegentlich in Studien und wissenschaftlichen Gutachten zwar das Defizit bei dieser Bildungsaufgabe benannt, die jeweils knappen finanziellen und personellen Ressourcen wurden aber weiterhin eher in volkswirtschaftlich vermeintlich „produktivere“ Bildungsaktivitäten investiert. Erst vor einigen Jahren begann eine gewisse Aufweichung der politischen Haltungen, beginnend mit den Erkenntnissen, dass Bürgergruppen, die lange vergessen worden waren, kaum noch den schnell wachsenden Anforderungen modernen, technisch gesteuerten Alltagslebens folgen können. Dies schien entwicklungshemmend zu wirken. Ein Element dabei war und ist die fehlende Qualifikation vieler Menschen in Sachen Digitalisierung, aber auch die mangelnde Kompetenz vieler Menschen bei moderner Kommunikation bzw. in modernen Arbeitstechniken. Seit einiger Zeit entsteht für einzelne Themen zwar sogar ein gewisses Überangebot. Es stellt sich aber die Frage, ob dabei die Diversität von Teilnehmenden, ihre individuellen Bedürfnisse und Lebenssituationen und auch ihre individuellen Vulnerabilitäten bisher überhaupt bedacht wurden. Das war, so der persönliche Eindruck des Autors nach Gesprächen mit Veranstaltenden von Bildungsangeboten, eher nicht der Fall.

Vor allem fehlen Bildungsformate, die gezielt und sensibel Personen ansprechen, die z. B. von Einsamkeit betroffen sind, die körperlich oder geistig größere Beeinträchtigungen haben, die mit seelischen Belastungen zu tun haben, mit Migrationserfah-

1 <https://www.famev.de/hamburg/>.

2 <https://www.ew.uni-hamburg.de/forschung/transfer/forschung-transfer/steckbriefe-data/transfer-projekt-67.html>.

rung, vielleicht fehlenden Standardsprachkenntnissen und/oder armutsbetroffen von Exklusion gefährdet sind und daher zurückgezogen leben (müssen). Deren Bedarfsfelder sind in der Öffentlichkeit kaum transparent, werden daher wenig geplant, zumal sie erfahrungsgemäß für die Politik kaum Stimmen bei Wahlen erbringen und auch sonst kaum Gehör finden. Auch die sehr aktiven und zahlreichen großen Sozialorganisationen (inkl. der Parteien, Gewerkschaften, Verbraucherorganisationen, Religions- und Glaubensgemeinschaften usw.) sowie die vielen bei Gesundheitsschwächen helfenden Einrichtungen und die zahlreichen sozialen Seniorenaktivitäten bedienen eher Unterhaltung und Bewegung, Hobbys, Freude und Ernährung usw., aber kaum strukturierte und informelle Erwachsenenbildung im oben geschilderten Sinne.

Nur sehr selten werden sachliche Wissensvermittlung, subjektive Erinnerungsauffrischung oder nützlicher Wissenstransfer usw. oder gar viele der Interessengebiete im klassischen Bildungskanon der Gesellschaft speziell für die o. g. benachteiligten Gruppen bedarfs- und wohnortnah und bezahlbar angeboten. Hierzu wäre eine ganzheitliche Konzeption der mobilen Gesellschaft über alle regionalen, politischen, organisatorischen und haushaltsbezogenen Zuständigkeitsgrenzen hinweg notwendig und bei gutem Willen durch gemeinsame, faire und abgestimmte Finanzierung sicher auch leistbar.

Zu all dem kann und sollte im Land ggf. eine ganzheitliche „Erwachsenenbildungs-Strategie“ entwickelt werden, die mit der EU, dem Bund, den Ländern (Kultusministerkonferenz) und den interessierten Kommunen sowie mit sozialen Hilfsorganisationen, externen Bildungsträgern und Finanzierungs-Pools gemeinsam erarbeitet werden könnte. Dabei sollten die Fachwissenschaften von Hochschulen und von gemeinnützigen Bildungseinrichtungen ebenso wie freie Praktiker:innen enger zusammenarbeiten, damit bisher getrennte, unabgestimmte und damit teure Teillösungen vermieden werden. Das Hauptproblem scheint darin zu bestehen festzulegen, welche Institution den Anfang macht und – über Partei- und Interessengrenzen und damit über zeitlich begrenzte Wahlperioden und wissenschaftliche Egoismen hinweg – ohne Egoismus mitarbeiten würde, und zwar ohne individuelle Siege oder Vorteile erringen zu wollen.

Vielleicht gelingt es aus einem Bundesland heraus, einen solchen Anstoß zu geben.

Literatur

BAGSO (2019). *Neugierig bleiben! Bildung und Lernen im Alter*. https://www.bagso.de/fileadmin/user_upload/bagso/06_Veroeffentlichungen/2019/Neugierig_bleiben.pdf.

BAGSO (2022). „*Bildung im Alter – für alle ermöglichen*“. Positionspapier. https://www.bagso.de/fileadmin/user_upload/bagso/06_Veroeffentlichungen/2022/Positionspapier_Bildung_im_Alter.pdf.

BAGSO (2023a). *Wie Bildung im Alter gelingt. Handreichung für Multiplikatoren*. https://www.bagso.de/fileadmin/user_upload/bagso/06_Veroeffentlichungen2023/Handreichung_Wie_Bildung_im_Alter_gelinkt.pdf.

- BAGSO (2023b). *Veranstaltungsdokumentation Fachtagung „Bildung im Alter: Barrieren überwinden, Vielfalt fördern, Gesellschaft stärken“* vom 14.11.2023. <https://www.wissensdurstig.de/tagungsdokumentation-fachtagung-bildung-im-alter/>.
- BAGSO (2024). *„Für ein gutes Leben im Alter – Forderungen für eine wirksame und nachhaltige Seniorenpolitik in den Bundesländern“*. Forderung 8. Positionspapier. https://www.bagso.de/fileadmin/user_upload/bagso/06_Veroeffentlichungen/2024/BAGSO_Positionspapier_Fuer-ein-gutes-Leben.pdf.
- Ballewski, G., Hensel, W. & Laaser, W. (1979). *Kursgestaltung in der Weiterbildung*. Oldenbourg Verlag.
- Ballewski, G. (2023). Bildung ohne viel Aufwand – alternative Erwachsenenbildungs-Aktivitäten für einsame, oft bildungsferne Bürger. *Volkshochschulen in Berlin – Online-Journal der Gesellschaft zur Förderung der Volkshochschulen in Berlin e.V.*, 1/2023, 7–11.
- BMFSFJ (2023). *„Strategie der Bundesregierung gegen Einsamkeit“*. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/234584/9c0557454d1156026525fe67061e292e/2023-strategie-gegen-einsamkeit-data.pdf>
- Kade, S. (2001). *Selbstorganisiertes Alter*. W. Bertelsmann Verlag.
- Kulmus, C. (2018). *Altern und Lernen*. W. Bertelsmann Verlag.
- Schramek, R. (2016). Mehr als reiner Wissenserwerb: Lernen in informellen Zusammenhängen. Erschienen in BAGSO-Nachrichten 26. Jg. Nr. 3/2016, Seite 10–12 ISSN 1430–6204. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/234584/9c0557454d1156026525fe67061e292e/2023-strategie-gegen-einsamkeit-data.pdf>.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) (2020). *Adult education and the challenge of exclusion*. 10 UIL Policy Brief 10. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372904>.

Autor

Gerhard Ballewski, Kaufmann und Dipl.-Verwaltungswirt, zuletzt RegDir. in Brandenburg, ehrenamtlicher Referent in Erwachsenenbildungs-Projekten, langjährig Beamter in verschiedenen Ministerien im Ruhestand

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 08.02.2024 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 8th February 2024.



Konzept zur Förderung inklusiver und diverser Kultur



Matthias Gräßlin, Nicole Zielke (Hg.)

Ins Offene

Kultur der Vielfalt gestalten

Diese Publikation dokumentiert die Entwicklung eines Handlungskonzeptes für inklusive und diverse kulturelle Praxis, sowie zur Bildung und Weiterentwicklung von Netzwerken zur dezentralen Förderung inklusiver Kultur.

wbv.de/athena

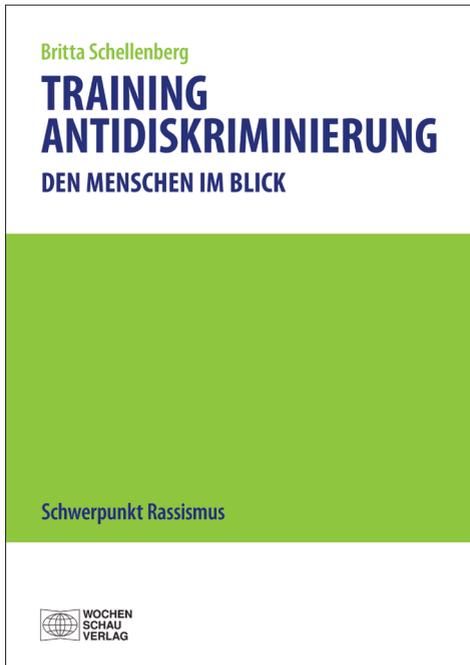
2023, 368 S., 29,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7629-4
Auch als E-Book



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

TRAINING ANTIDISKRIMINIERUNG



Schwerpunkt Rassismus

Die Übungen dieses Trainings stärken sozial, emotional und kognitiv. Sie sensibilisieren und regen zur (Selbst-)Reflexion an. Sie richten sich an Gruppen in und um Organisationen. Der erste Band beschäftigt sich im Schwerpunkt mit rassistischer Diskriminierung sowie institutionellen Problemen und Bearbeitungsmöglichkeiten.

von Britta Schellenberg
ISBN 978-3-7344-1530-2, 224 S., DIN A4,
2. durchgesehene Auflage, € 26,90
PDF: ISBN 978-3-7566-1530-8, € 25,99



Schwerpunkt Sexismus

Im zweiten Band liegt der Schwerpunkt auf Sexismus, Empowerment und institutionellen Bearbeitungsmöglichkeiten. Die Trainings können zielgruppenspezifisch zusammengestellt werden. Zur Verfügung stehen Einstiegs- und Grundlagenübungen, Follow-ups sowie Vertiefungs- und Organisationsentwicklungsübungen. Fachliche und didaktische „Schlaglichter“ stellen Hintergrundinformationen bereit und geben Empfehlungen zur Umsetzung.

von Britta Schellenberg
ISBN 978-3-7344-1634-7, ca. 200 S., DIN A4 € 31,90
PDF: ISBN 978-3-7566-1634-3, € 30,99





Service

GEB digital – Veranstaltungen zum Thema Inklusive (digitale) Erwachsenenbildung

EDUARD JAN DITSCHKEK

Die Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung (GEB) bietet im Frühjahr und Herbst 2024 zwei Veranstaltungen im Rahmen des Formats *GEB digital* an. Die Veranstaltungen finden über das Videokonferenzsystem ZOOM statt (Zugangsdaten und weitere Informationen auf der Internetseite der GEB: <https://www.geseb.de>).

Am Mittwoch, 12. Juni 2024, steht das Thema „Inklusive Erwachsenenbildung“ im Fokus. In Anlehnung an das Heft der GEB-Zeitschrift Erwachsenenbildung und Behinderung (ZEuB) „Perspektiven auf inklusive Erwachsenenbildung – Ansichten und Aussichten“ (<https://geseb.de/zeitschrift/aktuelle-ausgabe/>) wird es sowohl kurze Präsentationen als auch die Möglichkeit des Austauschs geben. Perspektiven, Positionen und Chancen der Umsetzung inklusiver Erwachsenenbildung sollen ausgelotet sowie zukünftige Aktivitäten abgeleitet werden.

Die zweite *GEB digital* in diesem Jahr findet am Montag, 4. November 2024 statt. Diese Veranstaltung wird von FIDE, der GEB-Fachgruppe Inklusive digitale Erwachsenenbildung organisiert.

FIDE besteht zurzeit aus fünf GEB-Mitgliedern. Die Fachgruppe versteht sich als Initiativ- und Koordinationsteam innerhalb der GEB. Weitere GEB-Mitglieder und auch andere am Thema Interessierte sind herzlich eingeladen, aktiv mitzuarbeiten. Ziel der FIDE-Aktivitäten ist ein Netzwerk, das für alle offen ist, die an der Umsetzung inklusiver digitaler Erwachsenenbildung interessiert oder schon daran beteiligt sind. Netzwerkpartner:innen können Personen, Projekte und Institutionen sein, die an einem kontinuierlichen Austausch über inklusive digitale Erwachsenenbildung Interesse haben (<https://geseb.de/aktivitaeten/fachgruppen/>).

Am 13. Oktober 2023 fand als Auftakt der FIDE-Aktivitäten ein Online-Forum statt, das von der GEB und der Lebenshilfe Bildung gGmbH in Berlin veranstaltet wurde. Das Thema hieß „Inklusive digitale Erwachsenenbildung – Neue Lernräume entdecken, gestalten und nutzen“ (ausführlicher Rückblick auf die Veranstaltung in ZEuB 1/2024). Das Forum adressierte alle, die in der inklusiven digitalen Erwachsenenbildung aktiv sind oder sein wollen. Der mit dem Forum eingeleitete Austausch über dieses Thema soll im Herbst dieses Jahres mit der Veranstaltung im Rahmen der Reihe *GEB digital* fortgesetzt werden.

Im Mittelpunkt wird das Vorhaben von BaLiE (Barrierefreies Lernen in der Erwachsenenbildung) stehen, ein Projekt der Hofgut Himmelreich gGmbH. BaLiE zielt auf den Abbau von Barrieren in der Erwachsenenbildungslandschaft und setzt dabei auf zwei Impulse:

- Menschen mit Behinderung als Bildungsgebende einzusetzen und
- Kooperationen zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe zu vertiefen.

Der Fokus liegt auf der Qualifizierung und Begleitung von Menschen mit Behinderung auf ihrem Weg zur Kursleitung für die öffentlich geförderte Erwachsenenbildung. Dies wird mithilfe eines barrierearmen Blended-Learning-Konzepts umgesetzt. Eine barrierearme Lernwebsite ist ein zentraler Baustein für die Schulung. Dabei muss der Spagat zwischen Über- und Unterforderung der Teilnehmenden mit sehr unterschiedlichen Lernkompetenzen gelingen.

Das Projektteam unter der Leitung von Tabea Schweizer teilt bei der *GEB digital* erste Erfahrungen: Erfolge und Herausforderungen sowie Konsequenzen für ihre weitere didaktische Herangehensweise.

Neuer Vorstand des Hessischen Landeskuratoriums

BERND KÄPPLINGER

Am 20. März 2024 kam das neue Landeskuratorium für Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen in Frankfurt/Main zusammen. Nach einer Begrüßung durch den neuen Minister Armin Schwarz (CDU) standen Berichte und die Wahl des neuen Vorstandes an. Uli Wessely (DGB Hessen) folgt auf Johannes Oberbandscheid (KEB Hessen). Stellvertretungen sind u. a. Christoph Köck (hvv), Silke Töpfer (Paritätisches Bildungswerk Hessen), Danijel Dejanovic (vhs Frankfurt) und Hartmut Piekatz (HVHS Burg Fürsteneck). Das neue Landeskuratorium wird sich u. a. mit der anstehenden Novellierung des Hessischen Weiterbildungsgesetzes befassen.

GEW-Winterakademie an der JLU Gießen

BERND KÄPPLINGER

Am 22./23. Februar 2024 fand in Gießen die GEW-Winterakademie zum Thema „Mehr Weiterbildung – aber mit wem?“ statt. In Kooperation der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) mit der Professur für Weiterbildung an der Justus-Liebig-Universität Gießen kamen fast 100 Personen aus Praxis, Wissenschaft und Politik für einen anregenden Dialog zusammen, um über die Lage der verschiedenen Personalgruppen in der Weiterbildung zu diskutieren. Die Veranstaltung machte darauf aufmerksam, dass Weiterbildung nicht nur dabei hilft, den allgemeinen Fachkräftemangel zu lindern, sondern auch selbst davon betroffen ist. Ein Kurzbericht mit vielen fotografischen Impressionen findet sich auf der Homepage der GEW: <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/prekaere-verhaeltnisse-in-der-weiterbildung>.



Ansätze zur (Weiter-)Bildung für alle



Halit Öztürk (Hg.)

Diversität und Migration in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Lehrbuch zur diversitätsorientierten Forschung und Praxisgestaltung

Das Lehrbuch ist eine Bestandsaufnahme zum Themenkomplex Diversität und Migration in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Zentrale Themen sind die Teilnehmenden, Diversitätskompetenzen und Professionalität sowie Organisationsentwicklung.

utb-shop.de

2021, 220 S., 25,00 € (D)

ISBN 9783825256845

Auch als E-Book bei utb-shop.de



Programmanalyse zur Medienkompetenzförderung



Jan Hellriegel

Bildungsauftrag Medienkompetenz

Programmplanung an Volkshochschulen
zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Inwieweit das Programm der Volkshochschulen die Medienkompetenz der Teilnehmenden fördert, untersucht Jan Hellriegel in seiner Dissertation. Die Ergebnisse zeigen, dass digitale Teilhabe für alle ein nicht erfüllter Bildungsauftrag der VHS ist.

wbv.de/ebtbl

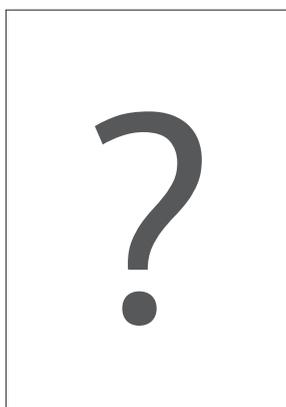
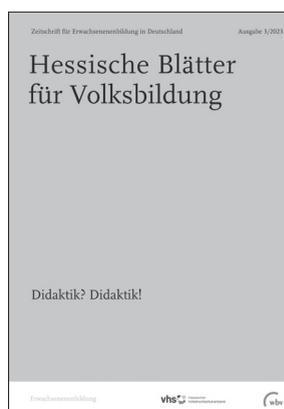
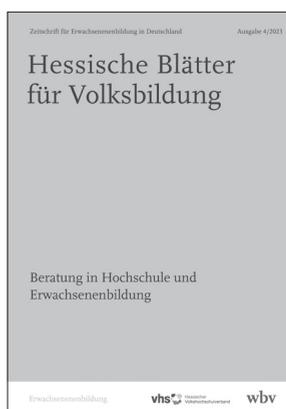


Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen – Forschung & Praxis, 46
2022, 348 S., 54,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7176-3
E-Book im Open Access

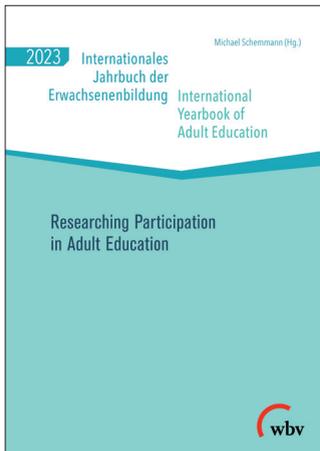
Fehlt eine Ausgabe?

Lesen Sie alle Ausgaben und Beiträge der **HBV** ab dem Jahrgang 2020 online im HTML-Format oder laden Sie sich beides wie gewohnt als PDF-Datei herunter!

hessische-blaetter.de



Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 2023



Michael Schemmann (Hg.)

Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung / International Yearbook of Adult Education 2023

Researching Participation in Adult Education

(Non-)Participation in adult and continuing education is a complex issue influenced by interacting factors at individual, organisational and societal levels. Therefore, research on participation in adult education is still a work in progress.

wbv.de/erwachsenenbildung



Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, 46
2023, 170 S., 39,00 € (D)
ISBN 978-3-7639-7390-3
E-Book im Open Access