

weiter bilden

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

BILDUNG MACHT KULTUR

Ausgrenzen oder mitnehmen?
Sprache als Motor von
In- und Exklusion

Sprache, Kultur und Diskurs
Verhandlungen von Kultur am
Beispiel von DAF-/DAZ-Kursen

Von Dreadlocks und Indianern
Das Problem kultureller
Aneignung



Berufsfeldspezifische Weiterbildungsangebote



Steffi Robak, Wiltrud Gieseke, Lena Heidemann, Marion Fleige, Christian Kühn,
Jessica Preuß, Stephanie Freide, Anneke Krueger (Hg.)

Wissenschaftliche berufliche Weiterbildung für Kunst und Kultur

Bildungssphäre für das künstlerisch-kulturelle Selbst:
Entfalten. Platzieren. Gestalten.

Am Beispiel der Bundesakademie für Kulturelle Bildung
Wolfenbüttel wird eine empirische Analyse zu Passungsprofilen,
Verwertungsinteressen und Nutzen von Weiterbildung für
Menschen in Kunst, Kultur und kultureller Bildung präsentiert.

wbv.de/erwachsenenbildung



2023, 568 S., 74,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7330-9
E-Book im Open Access



JAN ROHWERDER

Redaktionsleiter

Liebe Leserinnen & Leser,

wann sprechen wir über Kultur?

Alltäglich tun wir das, wenn es um die Produkte der sogenannten Hoch- und Populärkultur geht, also um Kunst, Konzerte, Kino. Wir tauschen uns aus über das, was wir gesehen, gelesen, gehört haben. Tageszeitungen widmen dem Thema Kultur mit dem Feuilleton eine eigene Rubrik. Mit unserer *Alltagskultur* beschäftigen wir uns seltener. Es ist eher die Wissenschaft, vor allem die Soziologie, die sie analysiert. Für die meisten Menschen ist das, was wir als Alltagskultur bezeichnen, unhinterfragte Realität, die selten in den Blick genommen wird.

Wenn wir aber über Alltagskultur zu sprechen beginnen, wenn im gesellschaftlichen oder politischen Kontext über Alltagskultur debattiert wird, geschieht dies häufig, um Differenzen aufzuzeigen und Abgrenzungen vorzunehmen. In den 1990er Jahren war es der von Samuel Huntington proklamierte »Clash of Cultures«, in Deutschland seit den 1990ern bis weit in die 2000er hinein die Diskussionen über eine sogenannte »deutsche Leitkultur«. In jüngerer Zeit sind es Debatten über »Cancel Culture«, über »kulturelle Aneignung« oder über die Frage, ob der Islam »zu uns« gehört, die nicht selten die Gemüter erregen. Hier zeigt sich das, was die Cultural Studies schon seit Langem herausgearbeitet haben: Kultur ist ein »Kampfplatz«. Es geht um Deutungshoheit, um Hegemonie, um gesellschaftliche Stellung des Sprechenden wie des Besprochenen – und damit um Teilhabe. All diesen Debatten ist gemein, dass sie im Modus der Auseinandersetzung geführt werden – vordergründig, weil es in diesem Verständnis von Kultur um

das geht, was uns als Gesellschaft und uns als Individuen ausmacht. Jedoch nicht zuletzt (aber seltener ausgesprochen) auch, weil es um Macht geht, und Macht zumeist als Nullsummenspiel begriffen wird, in dem mehr Einfluss für eine Gruppe (oder Idee) weniger Einfluss für eine andere bedeutet.

Und wie betrifft die Beziehung von Macht und Kultur nun die Bildung? Die vorliegende Ausgabe der *WEITER BILDEN* bietet einen Einblick in unterschiedliche Zusammenhänge, denn schließlich ist Bildung Teil von Kultur, ist Kultur Gegenstand von Bildung, wird in Bildungsveranstaltungen über Kultur(en) gesprochen. Wie letzteres geschieht und wann dies überhaupt sinnvoll ist, erörtern *Alisha Heinemann* und *Olivier Tchoing Godje* im »Gespräch« und in der »Nachfrage«. Im »Stichwort« widmet sich *Paul Mecheril* dem Kulturbegriff und zeigt, wie auch der Bildungsbereich innerhalb einer als symbolische Praxis verstandenen Kultur in Macht- und Herrschaftsverhältnisse eingebunden ist. Den großen Zusammenhang von Kultur und Sprache beleuchten *Manjiri Palicha* und *Simone Heine* einmal mit Blick auf Organisationsprozesse und einmal mit einem Fokus auf den DAF-/DAZ-Bereich. *Andreas Groß* und *Maja Störmer*, *Mathilde Berhault* und *Barbara Nietzel* fragen nach der Zukunft einer in die Kritik geratenen interkulturellen Bildung. Und *Jan Rohwerder* überlegt, welche Auswirkungen die Debatten um kulturelle Aneignung auf die Erwachsenenbildung haben.

Damit erhalten Sie, liebe Leserinnen und Leser, einen kleinen Einblick in das weite Feld, das sich zwischen den Koordinaten Bildung, Macht und Kultur aufspannt. Ich wünsche Ihnen eine anregende Lektüre!

VORSÄTZE

3

TICKER

6–8

ANBLICK

10–11



STICHWORT

12–13

**Kultur als
symbolische Praxis**

PAUL MECHERIL

GESPRÄCH

14–18

**»Je weniger wir in der
Migrationsgesellschaft
von Kulturen sprechen,
umso besser.«**

WEITER BILDEN spricht mit
ALISHA HEINEMANN

BEITRÄGE

19–22

**Ausgrenzen oder
mitnehmen?**
Sprache als Motor von In-
und Exklusion in der Er-
wachsenenbildung

MANJIRI PALICHA

23–25

**Sprache, Kultur
und Diskurs**
Verhandlungen von
Kultur am Beispiel von
DAF-/DAZ-Kursen

SIMONE HEINE

26–29

Interkulturelle Bildung
Skizze zu einer praxis-
und bildungstheoretischen
Fundierung

ANDREAS GROSS

TAFELBILD

30–31

BEITRAG

32–36

**Von Dreadlocks
und Indianern**
Das Problem kultureller
Aneignung

JAN ROHWERDER

EINBLICKE

37–38

**Kultursensible
Weiterbildung – ein un-
mögliches Unterfangen?**

MAJA STÖRMER
MATHILDE BERHAULT
BARBARA NIETZEL

39

Wem gehört Yoga?

MICHAEL TOPP

40

weiter lesen
Literatur- und andere
Tipps rund um Bildung,
Macht und Kultur

JAN ROHWERDER

NACHFRAGE

41

**»Das Ziel ist,
einander zu verstehen.«**

4 Fragen an OLIVIER TCHOING GODJE

LERNORT

43

**Bundesakademie
für Kulturelle Bildung
Wolfenbüttel**

TAGUNGSMAPPE

44

**AEWB-Veranstaltungs-
reihe »Digitalisierung in
der Erwachsenenbildung –
alternativlos, nachhaltig,
inklusiv?«**

45

**(Aus)Bildungskongress
der Bundeswehr**

46

**Jahrestagung
der DGFE-Sektion
Erwachsenenbildung**

NEUE MEDIEN

48–51

KALENDER

51

#DIGITALISIERUNG

52–56

**Vergleichbarkeit,
Transparenz und erhöhte
Qualität?**

Chancen und Herausforderungen der Nationalen Bildungsplattform für die Erwachsenen- und Weiterbildung

LARS KILIAN
CARMEN BIEL

FINGERÜBUNG

57

Wilfried Frei

FUNDSTÜCK

58

**Menstruieren
finanzieren**

weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung
30. Jahrgang • € 19,90
www.die-bonn.de/weiter-bilden
Begründet 1993 als DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung von Prof. Dr. Ekkehard Nuissl.

HERAUSGEBER

PROF. DR. JOSEF SCHRADER
DR. PETER BRANDT (PB)
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE)
Das DIE wird vom Bund und vom Land Nordrhein-Westfalen gefördert.

REDAKTION

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.
Heinemannstr. 12–14, 53175 Bonn
www.die-bonn.de, weiter-bilden@die-bonn.de
JAN ROHWERDER (JR), Redaktionsleiter
MICHAEL TOPP (MT)
MAREN OTTO (MO)

REDAKTIONSGRUPPE

DR. MARIE BATZEL (VHS Neuss)
PROF. DR. HELMUT BREMER (Universität
Duisburg-Essen)
SONJA GRUNAU (Ford Aus- und Weiterbildung e.V.)
DR. JOHANNES SABEL (Katholisches
Bildungswerk Bonn)
DR. SABINE SCHWARZ (Lernende Region –
Netzwerk Köln e.V.)

GESTALTUNG & LAYOUT

CHRISTINE LANGE Studio für Gestaltung, Berlin
www.christinelange.com

BEZUGSBEDINGUNGEN

Abonnement (4 Ausgaben jährlich): € 54,–
ermäßigtes Abonnement für Studierende: € 40,–
(jew. zzgl. Versandkosten), bitte gültige Studienbescheinigung beilegen. Das Abonnement wird für 12 Monate geschlossen und verlängert sich danach stillschweigend auf unbestimmte Zeit, sofern dieses nicht mit einer Frist von 1 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.

ANZEIGEN

sales friendly Verlagsgestaltung, Bettina Roos
Pfaffenweg 15, 53227 Bonn
Tel. 0228 97 898-0, info@sales-friendly.de

HERSTELLUNG, VERLAG UND VERTRIEB

wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
service@wbv.de, www.wbv.de/weiter-bilden

Best.-Nr. WBDIE2303, ISSN 2568-9436

DOI 10.3278/WBDIE2303W

Nachdruck nur mit Genehmigung durch den Verlag.
Mit Namen gekennzeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder.

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

Diese Publikation wird mit Ausnahme des »Stichworts« (S. 12–13), der Fotos auf den Seiten 8, 10, 14, 43, 45 und 58 sowie der Autor*innenporträts unter der Lizenz Creative Commons Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0/4.0 International (CC BY-SA 3.0/4.0) veröffentlicht: creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de



Potenzial hochschulischer Weiterbildung

43 Prozent der Personalverantwortlichen kennen hochschulische Angebote zur Weiterbildung, und 23 Prozent der Unternehmen haben bereits Mitarbeitende in eine hochschulische Weiterbildung geschickt. Laut einer Forsa-Umfrage unter Personalverantwortlichen im Auftrag des Weiterbildungsportals der Hochschulen »hoch & weit« ist das Potenzial hochschulischer Weiterbildung in Unternehmen groß. Regelmäßige Weiterbildungen halten 90 Prozent der befragten Personalverantwortlichen für wichtig oder sehr wichtig für den Unternehmenserfolg, 70 Prozent geben an, sich künftig vorstellen zu können, Weiterbildungsangebote der Hochschulen für Mitarbeitende ihres Unternehmens zu nutzen. Zugleich zeigt sich ein hoher Orientierungsbedarf über die Vielfalt der Angebote und individuellen Möglichkeiten für Beschäftigte und Betriebe. Im Rahmen der Umfrage wurden 303 Personalverantwortliche aus zufällig ausgewählten Unternehmen mit mindestens 50 Mitarbeitenden aus den Branchen Dienstleistungen, Industrie und Handel befragt.

→ [HTTPS://HOCH-UND-WEIT.DE/FORSA-UMFRAGE-PERSONALVERANTWORTLICHE/](https://hoch-und-weit.de/forsa-umfrage-personalverantwortliche/)

Betriebsräte zum Stand betrieblicher Weiterbildung

Die Betriebs- und Personalräte-Befragung des Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Instituts (WSI) der Hans-Böckler-Stiftung für 2021 legt offen, dass nach Angaben der befragten Betriebsräte nur 42,9

Prozent der Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber sich bemühen, die Beschäftigten für zukünftige Anforderungen zu qualifizieren. Zur Situation in den Betrieben wurden mehr als 2.700 Betriebs- und Personalräte aus Betrieben aller Branchen ab 20 Beschäftigten mit Betriebsrat zwischen Mai und Dezember 2021 telefonisch befragt. Dabei bestätigte die Hälfte der Betriebsräte die Bemühungen der Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber, die Beschäftigten für aktuelle Anforderungen zu qualifizieren. Nur 38,4 Prozent bewerteten die gewährte Weiterbildungszeit als ausreichend, 52,1 Prozent hielten die finanzielle Unterstützung für Weiterbildung durch Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber für unzureichend. 39,7 Prozent der Betriebsräte machten Vorschläge zur Ausgestaltung oder zum Inhalt bestehender Maßnahmen, 38,3 Prozent waren für neue Weiterbildungen. Die Befunde sowie ihre Bewertung, die Konsequenzen für Betriebsräte sowie das Befragungsdesign können im Detail nachgelesen werden unter:

→ [WWW.BOECKLER.DE/DE/FAUST-DETAIL.HTM?SYNC_ID=HBS-008599](http://www.boeckler.de/de/faust-detail.htm?sync_id=hbs-008599)



Förderprogramm für Volkshochschulen der Zukunft

20 besonders innovative Projektvorhaben an Volkshochschulen in Baden-Württemberg erhalten 2023 und 2024 insgesamt 340.000 Euro aus dem Programm »Innovationsimpulse«. Kultusministerium und Volkshochschulverband fördern damit Freiräume zum Experimentieren und zur Erprobung innovativer Formate, Arbeitsweisen und Modelle der Weiterbildung. Die Gewinner mit ihren

Projektbeschreibungen aus den drei thematischen Clustern »Förderung von Vielfalt: Integration – Inklusion – Weiterbildung für benachteiligte Zielgruppen«, »Digitale Tools und Medien: Zielgruppen erreichen – anders lernen und lehren« und »VHS neu gedacht: mobil – agil – partizipativ« werden vorgestellt unter:

→ [HTTPS://T1P.DE/TAFOQ](https://t1p.de/tafoq)

Förderung von DAZ am Arbeitsplatz

Wie sieht eine Förderung für Deutsch als Zweitsprache am Arbeitsplatz (DAZA) aus, die effektiv, gerecht, nachhaltig und so gestaltet ist, dass sie existierende Maßnahmen zum Fachkräftemangel ergänzt? Das auf der Zukunftswerkstatt »Deutsch als Zweitsprache dort fördern, wo es gebraucht wird: am Arbeitsplatz« besprochene Verständnis von Sprache und ihrer Rolle im Kontext der Arbeit wird in einem Positionspapier als Ergebnis der Zukunftswerkstatt erläutert. Für eine entsprechende Umsetzung werden Forderungen an Entscheidungstragende der Politik gestellt, wie u.a. die flexiblere Gestaltung des bestehenden Fördersystems Deutsch und die perspektivische Aufnahme der Kommunikationsfähigkeit auf Deutsch als Bestandteil beruflicher Handlungskompetenz und Beschäftigungsfähigkeit in der »Nationalen Weiterbildungsstrategie« (NWS). Entsprechend den Beschreibungen, dass für DAZA die Zusammenarbeit von sowohl Sprachexpert*innen als auch betrieblichen Akteur*innen notwendig ist, stellen die Unterzeichnenden ihr Wissen für weitere Beratungen zur Verfügung. Alle Erkenntnisse und Empfehlungen sind hier nachzulesen:

→ [HTTPS://T1P.DE/OTONG](https://t1p.de/otong)



Acht Forderungen für die Weiterbildung von morgen

Die Bertelsmann Stiftung hat dreizehn Berufsbildungsexpert*innen aus Forschung, Praxis und Unternehmen zu Strukturwandel-bedingten Anpassungsbedarfen für die Weiterbildung in Deutschland befragt. Im daraus entstandenen Policy Brief werden nun u. a. ein besseres Arbeitsmarktmonitoring, Weiterbildungsstrategien sowie die Bildung von Qualifizierungsverbünden gefordert und die drei zentralen Weiterbildungsformate Anpassungsqualifizierung, Umschulung und Teilqualifizierung beleuchtet.

→ [HTTPS://T1P.DE/JCHRU](https://t1p.de/jchru)

Weiterbildung in Präsenz immer mehr gefragt

Die diesjährige Weiterbildungsstudie auf der Plattform für berufsbezogene Erwachsenenbildung (PBEb) bestätigt einen Trend zu überwiegend Präsenzveranstaltungen in Österreich. Laut Marktforschungsinstitut MAKAM Research GMBH bevorzugen 2023 57 Prozent aller befragten Teilnehmenden eine reine Präsenz von Weiterbildungsmaßnahmen, 2022 waren es noch 53 Prozent. Die Top 3 der wichtigsten Weiterbildungsthemen bleiben Persönlichkeitsentwicklung (40 %), Informatik & EDV-Anwendungen (38 %) und Technik & Produktion (36 %). Für alle Ergebnisse im Detail siehe:

→ [WWW.PLATTFORM-ERWACHSENENBILDUNG.AT/WEITERBILDUNGSSTUDIE/](http://www.plattform-erwachsenenbildung.at/weiterbildungsstudie/)



Zahlen zur Weiterbildung in Österreich 2023

Der jährliche Weiterbildungsindex (WEBI) zum Stellenwert beruflicher Aus- und Weiterbildung in Österreich sinkt 2023 im Vergleich zum Vorjahr um 5,1 von 58,3 auf 53,2 Punkte von 120 und ist fast so niedrig wie 2020 (53 Punkte). Diese Ergebnisse des IMH Institut Manfred Hämmerle GMBH zeigen, dass Unternehmen weniger Zeit und Geld in berufliche Weiterbildung investieren, zumal weniger als drei Prozent der Befragten angeben, sich in ihrer Arbeitswelt durch den Einsatz von KI, Robotern oder Computern bedroht zu fühlen. Zudem zeichnet sich ein Rückgang von Online-Weiterbildungen ab. Weitere Ergebnisse und Informationen unter:

→ [WWW.IMH.AT/UEBER-IMH/INDIZES/WEITERBILDUNGSINDEX](http://www.imh.at/ueber-imh/indizes/weiterbildungsindex)

Massive Kürzungen bei der Bundeszentrale für politische Bildung

Die Bundesregierung plant für 2024 massive finanzielle Kürzungen bei der Bundeszentrale für politische Bildung (BPB). Das steht nicht nur im Widerspruch zum Koalitionsvertrag, sondern sorgt bei Akteuren und Entscheidungsträgern in Politik und Bildung angesichts einer erstarken »Alternative für Deutschland« (AFD) und wachsender demokratiekritischer oder gar rechtsextremer Einstellungen für übergreifendes Unverständnis. Drastische Reduzierungen von Bildungsangeboten mit erheblichen Folgen für die politische Bildung werden befürchtet, BPB-Prä-

sident Thomas Krüger sieht Projekte gegen Rechtsextremismus in Gefahr. Entsprechend einhellig fällt das Urteil der Vertreterinnen und Vertreter der politischen Bildung aus: »Die Einsparungen leisten einen weiteren Beitrag zur Verhärtung der Spaltung in unserer Gesellschaft,« so Wilfried Klein, Vorsitzender des Bundesausschusses politische Bildung (BAP). Weitere Informationen und Stellungnahmen:

→ [HTTPS://T1P.DE/1578A](https://t1p.de/1578A)

→ [HTTPS://T1P.DE/ZAQTG](https://t1p.de/ZAQTG)

→ [HTTPS://T1P.DE/ENBPV](https://t1p.de/ENBPV)



BNE an Volkshochschulen in Österreich

Mit dem Grundsatzpapier des Verbands Österreichischer Volkshochschulen (vöV), das von der Arbeitsgruppe Nachhaltigkeit in Kooperation mit dem Generalsekretariat erarbeitet wurde, wird Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) als Bildungsauftrag in den Volkshochschulen festgeschrieben, der sich sowohl an die VHS als Organisation als auch die Angebote selbst richtet. Zum ganzheitlichen Ansatz für BNE an Volkshochschulen zählt u. a., dass »BNE ... im Alltag der VHS und in den Bildungsangeboten verankert« und »Teil der Mitarbeiter:innenführung und Personalentwicklung« ist. Inhaltlich wird Nachhaltigkeit als »Querschnittsmaterie an den Volkshochschulen« gesehen. Das Grundsatzpapier kann hier eingesehen werden:

→ [WWW.VHS.OR.AT/THEMEN/NACHHALTIGKEIT](http://www.vhs.or.at/themen/nachhaltigkeit)

Stärkung der Aus- und Weiterbildung

Der Bundesrat stimmte dem Gesetz zur Stärkung der Aus- und Weiterbildung am 07. Juli 2023 zu, nachdem der Bundestag es am 23. Juni verabschiedet hatte. Es ergänzt die Möglichkeiten zur Förderung der arbeitsmarktorientierten und beruflichen Aus- und Weiterbildung und soll Weiterbildung leichter zugänglich machen. Geplant ist u. a. eine Ausbildungsgarantie für junge Menschen mit stärkerer berufsorientierender Unterstützung und Mobilitätzuschüssen sowie die Einführung eines Qualifizierungsgeldes für Beschäftigte.

→ [HTTPS://WWW.RECHT.BUND.DE/BGBL/1/2023/191/VO.HTML](https://www.recht.bund.de/BGBL/1/2023/191/VO.HTML)



Personalia

Der Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e. V. hat am 17. Mai 2023 Landtagsvizepräsidentin META JANSSEN-KUCZ als neue Vorsitzende gewählt, die damit die Nachfolge von PETRA EMMERICH-KOPTASCH antritt. Die bisherige Fachbereichsleiterin »Kunst und Kultur« GABRIELE TILLMANNS ist neue Leiterin der VHS Bonn. In seiner Sitzung am 19. Juni 2023 stimmte der Rat der Stadt Bonn der Besetzung zu. Tillmanns folgt damit DR. IN-

GRID SCHÖLL nach, die Ende 2022 in den Ruhestand gegangen ist.

Mit PROF. CHRIS DUKE ist am 22. Juni 2023 ein Vorkämpfer lebenslangen Lernens verstorben. Er war international im Dienst der Erwachsenenbildung aktiv und setzte sich vor allem für die Bildung von Arbeiter*innen ein. Zudem war er Herausgeber mehrerer Fachzeitschriften und auch Autor für DVV International.

Anfang Juli 2023 übernahm DR. CHRISTINE BERTRAM von der Nationalen Agentur Bildung für Europa die Teamleitung von »Erasmus+ Kooperationspartnerschaften/EPAL« beim BIBB.

Gestalten Sie die Weiterbildung von Morgen mit!



Wie arbeiten Sie? Was treibt Sie an? Wie kann man Sie unterstützen?

Schon weit über 1000 Trainerinnen und Trainer, Coaches und Weiterbildner sind interviewt worden, um ihre vielfältigen Beschäftigungsfelder, unterschiedlichen Beschäftigungsbedingungen, -voraussetzungen und -anforderungen sichtbar zu machen. Gerne würden wir die Zahl der Teilnehmenden weiter erhöhen, um noch mehr darüber zu erfahren, wie Sie als Lehrende in der Weiterbildung Ihre Berufstätigkeit einschätzen.

Damit dies gelingt, bitten wir um Ihre Teilnahme an dieser Studie.



www.taeps.de
weiterbildung@infas.de
T: 0800 7384-500 (kostenfrei)

Machen Sie mit und erzählen Sie es weiter!

TEACHERS IN ADULT EDUCATION

A PANEL STUDY

die

infas

lfbz
LEIBNIZ-INSTITUT FÜR
BILDUNGSVERLÄUFE

GEFÖRDEBT VOM

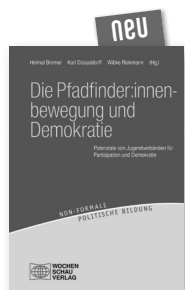
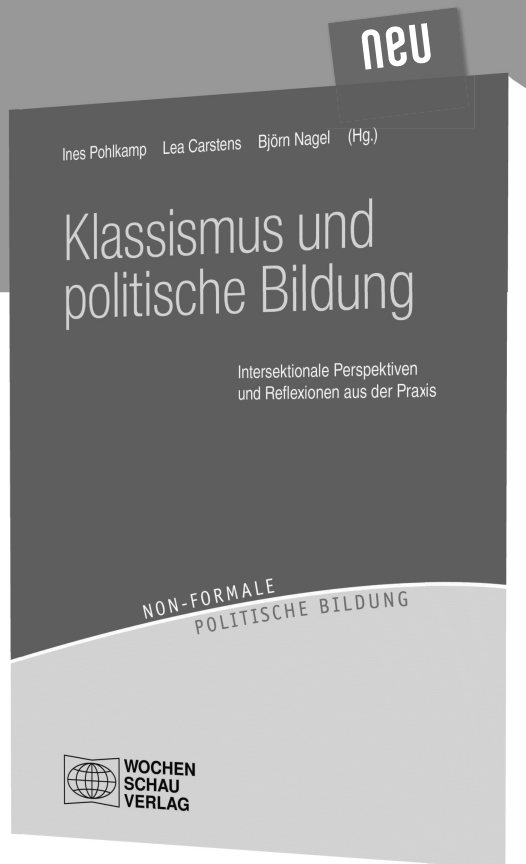
 Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Non-formale politische Bildung

Intersektionale Perspektiven und Reflexionen aus der Praxis

Die Autor*innen dieses Bandes befassen sich aus klassismuskritischer Perspektive u. a. mit(Dis-)ability, queerer Jugendbildung, Geschlechterbildung, Antisemitismus und Heteronormativität. Sie gewähren Einblicke in Empowerment-Projekte, veranschaulichen verschiedene emanzipatorische Herangehensweisen und werfen konstruktive Fragen für die Weiterentwicklung der außerschulischen politischen Bildung auf.

von Ines Pohlkamp, Lea Carstens und Björn Nagel
ISBN 978-3-7344-1540-1, 216 S., € 25,00
PDF: ISBN 978-3-7566-1540-7, € 24,99



ISBN 978-3-7344-1592-0
168 S., € 18,90



ISBN 978-3-7344-1382-7
616 S., € 59,90



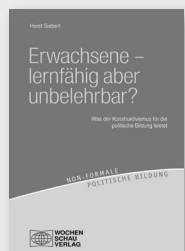
ISBN 978-3-7344-1198-4
280 S., € 32,90



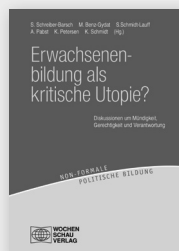
ISBN 978-3-7344-0412-2
176 S., € 19,80



ISBN 978-3-7344-0071-1
288 S., € 24,80



ISBN 978-3-7344-0012-4
160 S., € 19,80



ISBN 978-3-7344-1148-9
208 S., € 22,90



ISBN 978-3-89974995-3
176 S., € 19,80



ISBN 978-3-7344-0069-8
192 S., € 19,80

Die Reihe

NON-FORMALE POLITISCHE BILDUNG

wird herausgegeben von Ina Bielenberg, Benno Hafener, Barbara Menke, Wibke Riekman und Benedikt Widmaier.

Alle Titel sind auch als E-Book erhältlich.

»Hackordnung«

Kultur hat eine integrierende Funktion: Geteilte Sprache, Symbole, Bilder, Rituale schaffen ein Gefühl der Zusammengehörigkeit. Doch ebenso wird der Verweis auf Kultur dazu benutzt, zu trennen: Wir machen das anders als ihr, ihr glaubt andere Sachen als wir. Schnell ist der Schritt vom Vergleich zur Bewertung und zur Hierarchie gemacht: Wir sind besser als ihr.

In einer Zeit, da Gesellschaften sich immer mehr zu polarisieren scheinen und Konflikte an kulturellen Differenzen festgemacht werden, sollte man versuchen, Gemeinsamkeiten zu finden und zu betonen, statt sich auf (vermeintliche) Unterschiede zu konzentrieren; lieber vorhandene Unterschiede in der Teilhabe, im Zugang zu Ressourcen analysieren und Ungleichheiten abbauen, anstatt mit der Betonung von kulturellen Differenzen eine »Hackordnung« zwischen Gruppen zu begründen und zu verfestigen. (JR)

Stichwort Kultur als symbolische Praxis¹

BILDUNG

PAUL MECHERIL

Kulturzentrum, Leitungskultur, Subkultur, Kulturwandel, Jugendkultur, Kulturerbe, Kulturkampf, Esskultur ... Auch alltagsweltlich sind »Kultur« und »kulturell« in vielfältigen Kontexten und Ver-Wendungen anzutreffen, politisch mit unterschiedlichem normativem Ballast und Versprechungen beladen, so dass zunächst festgehalten werden kann, dass der Ausdruck Kultur mit immenser Uneindeutigkeit und Vieldeutigkeit verknüpft ist, wobei diese »Unschärfe der Kultur« (Thompson & Jergus, 2014, S. 9) womöglich gar nicht zu beklagen, sondern bildungstheoretisch eher zu würdigen wäre (ebd.).

Im Rahmen kulturwissenschaftlicher Perspektiven, die Kultur nicht mit Hochkultur in eins setzen, nicht als Ensemble zivilisatorischer Verhaltensstandards und Kommunikationskompetenz oder als Milieu harmonischer Persönlichkeitsentwicklung verstehen, und die Kultur auch nicht im Sinne der Universalisierung der Kriterien bürgerlicher Kultur zum allgemeinen, inner- wie zwischengesellschaftlich wirkenden Maßstab von Kulturalität wenden (Aufzählung nach Reckwitz, 2007, S. 203), kann Kultur vielmehr als alltägliche Praxis und genauer, als Beschreibung sozial-symbolischer Praxis verstanden werden. So etwa in den Cultural Studies: Diese verstehen Kultur als »die symbolisch-praktische Ordnung des Sozialen, das permanent in Praktiken des ›doing culture‹ (re-)produzierbare und transformierbare Material, mit dem Menschen ihren (materiellen und sozialen) Erfahrungen Ausdruck verleihen, Sinn und Bedeutung geben und das wiederum neue Erfahrungen möglich machen kann« (Moebius, 2009, S. 189). Kultur kann insofern als praxeologisch aufklärbares Muster des symbolischen Handelns aufgefasst werden.

Kulturelle Praktiken stellen Unterscheidungsweisen dar, sie bewirken Unterschiede und werden durch Unterscheidungsschemata erzeugt. Im Rahmen einer auch in der Erziehungswissenschaft mittlerweile bedeutsamen² praxistheoretischen Perspektive auf das »Kulturelle« inte-



© Universität Bielefeld

PROF. DR. PAUL MECHERIL

ist Inhaber der Professur für
Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt
Migration an der Universität Bielefeld.

paul.mecheril@uni-bielefeld.de

¹ Eine längere Fassung dieses Textes ist an anderer Stelle erschienen: Mecheril, P. (2023). Kultur. In: M. Huber & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 313–320). Wiesbaden: Springer vs. Der Wiederabdruck erfolgt mit freundlicher Genehmigung des SNCSC.

² Vgl. etwa die Beiträge in: Thompson, Jergus & Breidenstein, 2014.

MACHT KULTUR

ressieren weniger als gegeben verstandene Unterschiede. Vielmehr geht es um Handlungen konstituierende und in Handlungen beobachtbare symbolische Unterscheidungen. Im Fokus der praxistheoretischen Kulturanalyse steht somit die Frage, wie Menschen in bestimmten sozialen Zusammenhängen was unterscheiden. Auf das Wie und das Was des »Unterschiede-Machens«, anders formuliert, auf Modus und Gegenstand der Produktion von Differenzen, insbesondere der Herstellung sozialer und symbolischer Differenzen etwa in pädagogischen Organisationen und pädagogischer Interaktion, ist das zentrale Interesse des an dieser Stelle bedeutsamen Blicks gerichtet.

Kultur kann in der Tradition der Cultural Studies als symbolische Ordnung sozialer Praxis verstanden werden. Übersituative und situative symbolische Ordnungen, in denen beispielsweise zwischen dem Möglichen und dem Unmöglichen, dem Erlaubten und dem Verbotenen, dem Erhabenen und dem Niederen unterschieden wird, oder auch die Differenz hergestellt wird zwischen denen, die legitim privilegiert und legitim deprivilegiert sind, zwischen denen, die intelligibel sind, und denen, deren Gebaren unverständlich bleibt, präformieren einerseits soziale Praxis, andererseits werden symbolische Ordnungen mittels dieser sozialen Praktiken hergestellt.

Kulturelle Ordnungen, etwa jene, die Behinderungen oder Menschen als Menschen mit Migrationshintergrund hervorbringen, können als spezifisch restriktive und ermöglichende Form der Konstituierung beschränkter und weniger beschränkter Identitäten untersucht werden.

Objekte einer solchen Kulturanalyse sind nicht »diskrete kulturelle Formen«, die losgelöst sind von einem sozialen und politischen Kontext. Ausgehend von einer konkreten Fragestellung werden »kulturelle Prozesse in ihren verschiedenen Formen in räumlich und zeitlich spezifischen Kontexten analysiert« (Winter 2001, S. 46). Ethnographisch und kulturwissenschaftlich zu untersuchende Felder sind hierbei »keine abgeschlossene[n] diskrete[n] Entitäten, sondern mit globalen Ereignissen, Praktiken und Orten verknüpft« (ebd., S. 55). Mit Bezug auf kulturwissenschaftliche Bildungsforschung kann formuliert werden, dass diese soziale Praktiken der Erzeugung von Sinn und Bedeutung als

Bildungspraktiken (verstanden als erfahrungsvermittelter Prozess der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen) untersucht und da, wo kulturwissenschaftliche Bildungsforschung eine dezidiert machtkritische Ausrichtung aufweist, an der Analyse der Macht- und Herrschaftsvermitteltheit dieser Praktiken, der bildsamen Erzeugung von Sinn und Bedeutung sowie der durch die Praktiken generierten Macht- und Herrschaftsverhältnisse interessiert ist.

Diese Perspektive kann die Praxis der Erwachsenen- und Weiterbildung dabei unterstützen, die eigene Position in symbolischen und materiellen Macht- und Herrschaftsverhältnissen zu ergründen oder zu prüfen, wo und wie es durch kulturelle Praktiken, die sich bspw. in einer bestimmten An- oder Bildsprache oder auch in Programmen selbst spiegeln, vielleicht auch in organisatorischen Abläufen, es zu praktischen In- und Exklusionsprozessen kommt.



Moebius, S. (2009). *Kultur*. Bielefeld: transcript.

Reckwitz, A. (2007). Kultursoziologie. In J. Straub, A. Weidemann & D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Interkulturelle Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder* (S. 201–210). Stuttgart: Metzler.

Thompson, C. & Jergus, K. (2014). Zwischenraum Kultur »Bildung« aus kulturwissenschaftlicher Sicht. In A. Geimer & F. von Rosenberg (Hrsg.), *Bildung unter den Bedingungen kultureller Pluralität* (S. 9–26). Wiesbaden: Springer vs.

Thompson, C., Jergus, K. & Breidenstein, G. (Hrsg.) (2014). *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*. Weilerswist: Velbrück.

Winter, R. (2001). Ethnographie, Interpretation und Kritik: Aspekte der Methodologie der Cultural Studies. In U. Götlich, L. Mikos & R. Winter (Hrsg.), *Die Werkzeugkiste der Cultural Studies. Perspektiven, Ausschlüsse und Interventionen* (S. 43–60). Bielefeld: transcript.

»Je weniger wir in der Migrationsgesellschaft von Kulturen sprechen, umso besser.«

WEITER BILDEN spricht mit ALISHA HEINEMANN

Foto: © iStock / CatLane

Wie hängen Bildung, Macht und Kultur zusammen? Sollten kulturelle Unterschiede in Bildungsveranstaltungen thematisiert werden? Hierüber und über Fragen der Aneignung, der Expertise und der Repräsentation spricht Redakteur Jan Rohwerder mit Dr.in Alisha M. B. Heinemann, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildungsverläufe und Diversität an der Universität Bremen.

WEITER BILDEN: Liebe Alisha, vielen Dank für die Möglichkeit, mit dir über Kultur, Macht und Bildung zu sprechen. Vielleicht fangen wir mit einer nicht ganz einfachen Frage an: Was ist Kultur überhaupt?

ALISHA HEINEMANN: Ich finde es schwierig, eine fixe Definition von Kultur wiederzugeben – also unabhängig davon, was Kultur für mich persönlich bedeutet. Wenn wir zum Beispiel mit den Cultural Studies auf Kultur schauen, dann sind es ja vor allen Dingen Rituale und Praxen, die Kultur ausmachen. Diese Rituale und Praxen sind dynamisch, sie lassen sich nicht fixieren, haben aber dennoch eine innerhalb einer Gemeinschaft geteilte Symbolik, werden also von einer bestimmten Gruppe von Menschen ähnlich gelesen. Um es mit Stuart Hall, also den Cultural Studies, oder auch den postkolonialen Theorien zu sagen: Kultur ist nicht dazu da, um definiert zu werden, sondern sie ist eher ein Analyseinstrument. Wie konstruieren bestimmte Gruppen das, was sie für Kultur halten? Wie wird diese Konstruktion dann womöglich dazu genutzt, um Hierarchisierungen in der Gesellschaft herzustellen, also um zum Beispiel zu sagen: »Meine Kultur ist besser als deine.« oder »Ihr gehört zu unserer Kultur nicht dazu.«?

Der Aspekt der Dynamik findet sich auch in den anderen Beiträgen dieses Hefts: die Überzeugung, dass Kultur keinen essenziellen Kern hat, immer in Bewegung ist, stetig reproduziert wird und sich stetig verändert. Du stellst aber auch sofort die Verbindung zur Macht her: Kultur und das, was die Menschen für sich als Kultur reklamieren, wird dazu verwendet, um innerhalb der Gesellschaft oder innerhalb von Gruppen Hierarchisierungen herzustellen.

Ja, Hierarchisierungen, aber auch Zugehörigkeiten. Kultur hat ja nicht nur

diesen negativen Effekt der Hierarchisierung, sondern auch den positiven Effekt des Sich-zusammengehörig-Fühlens, des Sich-Verstehens, weil wir die gleichen Symbole teilen, die gleiche Sprache sprechen. Das sind eigentlich die zwei Ebenen, die bei Kultur wichtig sind. Aber wenn in der Gesellschaft, in der wir aktuell leben, über Kultur gesprochen wird, dient es fast immer dazu, Differenzen herzustellen.

»Wenn über Kultur gesprochen wird, dient es fast immer dazu, Differenzen herzustellen.«

len. Auch du hattest in der Vorbereitung zum Interview eine Leitfrage dazu formuliert, wie man über kulturelle Unterschiede sprechen kann, ohne Kulturen zu hierarchisieren oder einem Kulturrelativismus anheim zu fallen. Das fand ich interessant, weil ich dachte, warum willst du denn eigentlich unbedingt auf die Unterschiedlichkeit von Kulturen eingehen? In welchem Kontext könnte es wichtig sein, darüber zu sprechen?

Kann es nicht zum Beispiel in Lehr-/Lernkontexten wichtig sein, über kulturelle Unterschiede Bescheid zu wissen? Zum Beispiel, dass Menschen aus bestimmten Ländern wahrscheinlich nur Frontalunterricht gewohnt sind und ich sie an andere Lernformen erst einmal heranzuführen muss?

Das sehe ich tatsächlich anders, vor allem finde ich es schwierig, solche Fragen an nationalstaatlichen Grenzen festzu-

machen. Im Zweifel kommt es auch darauf an, wo in dem Land dieser Mensch aufgewachsen ist. Vielleicht war die Person ja in ihrem Herkunftsland auch an einer Schule mit alternativen pädagogischen Ansätzen? Umgekehrt gibt es auch im deutschsprachigen Kontext viele, die vor allem Frontalunterricht erleben. Ob du in Deutschland an eine freie Schule gehst oder eine reguläre staatliche Schule, ob du auf das Gymnasium gehst oder auf etwas, das man früher Hauptschule nannte, hat viel mit den Lernerlebnissen zu tun, die du haben wirst; ebenso, was es für Ressourcen an der Schule gibt, was es für Ressourcen im Elternhaus gibt, wie die Lehrkräfte ausgebildet sind und unterstützt werden, wie die Personalausstattung der Schule ist und so weiter. Wenn es also darum geht, die Kursleitenden dafür zu sensibilisieren, dass es unterschiedliche Lernkulturen gibt, dann ist das ein wichtiger Punkt in der Lehrendenprofessionalisierung, aber ich würde das weder an der Nationalität der Lernenden festmachen noch an der Kultur im nationalstaatlichen Sinn.

Das heißt, die Idee wäre, dass sich die Lehrenden mit der Lerngruppe beschäftigen sollen und ganz grundsätzlich schauen müssen, wie die Teilnehmenden bislang gelernt haben.

Genau. Ich halte die Pauschalisierung für falsch – Menschen sind sehr unterschiedlich, Bildungssysteme sind sehr unterschiedlich, und es gibt eben auch innerhalb von Bildungssystemen große Unterschiede. In einer Veranstaltung merke ich doch relativ schnell, in der ersten oder zweiten Sitzung, ob es Widerstände oder geringe Erfahrungen mit Methoden gibt. Das kann ich dann thematisieren und reflektieren. Natürlich ist es schwierig, wenn ich Gruppenarbeit geplant habe und die Teilnehmenden damit keine Erfahrung haben und nicht wissen, was sie tun sollen. Dann

muss ich das begleiten, didaktisch aufbereiten und auf der Metaebene mit den Teilnehmenden darüber sprechen. Ein anderes Beispiel: Wenn ich den Studierenden in meinen Veranstaltungen ein ›Seminar-Du‹ anbiete, kann dies für manche unglaublich schwierig sein,

»Vermutlich könnte der Begriff Kulturreflexivität es eher treffen, ähnlich wie Geschlechterreflexivität.«

weil es in den Kontexten, in denen sie sozialisiert wurden, völlig abwegig ist, eine Professorin zu duzen. Manche erleben es als Zumutung, wenn ich das ›Du‹ anbiete, andere wundern sich eher, wenn ich darauf bestehe, beim ›Sie‹ zu bleiben. Es ist wichtig, um solche unterschiedlichen Erfahrungsoptionen zu wissen und diese in der eigenen pädagogischen Praxis zu reflektieren. Aber diese Unterschiede würde ich nicht an nationalstaatlichen Grenzen festmachen – das ist mein zentraler Punkt.

Aber Nationalstaat und Kultur als Kategorien können mir doch helfen, unterschiedliche Verhaltensweisen zu verstehen. Ich habe ein Auslandsjahr in den USA verbracht, und ich würde schon sagen, dass es da Unterschiede im Zwischenmenschlichen gibt, zum Beispiel beim Kennenlernen von Menschen und Eingehen von Freundschaften.

Ich bestreite ja auch nicht, dass es unterschiedliche Ritualisierungen beispielsweise bei der Kontaktaufnahme gibt. Aber: Wenn du Köln und Hamburg

vergleichst, gibt es da doch auch große Unterschiede, was die Kontaktaufnahme angeht. Inwiefern wäre das Beispiel also relevant für einen Lernraum in der Volkshochschule? Warum ist diese Information wichtig, wenn wir über Lernräume sprechen?

Vielleicht nicht für Lernräume, aber für mich war diese Kategorie schon wichtig, um bestimmte Verhaltensweisen nachvollziehen zu können.

Dann hast du die Kategorie als Analyseinstrument genutzt. Es ist ja auch etwas anderes, wenn du zum Beispiel Menschen darauf vorbereitest, ins Ausland zu gehen. Es gibt in unterschiedlichen Ländern ganz unterschiedliche Rituale. In Indien werden Geschenke erst ausgepackt, nachdem alle Gäste gegangen sind, um zu verhindern, dass verglichen werden kann, wer wieviel Geld für das Geschenk ausgegeben hat. In Deutschland würde es eher als unhöflich wahrgenommen, wenn ein Geschenk unausgepackt einfach zur Seite gelegt wird. So etwas zu wissen, bevor man in ein anderes Land geht, kann hilfreich sein. Aber im Kontext von Bildung, von Lernräumen, von pädagogischen Fachkräften und Teilnehmenden, wird über kulturelle Unterschiede meist nur gesprochen, um zu beschreiben, warum die ›Anderen‹ nicht so sind, wie wir es von ihnen erwarten.

Aber in interkulturellen Seminaren, wenn also beispielsweise Manager*innen für einen Aufenthalt in China vorbereitet werden, hat die Thematisierung unterschiedlicher kultureller Praktiken durchaus ihre Berechtigung?

Ja natürlich, da ergibt es eindeutig Sinn. Aber nicht, wenn du das auf Deutschland anwendest, beispielsweise wenn du eine Schulklasse hast, in der die Eltern der Kinder aus ganz unterschiedlichen Län-

dern kommen. Hier interkulturelle Pädagogik anzuwenden, ist Quatsch, weil die Kinder zu 95 Prozent in Deutschland geboren oder zumindest schon mehrere Jahre hier sozialisiert sind und Deutsch oft als Erstsprache, mindestens aber als Zweitsprache sprechen. Das ist ja auch das, was mit den migrationspädagogischen Ansätzen kritisiert wird: Man kann Menschen auf Auslandsaufenthalte vorbereiten und dabei über unterschiedliche Kulturen sprechen, aber Menschen, die hier leben und hier aufgewachsen sind, ständig zu unterstellen, sie hätten irgendeine ›andere Kultur‹ und – damit diskursiv oft einhergehend – auch eine ›andere Mentalität‹, ist schlicht eine Form rassistischer Praxis.

Gibt es nicht trotzdem so etwas wie Kultursensibilität, die wichtig sein könnte?

Was verstehst du darunter?

Beispielsweise, dass man auch auf nicht-christliche Feiertage achtet. In NRW mussten aufgrund eines Serverfehlers dieses Jahr die Abiturklausuren verschoben werden – und man hat sie ausgerechnet auf das islamische Zuckerfest gelegt.

Ja, auf so etwas sollte man natürlich achten. Aber ich würde das Wort ›Kultur‹ weglassen.

Also dann so etwas wie Religionssensibilität?

Nein. Vermutlich könnte der Begriff Kulturreflexivität es eher treffen, ähnlich wie Geschlechterreflexivität. Damit nutze ich den Begriff Kultur nicht, um Menschen zu kategorisieren, sondern verwende ihn als Reflexionsfolie, um meine Handlungen nochmal daraufhin zu überprüfen, ob ich über das, was als hegemoniale Kultur in meinen eigenen nationalstaatlichen Grenzen gilt, auch

die möglichen Anliegen anderer mitgedacht habe. Das wäre aber eine strukturelle und nicht so sehr eine individuelle Ebene, auf der ich Kulturzuschreibungen mache.

Wie sieht es – um auf die Erwachsenenbildung zurückzukommen – bei Integrationskursen aus? Dort ist das Sprechen über und Lernen von Kultur ja ein wichtiger Bestandteil.

Die Integrationskurse sind meines Erachtens vor allem dazu da, die Mehrheitsgesellschaft zu beruhigen: Wir machen die, die zu uns kommen, schon irgendwie passend. Ich habe viel zu Integrationskursen gearbeitet und halte sie auf vielen Ebenen für hochproblematisch. Es kommen Menschen zu uns, bei denen klar ist, sie werden hier leben und Teil unserer Gesellschaft werden. Aber man fragt überhaupt nicht, was ihre Ideen und Vorstellungen, ihre Wünsche und Werte sind. Es wird gesagt: So macht man das in Deutschland, es wird Deutsch gesprochen, das sind unsere Werte, und jetzt passt euch an. Dabei könnten wir als Mehrheitsgesellschaft doch auch lernen von den Menschen, die hier ankommen. Welche Erfahrungen, welches Wissen bringen sie mit? Die Integrationskurse sind so festgelegt auf einen Kanon von Wissen, der vermittelt wird, dass jedes andere Wissen systematisch gelöscht wird. Medizinisches Wissen, Wissen über Natur, über Formen des Zusammenlebens, Formen des Streitens. Dieses Wissen, was uns geschenkt wird, weil Menschen zu uns kommen, wird nicht wahrgenommen, es interessiert uns nicht. Und das ist schade, auch für die Mehrheitsgesellschaft.

Du sagst, da gehen Ressourcen verloren?

Ich würde das weniger ökonomisch sehen, eher menschlich und gesellschaftlich. Es würde uns alle sehr bereichern, wenn wir Bildungsräume schaffen wür-

den, in denen mehr Wissen hin und her fließt, und nicht das eine Wissen hierarchisch vorgegeben wird.

Du kritisierst also, dass in den



PROF. DR. INA ALISHA M. B. HEINEMANN

ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildungsverläufe und Diversität an der Universität Bremen.

heinemann@uni-bremen.de

Integrationskursen eine klare Hierarchie der Kulturen, des kulturellen Wissens vorgegeben ist.

Ja, von der Grundanlage der Kurse her ist es gar nicht möglich, in einer Art und Weise über das zu reden, was als ›deutsche Kultur‹ konstruiert wird, ohne zu hierarchisieren. Und am Ende des Kurses muss ein Test bestanden werden mit Fragen, bei denen auch wir beide bei der Beantwortung Schwierigkeiten hätten, und das ist dann der Beweis, dass man »deutsch genug« ist – also bitte! Wenn es wirklich darum ginge, Menschen ein gutes Ankommen zu ermöglichen und gesellschaftlichen Zusammenhalt zu fördern, müssten diese Kurse anders angelegt sein. Das müssten Kurse sein, die Menschen aus der Mehrheitsgesellschaft und Menschen, die neu herkommen, zusammenbringen, wo es auch darum geht, voneinander zu lernen. Und nicht nur darum, dass die Ankommenden möglichst Deutsch bis B1 lernen, damit sie die Niedriglohnjobs übernehmen können, die sonst keiner machen

möchte. Dass es auch anders geht, sieht man bei den ukrainischen Geflüchteten, die direkt wohnen können, wo sie wollen und mit wem sie wollen, die die Möglichkeit haben, Schulen oder Universitäten zu besuchen, die sofort eine Arbeitserlaubnis bekommen und nicht gezwungen werden, Integrationskurse zu besuchen. So könnte man die anderen Ankommenden auch behandeln.

Da kommt aber das Argument, dass die Kultur der Ukrainer uns näher sei als die der Syrer oder Afghanen.

Das ist genau der Grund, warum ich mich mit dem Kulturbegriff so schwer tue: Er wird als Kampfbegriff verwendet. Schon in den 1990ern hat Etienne Balibar davon gesprochen, dass »Kultur« den Rassebegriff abgelöst hat. Es geht eben nicht um eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sprachen, Symboliken, Ritualen, Ideen, Werten, sondern darum, dass mithilfe von Kultur verargumentiert wird, dass jemand nicht hierhergehört. Deshalb: Je weniger wir in der Migrationsgesellschaft von Kulturen sprechen, umso besser.

Damit kommt noch eine weitere Dimension hinzu, die du eben schon kurz angesprochen hattest: die des Rassismus. Sind die Verwendung des Kulturbegriffs und der Hinweis auf kulturelle Unterschiede Teil des strukturellen Rassismus?

Ja, und das zieht viele schlimme Folgen nach sich. Ganz allgemein: Es führt zu Ausschluss und mangelnder Teilhabe, auf dem Arbeitsmarkt, auf dem Wohnungsmarkt, im öffentlichen Leben usw., auch in der Weiterbildung: In meiner Dissertation habe ich Interviews mit Nicht-Teilnehmenden geführt. Die Antwort auf die Frage, warum sie nicht an Weiterbildungen teilnehmen, war eindeutig: Sie fühlen sich nicht zugehörig, haben nicht das Gefühl, dass

Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung Orte sind, die auch für sie gedacht sind. Ich habe die Arbeit vor zehn Jahren geschrieben, und es hat sich bis heute nicht viel geändert. Das trifft vor allem auf Menschen zu, die auch auf anderen Ebenen benachteiligt sind, aufgrund von Sprache, Behinderung, Armut. Wenn dann noch Rassismuserfahrungen dazukommen, funktioniert die Ansprache überhaupt nicht mehr. Dabei sind das genau die Menschen, die man erreichen will, denn das ist die Idee von Erwachsenenbildung: Chancen-

»Der Kulturbegriff sollte als Analyseinstrument verwendet werden, um das Zusammenleben von Menschen zu verstehen.«

gleichheit zu ermöglichen auch für diejenigen, bei denen das durch Schule und andere gesellschaftliche Räume bislang nicht gelungen ist. Gerade dafür gibt es auch so viele staatliche Subventionen für die Weiterbildung, aber so, wie es aktuell aussieht, erfüllt sie ihre Aufgabe bislang nicht.

Beim Thema Rassismus möchte ich noch auf eine andere Frage eingehen: Kann ich mir als Angehöriger der weißen Mehrheitskultur Expertise zu Rassismus aneignen und Antirassismustrainings geben?

Natürlich kannst du Antirassismustrainings für weiße Menschen geben, du kannst doch weiße Menschen darin trainieren, weniger rassistisch zu sein. Es

ist sogar gut, wenn du das machst, denn wenn diese riesige Aufgabe nur auf den Schultern von Menschen *of colour* läge, würde es nicht funktionieren. Also warum die Frage?

In Hintergrundgesprächen zu diesem Heft wurde berichtet, dass die Frage, ob weiße Menschen Antirassismustrainings anbieten können, obwohl sie nicht von Rassismus betroffen sind, in der Praxis durchaus kontrovers debattiert wird.

Das ist in meinen Augen eine wenig hilfreiche Position. Es geht doch eher darum, dass Menschen, die sich gegen Rassismus einsetzen, zusammenkommen und gemeinsam arbeiten sollen. Natürlich brauchen wir weiße Verbündete, in Kursen wie in anderen Bereichen unserer Gesellschaft, wenn wir Veränderungen erreichen wollen, das können *people of colour* und Schwarze Menschen nicht alleine. Problematisch ist doch eher etwas anderes: Wenn ich ein Institut habe, bei dem es eine festangestellte Person gibt und sieben Honorarkräfte, und die festangestellte Person ist der weiße Mann und die Honorarkräfte sind die *people of colour*. Oder in Grundschulen: Alle Lehrerinnen sind weiblich, und der Direktor ist männlich. Da muss man kritisch hinterfragen: Warum ist das so verteilt, und wie können wir Privilegien wirklich gerecht verteilen?

Das heißt, die Expertise selbst ist nicht das Problem?

Nein, natürlich kannst du dir Expertise aneignen. Aber: Wenn ich zum Beispiel eine Konferenz zu Rassismus plane, würde ich dich nicht als Keynote-Speaker einladen, da würde ich eine Person suchen, die entweder *of colour* oder Schwarz oder jüdisch ist. Ich würde dich aber durchaus für ein Podiumsgespräch einladen, weil du in der Erwachsenenbildung gut vernetzt bist und von deinen Erfahrungen berichten kannst.

Es kommt also auf die Ebene an und geht um Repräsentation und Sichtbarkeit. In den Debatten um kulturelle Aneignung geht es ja auch um die Frage der Repräsentation beispielsweise in den Medien – wenn es bei Berichten über Afrika weiße Expertinnen und Experten sind, die gehört werden.

Ja, warum fragt man zu Ghana nicht eine Schwarze Ghana-Expertin? Oder jemanden direkt vor Ort? Die deutschen Medien sind noch sehr weiß. Wenn ich mir Nachrichten in den USA oder Kanada anschau, oder auch Großbritannien, da ist das Bild schon viel diverser. Warum nimmt man nicht auch in Deutschland viel mehr Perspektiven von Menschen vor Ort auf, wenn man aus anderen Ländern berichtet? Aber das hat nichts damit zu tun, ob ich mir Expertise aneignen kann oder gar darf. Da muss man differenzieren, und ich denke, gerade auch im Diskurs über kulturelle Aneignung wird oft nicht ausreichend differenziert. Dort wird es schnell sehr eindeutig und sehr dogmatisch, und das finde ich sehr schwierig – auch wenn ich die Wut, die hinter solchen Positionen steht, oft verstehen kann.

Das Dogmatische finde ich auch problematisch, denn damit wird Kulturs meines Erachtens essenzialisiert.

Ja, oft wird mit einem fixen, homogenen Kulturbegriff operiert. Ich komme nochmal auf den Anfang zurück: Der Kulturbegriff sollte als Analyseinstrument verwendet werden, um das Zusammenleben von Menschen zu verstehen, um das Gemeinsame, durchaus aber auch das Trennende zu verstehen. Aber es muss wirklich um Verständnis gehen und nicht um die Hierarchisierung vermeintlich unterschiedlicher, fixer Kulturen.

Ich danke dir sehr für das spannende Gespräch!

Sprache als Motor von In- und Exklusion in der Erwachsenenbildung

Ausgrenzen oder mitnehmen?

MANJIRI PALICHA

Organisationen kommunizieren v. a. über Sprache nach außen. Anhand von Beispielen aus der VHS-Praxis zeigt die Autorin, wie Bildungseinrichtungen auch sprachlich inklusiver werden können – um sich damit dem Versprechen einer »Bildung für alle« zu nähern.

»Man kann nicht nicht kommunizieren«, sagte Paul Watzlawick, Kommunikationswissenschaftler und Psychotherapeut.¹ Genau wie Individuen kommunizieren auch Institutionen ständig – nach innen und nach außen (Lammers, 2011). Für Einrichtungen der Erwachsenenbildung, wie z. B. Volkshochschulen, ist die institutionelle Kommunikation durch vielfältige Faktoren bestimmt: durch die Gesetze, denen die Erwachsenenbildung unterliegt, durch die Praxis dieser Gesetze in der täglichen Arbeit, durch die jeweiligen kommunalen Strukturen, und das »öffentlich wahrgenommene Handeln der Organisation« (ebd., S. 66; eig. Übersetzung), wie z. B. das nach innen und außen kommunizierte Leitbild, und natürlich durch die in der Organisation arbeitenden Menschen. Das wichtigste Instrument, mit dem Institutionen nach innen und außen kommunizieren – schriftlich, mündlich und (gerade im Zeitalter sozialer Medien) visuell – ist Sprache. Dieser Beitrag untersucht die Mechanismen, mit denen Institutionen der Erwachsenenbildung sprachlich kommunizieren (oder auch nicht), und fragt, ob und wie diese Mechanismen Menschen ausschließen und wie sie inklusiv gestaltet werden können.

Welche Sprachen spricht Erwachsenenbildung?

Blättert man durch die Programmhefte der Volkshochschulen oder schaut man sich ihre Webseiten und Kursangebote an, könnte man meinen, Deutschland sei ein einsprachiges Land. Doch von den rund 24 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland sind laut Mikrozensus 2022 rund 64 Prozent Migrant*innen der ersten Generation (bpb, 2023). Von ihnen sprechen nur etwa 38 Prozent zu Hause Deutsch (Mediendienst Integration, 2023). Weitere häufig gesprochene Sprachen sind Russisch, Türkisch, Polnisch, Rumänisch, Arabisch und Englisch (Statistisches Bundesamt, 2022, S. 503–521). Deutschland ist also ein mehrsprachiges Land. Dies muss sich auch in der Erwachsenenbildung widerspiegeln – in Programm, Struktur und Personal. Die Volkshochschule Berlin Mitte arbeitet daran, die dominierende Homogenitätserwartung an Institutionen der Erwachsenenbildung aufzubrechen und sich durch Veränderungen auf allen Ebenen der Realität der sprachlichen Vielfalt unserer Gesellschaft anzunähern. Dazu gehört auch, inklusiver zu kommunizieren. Dies lässt sich in Bezug auf Programm, Kursleitende und Verwaltung genauer erläutern.

Kurse in verschiedenen Sprachen in allen Programmbereichen: Im Gesundheitsbereich bieten wir Kurse wie Pilates oder Yoga auf Hebräisch oder einen Kochkurs auf Spanisch an. Da die Sprache hier eine untergeordnete Rolle spielt, nehmen Teilnehmer*innen, die Spanisch oder Englisch lernen,

¹ Diese Grundannahme stellte Watzlawick schon Ende der 1960er Jahre gemeinsam mit Janet Beavin und Don Jackson in dem als Klassiker geltenden Buch »Menschliche Kommunikation« auf. Eine aktuelle Einordnung und Erläuterung bietet SWR 2 Wissen: www.swr.de/swr2/wissen/paul-watzlawick-warum-wir-nicht-nicht-kommunizieren-koennen-104.html

an diesen Kursen teil, um ihre Sprachkenntnisse zu verbessern und gleichzeitig eine weitere Sprache zu erlernen. Im Programmbereich Berufliche Bildung haben wir Design-Thinking-Kurse in englischer Sprache eingeführt und im Programmbereich Nachhaltigkeit einen Online-Kurs zur Installation von Solaranlagen auf dem Balkon, ebenfalls in englischer Sprache. In einem Kurs zu beruflichen Perspektiven in Berlin – einem Empowerment-Workshop für geflüchtete afrikanische Frauen – arbeiten wir auf Deutsch, Englisch und bei Bedarf mit Übersetzerinnen. Oft helfen sich die Teilnehmerinnen gegenseitig beim Übersetzen – weg von der frontalen Top-Down-Methode, hin zu einer Bildung für alle von allen.

»Auch wenn die Kurse in einer bestimmten Sprache stattfinden, wird in der Programmbeschreibung angegeben, in welchen Sprachen die Kursleitenden Fragen beantworten können.«

Mehrsprachigkeit der Kursleitenden: Viele Kursleitende sind mehrsprachig. Auch wenn die Kurse in einer bestimmten Sprache stattfinden, sei es Deutsch oder eine andere Sprache, wird in der Programmbeschreibung angegeben, in welchen Sprachen die Kursleitenden Fragen beantworten können.

Mehrsprachigkeit in der Verwaltung: Obwohl Deutsch offizielle Amtssprache ist (und wahrscheinlich bleiben wird), signalisiert die Mehrsprachigkeit der Mitarbeiter*innen in Institutionen der Erwachsenenbildung Offenheit und kann Menschen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, ermutigen, Teil der Einrichtung zu werden, sei es als Teilnehmer*in, Kursleiter*in oder Mitarbeiter*in. Generell nutzen Arbeitnehmer*innen mit Migrationshintergrund ihre nichtdeutschen Sprachkenntnisse im Beruf deutlich häufiger als Menschen ohne Migrationshintergrund (Hall, 2012). Dies zeigt, dass es im Berufsleben einen Bedarf an Mehrsprachigkeit gibt und dass die »Last der Mehrsprachigkeit« häufiger auf denjenigen ruht, die in einem Arbeitsumfeld tätig sind, in dem ihre Erst- oder Familienspra-

che keinen offiziellen Platz hat. Das heißt: Auf der einen Seite wird von mehrsprachigen Mitarbeiter*innen erwartet, dass diese ihre sprachlichen Kompetenzen, wo nötig, zur Verfügung stellen, aber auf der anderen Seite werden diese Kompetenzen im »normalen« Alltag selten anerkannt oder gefördert.

Wie kann Mehrsprachigkeit in der Verwaltung gestärkt werden? Ein Beispiel aus der Praxis der vhs Mitte war die Auftaktveranstaltung unseres von der Senatsverwaltung für Bildung geförderten Projekts »vhs Mitte und ich« für Mitarbeiter*innen und neue Kursleiter*innen im April 2023. Da eine der Kursleiter*innen überhaupt kein Deutsch sprach, fand diese Veranstaltung in englischer Sprache statt. Gleichzeitig wurden den Kolleg*innen, die wenig Englisch konnten, eine Übersetzung durch Kolleg*innen angeboten, die sowohl Englisch als auch Deutsch sprachen. Diese Flexibilität signalisierte eine Veränderung der internen Kommunikationsstrukturen an der vhs. Am Ende des Treffens bemerkte eine Mitarbeiterin, dass das englischsprachige Treffen für sie eine neue Erfahrung gewesen sei, die ihr geholfen habe zu verstehen, was es bedeute, in einer Sprache zu arbeiten, die nicht ihre Erstsprache sei, und wie viel mehr Anstrengung dies erfordere.

Wie spricht Erwachsenenbildung?

»Ich finde die Diskriminierung hier wirklich schlimm. Ich werde als Person an meinen Sprachkenntnissen gemessen und scheine eine Art Bürger zweiter Klasse zu sein, obwohl ich eine sehr erfolgreiche Karriere habe und mit einer EU Blue Card ins Land gekommen bin« (Töpfer, 2023). Dieses Zitat stammt von einem Teilnehmer einer Umfrage unter ausländischen Fachkräften in Deutschland, die 2023 von InterNations, einem weltweiten Netzwerk für Expats, durchgeführt wurde. Das Zitat illustriert ein wichtiges Ergebnis dieser Studie: Sowohl 2022 als auch 2023 schnitt Deutschland in den Bereichen »digitale Infrastruktur, Verwaltung, Wohnen und Sprachbarriere« am schlechtesten von 53 untersuchten Ländern ab (Bakir, 2023). Und tatsächlich gehören Linguizismus (Diskriminierung aufgrund von Sprache, Dialekt oder Akzent)², andere Formen von Rassismus und eine generelle »Unfreundlichkeit gegenüber ausländischen Mitbürger*innen«³ (ebd.) zu den wichtigsten Gründen dafür, warum ausländische Fachkräfte in Deutschland in andere Länder abwandern. Eine andere ausgrenzende Kommunikationspraxis ist die (mehr oder weniger) ausschließliche Verwendung von (Hoch-)Deutsch im Gegensatz zu Leichter Sprache oder anderen Sprachen – sei es in der mündlichen oder der schriftlichen Kommunikation.

² <https://www.uibk.ac.at/archive/ipoint/blog/876933.html>

³ Die gegenderte Form wurde von der Autorin hinzugefügt.

Was bedeuten die genannten Beispiele für Einrichtungen der Erwachsenenbildung? Einrichtungen der Erwachsenenbildung müssen ihre Strukturen systematisch daraufhin überprüfen, ob und wie sie, bewusst oder unbewusst, ausgrenzende Praktiken reproduzieren, inklusive ausgrenzen-

»Das Motto der Volkshochschulen ist ›Weiterbildung für alle‹, es umschreibt ihren Wesenskern und ihren Auftrag.«

der Sprachpraktiken, und wie eine solche Praxis verändert werden kann. Die vhs Berlin Mitte setzt zwei zentrale Instrumente ein, um kontinuierlich zu überprüfen, wo Ausgrenzung und Diskriminierung stattfinden und wie diesen begegnet werden kann. Das erste Instrument ist eine jährliche Umfrage, bei der ein Prozent aller Kursteilnehmer*innen mit einem Online-Fragebogen um ihr Feedback zu verschiedenen Fragen gebeten werden, sei es zur (digitalen) Infrastruktur, zur Aufenthaltsqualität – oder zu Diskriminierungserfahrungen. Das zweite Instrument ist ein offenes und wertschätzendes Impuls- und Beschwerdemanagement, das sich mit kritischen Rückmeldungen zu Prozessen an der vhs Mitte befasst. Das reicht von Rückmeldungen zu Abläufen wie Anmeldung über Methodik/Didaktik bis hin zu Diskriminierung. Beschwerden sind erwünscht; Kursteilnehmende können ihre Beschwerde in der Sprache verfassen, in der sie sich wohlfühlen. Jede Rückmeldung führt dazu, dass der betreffende Prozess von allen Beteiligten hinterfragt und gegebenenfalls optimiert wird. In den Besprechungsgremien der vhs Mitte sind Berichte aus dem Beschwerdemanagement ein fester Tagesordnungspunkt. So werden Transparenz, Synergieeffekte und Qualität gesichert.

Ein weiterer wichtiger Schritt in der internen Auseinandersetzung mit dem Thema »Wie spricht die vhs?« ist es, die Mitarbeitenden und Kursleitenden zur Selbstreflexion anzuregen und ihnen Werkzeuge zur Verfügung zu stellen, damit sie in ihrer täglichen Arbeit aktiv inklusiver sein können, sei es in der schriftlichen Kommunikation wie z.B. E-Mails oder in der mündlichen Kommunikation, mit Kursteilnehmenden, untereinander oder mit Kursleitenden. Zu diesem Zweck hat sich die vhs Berlin Mitte gemeinsam mit den anderen Fachbe-

reichen des Amtes für Weiterbildung und Kultur des Bezirksamts Mitte von Berlin um die Teilnahme am Projekt Kommunale Allianzen und Strategien gegen Rassismus und Hass (KOMMA) beworben und wurde als eine von bundesweit zehn Modellkommunen und -verwaltungen ausgewählt. Im Rahmen dieses Projektes wird die vhs Berlin Mitte dabei unterstützt, individuelle und passgenaue Strategien, Strukturen und Prozesse gegen Rassismus zu entwickeln und zu etablieren sowie eine bedarfsorientierte Personalentwicklung zu unterstützen.

Mit wem spricht die Erwachsenenbildung (nicht)?

»Wir sprechen nicht, wenn wir Objekte sind. Wir sprechen nicht, wenn die Themen vorgegeben sind. Wir sprechen nicht, wenn wir für ein Kollektiv sprechen sollen. Wir sind sprachlos« (Gümüşay, 2021, S. 72). Das Motto der Volkshochschulen ist »Weiterbildung für alle«, es umschreibt ihren Wesenskern und ihren Auftrag. Das ist ein hohes Ziel, aber können »alle« von einigen wenigen erreicht werden? Können ihre Bedürfnisse und Bedarfe in Bildungsangebote übersetzt werden, ohne dass sie nur Objekte (»Zielgruppen«) der Angebote bleiben? Um »Bildung für alle« zu erreichen, muss sie auf von allen erweitert werden. Wie kann dies gelingen? Die entscheidende Innovation liegt in der nachhaltigen Öffnung der Institution durch gezielte Ansprache von bzw. Zusammenarbeit mit unterschiedlichen marginalisierten Communities.

»Weiterbildung für alle ... von allen« bedeutet, hinauszugehen, neue Netzwerke zu knüpfen, neue Kooperationen einzugehen, neue Lehrende zu gewinnen und sich von durchaus schwierigen Fragen leiten zu lassen: Wer kommt (noch) nicht in die Erwachsenenbildung? Wer kann nicht kommen? Mit wem arbeiten wir noch nicht zusammen? Wen sprechen wir noch nicht an? Durch Kooperationen mit unterschiedlichen Communities können neue Teilnehmer*innen und Kursleiter*innen für die Erwachsenenbildung gewonnen werden, aus Gruppen, die sich bisher nicht angesprochen fühlen bzw. sich im aktuellen Angebot nicht wiederfinden, vielleicht, weil sie die Erwachsenenbildung (in unserem Fall die vhs Berlin Mitte) noch nicht kennen, vor allem aber, weil ihre Themen und ihre Expertise im bisherigen Programmangebot zu wenig Berücksichtigung finden. Dies möchte die vhs Mitte auf allen Ebenen der Organisation (Leitung, Programmbereichsleitungen, Verwaltung und freie Mitarbeiter*innen) mit allen Akteur*innen ändern.

Im Rahmen des Projekts »vhs Mitte und ich« hat die vhs Berlin Mitte genau dies versucht. Das Ziel ist eine nachhaltig diversitätsorientierte Organisationsentwicklung. Im Berliner Erwachsenenbildungsgesetz werden die Volkshochschulen aufgefordert, Teilhabe zu ermöglichen und »Diversitätskompetenzen zu entwickeln und zu stärken sowie Raum für

diskriminierungskritische Auseinandersetzungen zu bieten«. Auch das Landesantidiskriminierungsgesetz fordert, dass öffentliche Institutionen struktureller Diskriminierung entgegenwirken. Dafür möchte sich die vhs Mitte (weiter) öffnen und Barrieren so abbauen, dass unterschiedlichste Berliner*innen sich in der vhs wiederfinden und die vhs mitgestalten. Es geht nicht nur um Teilnahme, sondern auch

»Die Barrieren liegen in den Strukturen der vhs – u. a. in der fehlenden Ansprache.«

um Teilhabe, Teilgabe und Teilsein im Sinne eines »Whole Institution«-Ansatzes. Organisationsentwicklung und hier insbesondere eine institutionelle Öffnung funktionieren nur, wenn alle Bereiche einbezogen sind. Es genügt nicht, wenn neue Ansätze nur von der Leitung oder nur in einem einzelnen Programmbereich erprobt werden. Daher wurde mindestens ein Teilprojekt je Programmbereich geplant. Die Vermarktung dieser neuen Angebote von und für marginalisierte Gruppen erfolgte u. a. über Co-Autor*innen-Beiträge auf Instagram, so dass die Follower-Gruppe der Workshop-Gebenden den Co-Beitrag der vhs und der Kursleitung sehen konnte. Zum Teil warben die Workshop-Gebenden zusätzlich über ihre eigenen Kanäle, über die ein Teil der Teilnehmenden den Weg zur vhs fand (geschätzt 30 Prozent aller Workshop-Teilnehmenden). Ca. 60 Prozent aller Teilnehmenden hatten bisher noch keinen Kurs an einer Berliner vhs besucht und waren somit neue Teilnehmer*innen. Von den übrigen 40 Prozent kannten fast alle die Volkshochschule bisher nur als »Deutschkurs-Schule«, eine für uns wichtige Erkenntnis. Dies zeigt, dass Deutschkurs-Teilnehmer*innen auch Interesse an den Kursen aus anderen Bereichen haben. Sie wissen aber oft nicht, dass es diese gibt. Dies verdeutlicht: Die Barrieren liegen in den Strukturen der vhs – u. a. in der fehlenden Ansprache.

Solange sich unsere Gesellschaft wandelt – und das wird sie immer tun –, müssen sich auch die Einrichtungen der Erwachsenenbildung immer wieder verändern und anpassen – auch in der Frage, was, mit wem und wie sie spricht.



Bakir, D. (2023). *Rassistisch und provinziell: Expats geben Deutschland vernichtendes Zeugnis*. www.capital.de/wirtschaft-politik/expat-studie--was-auslaendische-fachkraefte-an-den-deutschen-stoert-33640296.html

bpb – Bundeszentrale für politische Bildung (2023). *Bevölkerung mit Migrationshintergrund*. www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61646/bevoelkerung-mit-migrationshintergrund/

Gümüşay, K. (2021). *Sprache und Sein*. Berlin: Hanser.

Hall, A. (2012). *Fremdsprachen in der Arbeitswelt – In welchen Berufen und auf welchem Sprachniveau? Ergebnisse der BIBB/BAUA-Erwerbstätigenbefragung 2012*. www.bibb.de/dokumente/pdf/a22_etb2012_Fremdsprachen.pdf

Lammers, J. (2011). How Institutions Communicate: Institutional Messages, Institutional Logics, and Organizational Communication. *Management Communication Quarterly* 25(1), 154–182. DOI:10.1177/0893318910389280.

Mediendienst Integration (2023). *Mehrsprachigkeit*. <https://mediendienst-integration.de/integration/mehrsprachigkeit.html>

Statistisches Bundesamt (2022). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2021*. www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220217004.pdf;jsessionid=AB98A48234888A7112E034C0E7328431.live712?__blob=publicationFile#page=503

Töpper, V. (2023). »Die Leute hier sind mir zu unterkühlt, direkt und unfreundlich«. *Ausländische Fachkräfte über Deutschland*. www.manager-magazin.de/unternehmen/expats-warum-deutschland-auslaendische-fachkraefte-ungluecklich-macht-a-bbb1b539-fb84-4538-a615-e7af42371e76



MANJIRI PALICHA

ist Direktorin der vhs Berlin Mitte und Vorsitzende des Diversity-Ausschusses des Deutschen Volkshochschul-Verbands.

manjiri.palicha@vhsmitte.de

Verhandlungen von Kultur am Beispiel von DAF-/DAZ-Kursen

Sprache, Kultur und Diskurs

SIMONE HEINE

Die Autorin untersucht kulturbezogenes Lernen in DAF- und DAZ-Kursen und betont die Bedeutung von Sprache und Diskurs. Dabei hebt sie die Notwendigkeit eines dynamischen Verständnisses von Gesellschaft und Kultur hervor und plädiert für einen offeneren und wertschätzenden Umgang mit Mehrsprachigkeit.

Wie schmerzhaft gruppenbezogene Vorurteile sind, können mittlerweile selbst Personen erfahren, die – wie zum Beispiel ältere weiße Männer – historisch betrachtet eher von solchen Vorurteilen verschont blieben. Ob Herders Vorstellung von Kultur als einem abgeschlossenen System mit festem Kern, welches einer Kugel gleicht (1774), oder Hofstedes Zwiebel (1997) mit der oberflächlich wahrnehmbaren Schale kultureller Praktiken und dem inneren Kern an Wertvorstellungen: Ein essenzialistisches Verständnis von Kultur und Gruppenzugehörigkeit gilt es zu überwinden. Denn die Implikationen solcher Vorstellungen können zu Ausgrenzungen, Diskriminierungen und Kulturalisierungen führen. Auch gilt der oben skizzierte Kulturbegriff im wissenschaftlichen Diskurs unter anderem aufgrund der starken Simplifizierungen und unangemessenen Homogenisierungen seit mehr als zwei Dekaden als überholt. Der aktuellen Diskussion liegt ein dynamisch-prozesshaftes, unabgeschlossenes und von gegenseitigen Durchdringungen geprägtes Verständnis von Gesellschaften und Kultur zugrunde (Bhabha, 1994; Jullien, 2017; Welsch, 1997), auf dessen Grundlage methodisch-didaktische Vorschläge für die Vermittlung kulturbezogener Inhalte in der Fachdisziplin Deutsch als Fremdsprache (DAF) und Deutsch als Zweitsprache (DAZ) formuliert werden.

Kulturbezogenes Lernen in DAF- und DAZ-Kursen

Die Vermittlung kultureller Wissensbestände und die Auseinandersetzung mit aktuellen gesellschaftspolitischen Diskursen sind integrale Bestandteile des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts. Schließlich benötigen die Lernenden nicht nur sprachliche Fertigkeiten, sondern auch kulturelle Kompetenzen, um in den deutschsprachigen Gesellschaften¹ erfolgreich kommunizieren und partizipieren zu können. Im Unterricht erwerben die Lernenden sprachliche Mittel und kommunikative Strategien, damit sie situationsadäquat in unterschiedlichen kulturellen Kontexten handeln können. In Einheiten zur Landeskunde oder integriert in den Sprachunterricht werden Einblicke in Kulturgeschichte, Geografie und Gesellschaft der deutschsprachigen Länder geboten und Themen wie Feste, Essen, Musik, Literatur, Kunst und Film behandelt. Allerdings unterscheiden sich die Ziele des kulturbezogenen Lernens in DAF- und DAZ-Kursen, denn während es im DAF-Bereich vor allem um die Befähigung geht, an den Diskursen partizipieren zu können, zielt das kulturbezogene Lernen im Bereich

¹ Deutsch ist eine plurizentrische Sprache (s. hierzu die ABCD-Thesen [ABCD-Gruppe, 1990] zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht und das DACH-Prinzip).

DAZ auch auf die Einstellungen und normativen Orientierungen der Kursteilnehmer*innen und deren Integration in die deutschsprachigen Länder ab (Fornoff, 2018, S. 38–39). So zumindest sieht es das Curriculum für die Orientierungskurse vor. In der Praxis bleibt jedoch in vielen Fällen angesichts des vollen Lehrplans und der faktenorientierten Ausrichtung der Prüfung am Kursende zu wenig Zeit für Unterrichtsformen, die auf affektive Lernziele ausgerichtet sind (ebd., S. 256f).

Bei der methodisch-didaktischen Herangehensweise an das Fach wird eine Entwicklung deutlich: von der Vermittlung von Zahlen und Daten der Kulturgeschichte über den Ansatz der Landeskunde als sprachliches Handeln hin zur interkulturellen Landeskunde. In der wissenschaftlichen Diskussion wird der Begriff interkulturelle Kompetenz kritisiert, »da hier zu stark das Gegenüber zweier Kulturen, Eigenes und Fremdes, im Fokus stünden und die komplexe Interrelation dadurch zu stark vereinfacht werde« (Albrecht, 2003, zitiert nach Krumm, 2021, S. 162). Konsens ist, dass eine als homogen vorgestellte Nationalkultur und einheitliche Kulturstandards komplexe Gesellschaften nur unzureichend beschreiben und verstärkt zu unangebracht homogenisierenden und vereinfachenden Stereotypisierungen beitragen (Koreik & Fornoff, 2020, S. 565).

Gegenwärtige Ansätze sehen den Zusammenhang von Sprache und Kultur im Diskurs verortet: Der kulturwissenschaftliche Ansatz des Deutungslernens zielt darauf ab, die Lerner*innen zur Teilhabe an den Diskursen, die in der Zielsprache geführt werden, zu befähigen (Altmayer, 2004, zuletzt 2023). Als Erweiterung der kommunikativen Kompetenz führt Kramsch 2006 die symbolische Kompetenz ein. Ausgehend von der Frage: »Wie entwickeln Sprachlernende die Fähigkeit, verschiedene, ja manchmal inkompatible Darstellungen historischer bzw. kultureller Zusammenhänge (<cultural narratives>) miteinander zu vereinbaren?« (Kramsch, 2011, S. 39) betont Kramsch die Wichtigkeit der Rezeption literarischer Texte und anderer ästhetischer Medien. Ein weiterer beliebter Ansatz, um kulturelle Wissensbestände zu vermitteln, ohne Stereotype zu reproduzieren, stellt die diskursive Erkundung von Erinnerungsorten dar (Badstübner-Kizik & Hille, 2015).

Auch entstand eine neue Generation von Unterrichtsmaterialien (Büchsel, 2018): Die Materialsammlung »Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache« zielt auf Diskursfähigkeit ab. Darunter wird die Befähigung der Fremdsprachenlernenden verstanden, Bedeutungskonstruktionen in der Fremdsprache verstehen, erweitern und hinterfragen sowie die Praktiken der Bedeutungsproduktion nachvollziehen zu können und darüber hinaus auch Diskurspluralität anzuerkennen und auszuhalten (Altmayer, 2016, 10). Der Band »Vielfalt LEBEN. Deutsch als Zweitsprache A1–A2« stellt ein Supplement an Kopiervorlagen dar, die das Lehrwerk »Schritte PLUS« ergänzen und der fehlenden Repräsentation an Vielfalt der Rollen und Identitäten

entgegenwirkt. In dem Arbeitsheft treffen wir auf verschiedene Familien- und Lebensmodelle, wodurch diesbezügliche Normalitätsvorstellungen aufgehoben werden (Büchsel, 2018, S. 3). Die Bedeutung dieses ergänzenden Arbeitshefts wird um so deutlicher, wenn man sich vergegenwärtigt, dass die bisher in den Lehrwerken repräsentierten Personen überwiegend weiß sind und der Mittelschicht angehören und darüber hinaus gesellschaftspolitisch relevante Themen, sobald sie auf dem weltweiten Absatzmarkt für Kontroversen oder Dissens sorgen könnten, nicht aufgegriffen werden (Hägi-Mead, 2017). Es ist begrüßenswert, dass nun von den Verlagen vermehrt neue Generationen an Lehrwerken konzipiert werden, die einen breiteren gesellschaftlichen Ausschnitt repräsentieren. Ob der Anspruch, »wirkmächtige Zuschreibungen und Typisierungen nicht zu reproduzieren, sondern aufzubrechen und simplifizierende Deutungsmuster nachhaltig zu transformieren, eingelöst werden kann [...]« (Schweiger, 2021, S. 366), werde die Unterrichtspraxis und deren empirische Erforschung zeigen, konstatiert Schweiger.

Ein positiver Einbezug der Mehrsprachigkeit

Die Bildungsziele, die von Paul Mecheril (2021, S. 30) für eine differenzfreundlich und diskriminierungskritisch ausgerichtete Schule definiert werden, lassen sich auch auf die erwachsenen Lerner*innen in DAF und DAZ-Kursen übertragen: »Das Vermögen von Schüler*innen, um das es hier geht, umfasst dreierlei: Vermögen der An-Erkennung der Identitäts- und Zugehörigkeitspositionen Anderer, Reflexion der eigenen Deutungsgewohnheiten (in denen andere als xY wahrgenommen werden) sowie die Bereitschaft, nicht dermaßen eigenen Identitätspositionen verhaftet zu sein« (Göbel, 2019, S. 56). Tatsächlich bräuchten wir auch Trainings für Lehrkräfte, denn »[d]en Forderungen nach Mehrsprachigkeitsorientierung und interkultureller Offenheit stehen häufig ethno-zentrische Haltungen von Lehrkräften gegenüber. Sprachliche Voraussetzungen der Lernenden werden wenig berücksichtigt und der würdige Umgang mit Andersartigkeit ist für Lehrpersonen häufig herausfordernd« (ebd.). Schon vor 25 Jahren diagnostizierte Gogolin den »monolinguale[n] Habitus der multilingualen Schule« (Gogolin, 1994). Und auch wenn mittlerweile in den meisten Bundesländern sog. DAZ-Module verpflichtend für Lehramtsstudierende eingeführt wurden, die auf sprachsensiblen Unterricht und den positiven Einbezug der Mehrsprachigkeit der Schüler*innen zielen, ist es noch ein weiter Weg. Mit welch kleinen Justierungen bereits viel erreicht werden könnte, zeigt uns Dirim (2021). Ihr zufolge wäre es möglich, migrationsbedingte Mehrsprachigkeit anders zu thematisieren als mit dem Hinweis auf »deine Sprache«, wenn sich auf die Herkunftssprache eines Schülers/einer Schülerin bezogen

wird und wobei mitgesagt wird, dass das Deutsche nicht zu den eigenen Sprachen gehört: »Denkbar wäre dafür beispielsweise eine Aufgabenformulierung wie die folgende: »Wähle für die neuen deutschen Wörter, die du gelernt hast, Entsprechungen in anderen Sprachen, die du sprichst.« Damit würde keine moralisierend-nationalisierend-naturalisierende Festlegung auf eine als »Herkunftssprache« identifizierte Sprache stattfinden, sondern eine offenere, den Schüler*innen verschiedene subjektive Bezugnahmen auf die Sprachen, die für sie eine Relevanz besitzen, ermöglicht werden. Das Deutsche und die Migrationssprachen würden – zumindest im Rahmen dieser Aufgabe – auf dieselbe Ebene gestellt werden« (ebd., S. 38–39).

Zu bedenken ist, dass die Anerkennung von pluralen Lebensentwürfen, Vielfalt als Ressource und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit bzw. das Aufbrechen wirkmächtiger Zuschreibungen und simplifizierender Deutungsmuster nicht nur eine Aufgabe für den DAF- und DAZ-Unterricht darstellt, sondern angesichts des wachsenden Populismus und eines deutlichen gesellschaftlichen Rechtsrucks auch andernorts dringend nötig ist.



DR. SIMONE HEINE

ist Referentin für Germanistik/deutsche Sprache beim Deutschen Akademischen Auslandsdienst (DAAD).

p. heine@daad.de



ABCD-Gruppe (1990). ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. *10V-Rundbrief* 45, 15–18.

Altmayer, C. (2023). *Kulturstudien. Eine Einführung für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: Metzler.

Altmayer, C. (Hrsg.) (2016). *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett.

Altmayer, C. (2004). *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.

Badstübner-Kizik, C. & Hille, A. (Hrsg.) (2015). *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Büchsel, A. (2018). *Vielfalt LEBEN. Deutsch als Zweitsprache*. München: Hueber.

Dirim, I. (2021). Migrationspolitische Verstrickung von schulischer Bildung. In I. Grünheid, A. Nikolenko & B. Schmidt (Hrsg.), *Bildung – für alle?!: Kritische Impulse für eine inklusive Schule in der Migrationsgesellschaft – Ein Dossier* (S. 35–41). Dresden: Landesarbeitsgemeinschaft politisch-kulturelle Bildung Sachsen e.V.

Bhabha, Homi K. (1994). *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Fornoff, R. (2018). *Migration, Demokratie, Werte: Politisch-kulturelle Bildung im Kontext von Deutsch als Zweitsprache* (Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 100). Göttingen: Universitätsverlag.

Göbel, K. (2019). Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In K. Beuter, A. Hlukhovich & B. Bauer u.a. (Hrsg.), *Sprache und kulturelle Bildung. Perspektiven für eine reflexive Lehrerinnen- und Lehrerbildung und einen heterogenitätssensiblen Unterricht* (S. 51–78). Bamberg: University of Bamberg Press.

Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster, New York: Waxmann.

Hägi-Mead, S. (2017). Umparken im Kopf – Konstruktive Überlegungen zu Tabus und heiklen Themen in Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien. In: P. Haase & M. Höller (Hrsg.), *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde* (S. 209–236) Göttingen: Universitätsverlag.

Herder, J.G. (1989 [1774]). Ideen zur Philosophie der Geschichte und Bildung der Menschheit. In M. Bollacher (Hrsg.), *Johann Gottfried Herder. Werke in zehn Bänden, Bd. 4*. Frankfurt a.M.: Deutscher Klassiker Verlag.

Hofstede, G. (1997). *Cultures and Organizations. Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill.

Jullien, F. (2017). *Es gibt keine kulturelle Identität*. Berlin: Suhrkamp.

Koreik, U. & Fornoff, R. (2020). Landeskunde/Kulturstudien und kulturelles Lernen im Fach DaF/DaZ – Eine Bestandsaufnahme und kritische Positionierung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25(1), 563–648.

Kramsch, C. (2006). From Communicative Competence to Symbolic Competence. *The Modern Language Journal* 90(2), 249–252.

Kramsch, C. (2011). Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. *Fremdsprache Deutsch* 44, S. 35–40.

Krumm, H.-J. (2021). *Sprachenpolitik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.

Mecheril, P. (2021). Inklusive Bildung in der Migrationsgesellschaft. In I. Grünheid, A. Nikolenko & B. Schmidt (Hrsg.), *Bildung – für alle?!: Kritische Impulse für eine inklusive Schule in der Migrationsgesellschaft – Ein Dossier* (S. 35–41). Dresden: Landesarbeitsgemeinschaft politisch-kulturelle Bildung Sachsen e.V.

Schweiger, H. (2021). Konzepte der »Landeskunde« und des kulturellen Lernens. In: C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 358–375). Stuttgart: Metzler.

Welsch, W. (1997). Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. In I. Schneider & C. W. Thomsen (Hrsg.), *Hybridkultur Medien, Netze, Künste* (S. 67–90). Köln: Wienand.

Skizze zu einer praxis- und bildungstheoretischen Fundierung

Interkulturelle Bildung

ANDREAS GROSS

Der Autor greift die Kritik am interkulturellen Paradigma auf und schlägt für eine zeitgemäße Konzeption interkultureller Bildung vor, praxistheoretische Ansätze und Theorien transformatorischer Bildung miteinander zu verknüpfen. »Inter-kulturelles« Agieren und die damit verbundene grundlegende Erfahrung des Fremden können Veränderungen der Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisse nach sich ziehen und damit als Bildungsanlass fungieren.

In einem interkulturellen Seminar wird ein Fall diskutiert, in dem es in einem multikulturell zusammengesetzten Team zu Konflikten kommt. Die Referentin möchte anhand dieses Beispiels die Problematik kultureller Stereotypisierungen aufzeigen, doch ein Teilnehmer widerspricht: »Aber das ist doch ein klarer Fall von Rassismus!«

Schilderungen wie diese werden aus Fachkreisen in letzter Zeit häufiger berichtet: Offensichtlich sind die öffentlichen Auseinandersetzungen zu Macht und Kultur auch in der interkulturellen Bildungspraxis angekommen. In der wissenschaftlichen Debatte zu interkultureller Bildung wird dagegen von jeher über solche Themen gestritten, schon wegen des zugrundeliegenden interkulturellen Paradigmas, das vor allem im Zuge der sog. *cultural turns* (insbesondere des *linguistic turn*)¹ in den Kultur- und Sozialwissenschaften fundamentaler Kritik unterzogen wurde. Unter den vielfältigen Einwänden² sticht ein Argument hervor, das im Kontext interkultureller Bildung von besonderer Bedeutung ist: Der zugrunde liegende essentialistische Kulturbegriff verschleierte den Konst-

ruktionscharakter von Kultur; zudem blende der Fokus auf hypostasierte kulturelle Differenz soziale Ungleichheit und damit zusammenhängende Diskriminierungsproblematiken aus. Das Konzept *interkulturelle Bildung*, das ursprünglich ausschließlich auf migrationsbezogene kulturelle Differenz bezogen war, bildete die perfekte Projektionsfläche für diese Kritik: Die essentialistische, auf Nationalität und Ethnizität verengte Kulturvorstellung legitimiere über die Konstruktion von »Migrationsanderen« (Mecheril) Diskriminierung; wertschätzende Anerkennung kultureller Differenz laufe damit letztlich auf *othering* und Reproduktion bzw. Verfestigung hegemonialer Ordnungen hinaus.³

Die jahrelangen, teilweise sehr polarisiert geführten Grundsatzdebatten sind mittlerweile weitgehend zur Ruhe gekommen. In der Zwischenzeit wurde die Kritik in der interdisziplinär ausgerichteten Interkulturalitätsforschung und in der erziehungswissenschaftlichen Debatte aufgegriffen; den daraus erwachsenden Weiterentwicklungen⁴ wurde außerhalb dieser Diskursgemeinschaften allerdings eher wenig Beachtung geschenkt. Neuerdings ist wieder ein deutlich gewachsenes Interesse an Verhältnisbestimmungen von Kultur und Macht im Kontext de- und postkolonialer, rassismuskritischer

¹ Der so genannte »cultural turn« ist keineswegs eine homogene Strömung; er umfasst im Grunde eine ganze Reihe von »Wenden« in den Kulturwissenschaften (ausführlicher: Bachmann-Medick, 2016). Der linguistic turn ist hier von besonderer Bedeutung, weil sich mit der Grundannahme sprachlich konstruierter Realität in der Tat eine radikale Wende zum bis dahin vorherrschenden Wissenschaftsverständnis vollzogen hat.

² Einen guten Einblick in die damaligen Auseinandersetzungen vermittelt die in der Zeitschrift »Erwägen-Wissen-Ethik« (EWE) ausgetragene Kontroverse zum Thema Interkulturelle Kompetenz (EWE, [14]1, 2003).

³ Ausführlicher dazu: Nohl, 2014.

⁴ Zum diesbezüglichen Stand der Interkulturalitätsforschung vgl. entsprechende Beiträge in Barmeyer & Busch, 2023 und Moosmüller, 2020; zum Diskussionsstand in der interkulturellen Bildung vgl. Nohl, 2014; Roth, 2018.

bzw. identitätspolitischer Diskurse zu verzeichnen – eine Gelegenheit, sich erneut über eine zeitgemäße Konzeption interkultureller Bildung Gedanken zu machen. Die folgende Skizze basiert auf der Idee, hierzu praxistheoretische und bildungstheoretische Ansätze miteinander zu verknüpfen.

Kulturtheoretische Klärungen

Für die kulturtheoretische Grundlegung interkultureller Bildung wird ein kultursoziologischer, genauer: ein *praxistheoretischer* Zugang gewählt. Aus diesem Blickwinkel rücken *soziale Praktiken* als »Ensemble miteinander verknüpfter, regelmäßiger Aktivitäten der Körper, die durch implizite und geteilte Formen des Verstehens und Wissens zusammengehalten werden« (Reckwitz, 2008, S. 151), in den Mittelpunkt theoretischer und empirischer Analysen. Sie markieren gewissermaßen den Kondensationspunkt von *Kultur, Sozialstruktur und Subjekt*. Kultur manifestiert sich dabei in »Wissensordnungen« (ebd.), die in Körpern und Artefakten ihren *materiellen Ausdruck* finden. In sozialen Praktiken kollektiv generiert (*doing culture*, Hörning & Reuter, 2004), statten sie umgekehrt diese mit praktischem Sinn aus: Inkorporierte Schemata des Denkens und Handelns lassen eigentlich kulturell spezifische Formen routinisierten Handelns als normal und selbstverständlich erscheinen (Reckwitz, 2007, S. 207). Als gemeinsame *implizite Wissensbestände* konstituieren sie den kollektiven Erfahrungsraum von *Milieus*⁵; in Form *kultureller Repräsentationen* wird kulturelles Wissen dagegen in eine kommunizierbare explizite Form⁶ überführt (Nohl, 2014, S. 138 ff.).

Während das reibungslose Spiel aufeinander abgestimmter Praktiken zunächst einmal den praxistheoretischen »Normalfall« darstellt, kommt es in *multikulturellen Situationen*⁷ häufig zu Problemen. Die Selbstverständlichkeit des geteilten praktischen Sinns ist aufgrund mehr oder weniger inkompatibler Praktiken bzw. Wissensordnungen zumindest partiell bzw. temporär aufgehoben: Hier kommt *Interkulturalität* in Form von Dynamiken des Agierens und Praktizierens in »Zwischenräumen« bzw. »Zwischenphasen« ins Spiel.

Zusammengefasst: Das praxistheoretisch fundierte Kulturverständnis interkultureller Bildung ist nicht auf ethnisch-nationale Aspekte oder territorial fixierte Entitäten begrenzt, sondern weitergehend an gemeinsam geteilte Wissensord-

nungen bzw. Praktiken gebunden.⁸ Kultur wird damit weder *mentalistisch* noch *textualistisch* (ausführlicher: Reckwitz, 2008, S. 41ff.), sondern als »soziale Tat-Sache« interpretiert. Als Ergebnis sozialer Produktion (*doing culture*) entgeht das Kulturverständnis dem Essentialisierungsvorwurf; zugleich wird aber auch das limitierende, statische Moment von Kultur als Vorgängiges bzw. »Gegen-Ständliches« in Form kultureller Repräsentationen, inkorporierter Schemata und materieller *Artefakte* herausgearbeitet. Die praxistheoretische Interpretation der Verwobenheit von Kultur und sozialer Struktur entgeht dabei den Einseitigkeiten des Kulturalismus wie des Strukturalismus (Hörning & Reuter, 2004, S. 11) und eröffnet überdies die Möglichkeit, aus postkolonialer bzw. globalisierungstheoretischer Perspektive kulturelle Wissensordnungen und soziale Praktiken in ihrer spezifischen historischen Konfiguration zu analysieren (Reckwitz, 2007, S. 207ff.).

Bildungstheoretische Verortungen

Im Unterschied zur praxistheoretischen Perspektive bilden das *Subjekt* bzw. die *Person*⁹ und ihre *Entwicklung* einen zentralen (normativen) Bezugspunkt bildungstheoretischen Denkens und Streitens. Gleichwohl ergeben sich Konvergenzen zum praxistheoretischen Verständnis, wenn Bildung nicht als individuell oder gar autonom betriebenes Entwicklungsprojekt, sondern als *Transformation habitueeller Handlungsweisen* (*habits*, Nohl, 2014, S. 161) oder weiterreichend: des *Habitus* (Koller, 2023) ausgelegt wird. Die transformatorische Dimension besteht darin, dass »Menschen in der Auseinandersetzung mit neuen Problemlagen neue Dispositionen der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Problemen hervorbringen [...]« (ebd., S. 15). Habitustransformationen stellen so gesehen also recht grundlegende Veränderungen der *Welt-, Anderen- und Selbstverhältnisse* dar (ebd., S. 186).

Als Auslöser hierfür gilt die *beunruhigende Grunderfahrung*¹⁰ des Fremden (ausführlicher: Waldenfels, 2015). In seiner radikalen Form äußert es sich im Vorgang *des Erfahrung-Machens* selbst. Im »Zwischen« angesiedelt, bekommen wir das Fremde nicht zu fassen, auch weil es nicht mit *dem Fremden* (als Objekt oder Gegenüber) gleichzusetzen ist: »Fremdes beginnt am eigenen Leib, im eigenen Haus, im eigenen Land. Stets ist Eigenes mit Fremdem durchsetzt« (Waldenfels, 2007,

⁵ Nohl bezeichnet Milieu als das »praktische Leben innerhalb kollektiver Zugehörigkeiten« (Nohl, 2014, S. 140).

⁶ In diesem Bereich sind Konstruktionen wie »Migrationsandere« angesiedelt, die diskursanalytisch untersucht werden können.

⁷ Der postkoloniale Hinweis auf kulturelle Kreolisierungs- und Hybridisierungsprozesse wirft allerdings die Frage nach der Trennschärfe mono- und multikultureller Situationen auf: *doing culture* wird damit zu *doing mixed culture* (Reuter, 2004, S. 242).

⁸ Kulturelle Zugehörigkeit basiert in diesem Sinne auf gemeinsam geteilten Praktiken gelebter Zugehörigkeit, aber auch auf performativen Sprechakten deklarierter Zugehörigkeit.

⁹ Nach Reckwitz (2004, S. 44) fungieren Subjekte lediglich als Bündel praktischer Wissensformen, die sich in sozialen Praktiken aktualisieren.

¹⁰ Erfahrung ist in diesem Verständnis radikal sozial konstituiert: Als »[...] Umgang miteinander, der sich ganz und gar zwischen uns abspielt, ohne daß das Gemeinsame und Verbindliche sich auf separate individuelle Leistungen zurückführen ließe« (Waldenfels, 2015, S. 75).

S. 363). Im Ereignis des Fremden sind unsere vertrauten kulturellen Kategorien und Ordnungen außer Kraft gesetzt. Der »Stachel des Fremden« (Waldenfels) schmerzt, man kann sich seiner *Anrufung* letztlich nicht entziehen: Wir müssen mit diesem *Widerfahrnis* umgehen bzw. darauf *antworten* – im besten Fall mit neuen bzw. »kreativen« *Antworten*¹², das heißt: in Form passenderer Kategorien und Ordnungen, die mit Bildung (also *veränderter Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisse*) einhergehen. So gesehen erweisen sich multikulturelle Situationen als Bildungsanlässe *par excellence*: Die dadurch ausgelösten »Störungen der Normalität« weisen prototypische Strukturen des Fremden auf. Der »Stachel des Fremden« kann damit als möglicher Auslöser für *interkulturelle Bildungsprozesse* in Form veränderter Praktiken und der Umorganisation kultureller Wissensordnungen fungieren.

Zusammengefasst: Die bildungstheoretische Interpretation interkultureller Bildung entgeht nicht nur der vorgebrachten Kritik, sondern greift sie auf und erweitert sie aus anderem Blickwinkel: Der Versuch, das *Widerfahrnis* des Fremden in den »Zwischenräumen« multikultureller Kontexte dadurch in den Griff zu bekommen, dass man es personifiziert (othering) oder in der Essenz »fremder Kulturen« dingfest zu machen sucht, wird so als Strategie einer (letztlich untauglichen) *Bildungsvermeidung* (Groß, 2021, S. 181) entlarvt.

Implikationen für eine Pädagogik interkultureller Bildung

Die Folgen der skizzierten Überlegungen für die Bildungspraxis können an dieser Stelle nur angedeutet werden.¹² Interkulturelle Bildungsprozesse als Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen in Auseinandersetzung mit Phänomenen multikultureller Fremdheit vollziehen sich überwiegend über längere Zeiträume und in selbstläufiger Form. Soll auf solche Bildungsprozesse *pädagogisch* Bezug genommen werden (Bergold-Caldwell, 2020, S. 37), erweitert sich das traditionelle Angebotsspektrum interkultureller Bildung und wird zugleich thematisch eingegrenzt: Im Fokus steht die Grunderfahrung, dass einem in heutigen Gesellschaften *das Fremde alltäglich widerfährt*: »Störungen der Normalität« stellen auch jenseits von Migrations- und Mobilitätskontexten zunehmend den Normalfall dar. Schon das ehemals unverfängliche Gespräch über das Wetter mit den Nachbarn kann in Zeiten der Klimakrise zu grundlegenden Irritationen führen. Möglicherweise leben Menschen gleich nebenan in »fremden Welten«, die uns nicht zugänglich sind und damit auch die Selbstverständlichkeit unserer Alltagswelt tangieren (Groß, 2021, S. 177).

Ein in diesem Sinne erweitertes interkulturelles Bildungsangebot richtet sich nicht mehr nur an *spezifische Zielgruppen*, sondern an alle, für die die alltägliche Erfahrung des Fremden ein Bildungsanstoß ist. Sie sollte daher Möglichkeiten eröffnen, (1) solche Erfahrungen anhand konkreter Situations schilderungen artikulieren, (2) diese im Hinblick auf soziale Praktiken und kulturelle (implizite und explizite) Wissensordnungen gemeinsam kritisch reflektieren und (3) neue Deutungen entwickeln bzw. erproben zu können. Diese »(Um-)Deutungsarbeit« ist allerdings anspruchsvoll: Erfahrungen mit dem Fremden sind sensibel, zumal, wenn sie mit Verletzungen im Kontext von Diskriminierung bzw. Rassismus verbunden sind; es stehen vertraute, identitätsrelevante Grundüberzeugungen auf dem Spiel; es müssen Ambiguitäten und Unschärfen ausgehalten werden, weil Deutungen unter Bedingungen von »Nichtwissen« erfolgen und die komplexen Verwobenheiten sozialer Praktiken in kulturelle und strukturelle Zusammenhänge nicht auflösen sind: »Nicht die letztendliche Gewissheit ist damit Ausgangspunkt des Bildungsprojekts, sondern eine reflektierende Auseinandersetzung« (Bergold-Caldwell, 2020, S. 52). *Aus bildungstheoretischer wie aus praxistheoretischer Sicht* bleiben pädagogische Interventionen im Kontext interkultureller Bildung konstitutiv und normativ an den *Eigensinn des in Praktiken verstrickten Subjekts* gebunden: Die Veränderung inkorporierter habituellen Denk- und Handlungsmuster und kultureller Wissensordnungen *darf* vom bildungstheoretischen Standpunkt aus nicht, *kann* aber eben auch nicht intentional »bewirkt werden«.

Insofern wird das Postulat der *Kultursensibilität* im Kontext bildnerischer Praktiken präzisiert und plausibilisiert: Zunächst geht es im Vorfeld um eine milieugerechte Gestaltung der Angebotsannoncierung bzw. um Formen der Ansprache insbesondere von Menschen, die von »Bildungsangeboten dieser Art« gemeinhin nicht erreicht werden; sodann ist die kulturelle Ausstattung und Ausgestaltung des Bildungsraumes einschließlich *leiblich-materieller Aspekte* zu berücksichtigen: Die habituelle und kulturelle »Zugänglichkeit« des Bildungsraums für Teilnehmende ist eine Grundvoraussetzung für das Erreichen der oben genannten Bildungsziele. Kultursensibilität bedeutet hier, sich möglichst schon im Vorfeld die für den Bildungskontext relevanten kulturellen Praktiken und Wissensordnungen der Teilnehmenden zu vergegenwärtigen und diese zu berücksichtigen. Schließlich erweist sich Kultursensibilität beim pädagogischen Agieren *in situ*, etwa wenn es in der Bildungssituation darum geht abzuwägen, ob es besser ist, Teilnehmenden neue (ggf. irritierende) Lesarten anzubieten (bzw. sie damit zu *konfrontieren*) oder den selbstgesteuerten Prozess gemeinsamen Deutens erst einmal nicht zu unterbrechen. Hier bedarf es nicht nur der fachlichen Expertise, um den Teilnehmenden ein entsprechendes Angebot machen zu können, sondern auch routinierter Praktiken und

¹² Eine detaillierte Ausarbeitung einer praxeologisch informierten »Pädagogik der Zugehörigkeiten« hat Nohl (2014) vorgelegt.



systematischen Wissens über interkulturelle Bildungsprozesse, um die Bildungssituation bzw. das kulturell disponierte Agieren der Teilnehmenden differenziert lesen und entsprechend agieren zu können.

Aus *praxistheoretischer Perspektive* bietet sich überdies hier die Möglichkeit, die Realisierung pädagogischer Praktiken in Feldern institutionalisierter Bildung *empirisch* zu untersuchen: Die Rekonstruktion von performativen Akten anhand dokumentarischer Materialien ist nicht nur für eine qualitativ ausgerichtete empirische Bildungsforschung, sondern auch darüber hinaus als Material für die Aus- und Weiterbildung von pädagogisch Tätigen von Wert.

Zum Schluss

Was aus der Idee einer Verknüpfung praxistheoretischer Ansätze und Theorien transformatorischer Bildung in theoretischer Hinsicht resultieren kann, wäre noch ausführlicher zu erörtern.¹³ Im Hinblick auf die Praxis lassen sich die damit verbundenen Möglichkeiten anhand der eingangs geschilderten Situation veranschaulichen: Der Zwischenruf könnte als didaktischer Impuls genutzt werden, an den Fall unterschiedliche Lesarten anzulegen und multiperspektivisches Deuten zu erproben. Aber auch für die (oben genannte) Referentin könnte hieraus ein *Bildungsanlass* erwachsen: ein Anstoß, über eigene Positionierungen hinsichtlich des Verhältnisses von Bildung, Macht und Kultur, aber auch über den Umgang mit »Störungen« im routinierten Praktizieren interkultureller Bildung nachzudenken.



ANDREAS GROSS

ist Mitglied des Forschungsschwerpunkts
Migration und Interkulturelle Kompetenz
und des Instituts für Migration und Diversität
(MIDI) an der Fakultät für Angewandte Sozial-
wissenschaften (TH Köln).

andreas.gross@th-koeln.de

Bachmann-Medick, D. (2016). *Cultural Turns. New Orientations in the Study of Culture*. Berlin/Boston: de Gruyter.

Barmeyer, C. & Busch, D. (2023) (Hrsg.). *Meilensteine der Interkulturalitätsforschung. Biographien. Konzepte. Positionen*. Wiesbaden: Springer vs.

Bergold-Caldwell, D. (2020). *Schwarze Weiblich*keiten. Intersektionale Perspektiven auf Bildungs- und Subjektivierungsprozesse*. Bielefeld: transcript.

Groß, A. (2021). Interkulturelle Bildung. Überlegungen zum Problem der Verständigung unter Bedingungen kultureller Pluralität. In K. Nazarkiewicz & N. Schröer (Hrsg.), *Verständigung in pluralen Welten* (S. 175–190). Stuttgart: ibidem.

Hörning, K.H. & Reuter, J. (2004). Doing Culture: Kultur als Praxis. In dies. (Hrsg.), *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 9–16). Bielefeld: transcript.

Koller, H.-C. (2023). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (3., erw. u.akt. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Moosmüller, A. (2020) (Hrsg.). *Interkulturelle Kompetenz. Kritische Perspektiven* (Münchener Beiträge zur interkulturellen Kommunikation, Band 30). Münster, New York: Waxmann.

Nohl, A.-M. (2014). *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung* (3., akt. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Reckwitz, A. (2008). *Unscharfe Grenzen. Perspektiven der Kultursoziologie*. Bielefeld: transcript.

Reckwitz, A. (2007). Kultursoziologie. In J. Straub, A. Weidemann & D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder* (S. 201–211). Stuttgart u.a.: Metzler.

Reckwitz, A. (2004). Die Reproduktion und die Subversion sozialer Praktiken. Zugleich ein Kommentar zu Pierre Bourdieu und Judith Butler. In K.H. Hörning & J. Reuter (Hg.), *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 40–54). Bielefeld: transcript.

Reuter, J. (2004). Postkoloniales Doing Culture. Oder: Kultur als translokale Praxis. In: K.H. Hörning & J. Reuter (Hrsg.), *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 239–255). Bielefeld: transcript.

Roth, H.-J. (2018). Interkulturelle Bildung als Allgemeine Bildung. In C. Anastasopoulos (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. DOI 10.3262/EEO06180389.

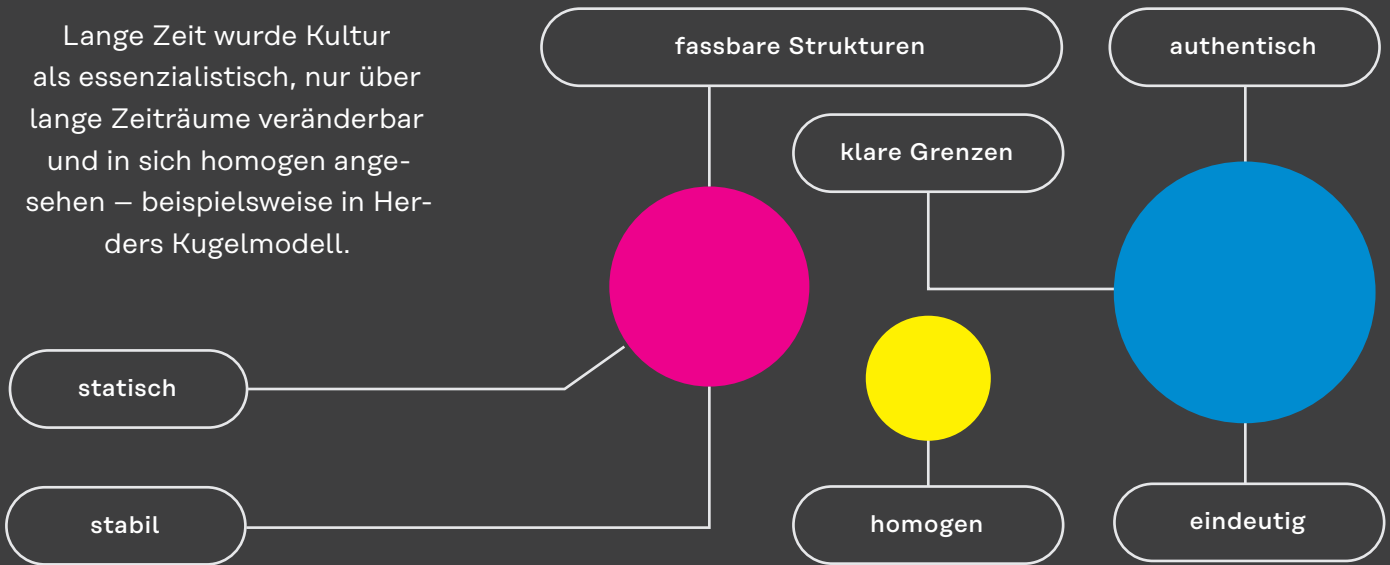
Waldenfels, B. (2015). *Sozialität und Alterität. Modi sozialer Erfahrung*. Berlin: Suhrkamp.

Waldenfels, B. (2007). *Das Fremde denken. Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History* 4 (3), 361–368.

¹³ So hat Koller (2023, S. 188) jüngst darauf hingewiesen, dass eine solche Verknüpfung auch für eine Theorie allgemeiner Bildung weiterführend sein kann.

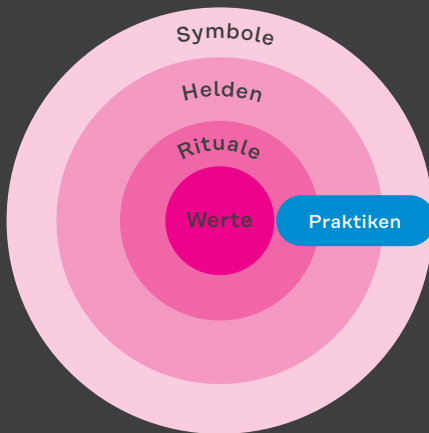
Vom essenzialistischen ...

Lange Zeit wurde Kultur als essenzialistisch, nur über lange Zeiträume veränderbar und in sich homogen angesehen – beispielsweise in Herders Kugelmodell.



Auf dieser Vorstellung beruhen Kulturmodelle, die auch heute noch verwendet werden und mit denen auf die Unterschiedlichkeit von Kulturen hingewiesen werden kann.

Zwiebel-Modell nach Geert Hofstede



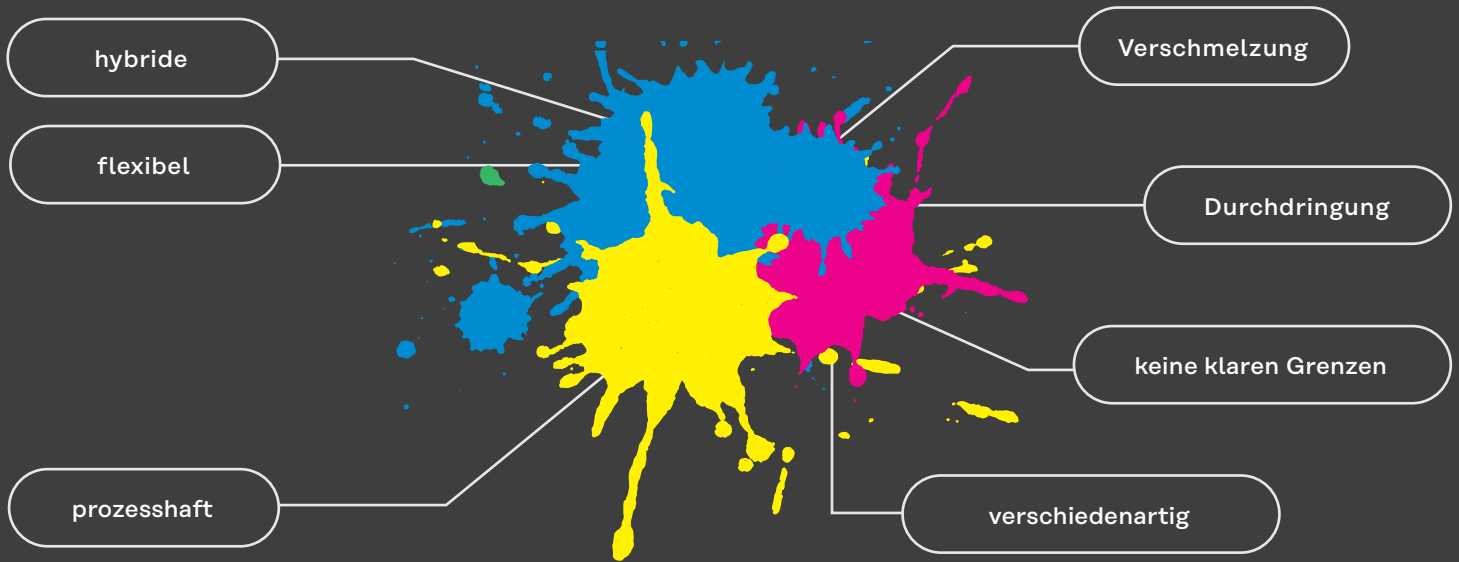
Eisberg-Analogie



Das Problem: Essenzialistische Kulturmodelle können zur Hierarchisierung von Kulturen und den dazugehörigen Menschen herangezogen werden. Die in die Gesellschaft eingeschriebenen Machtstrukturen werden kulturell begründet und zementiert.

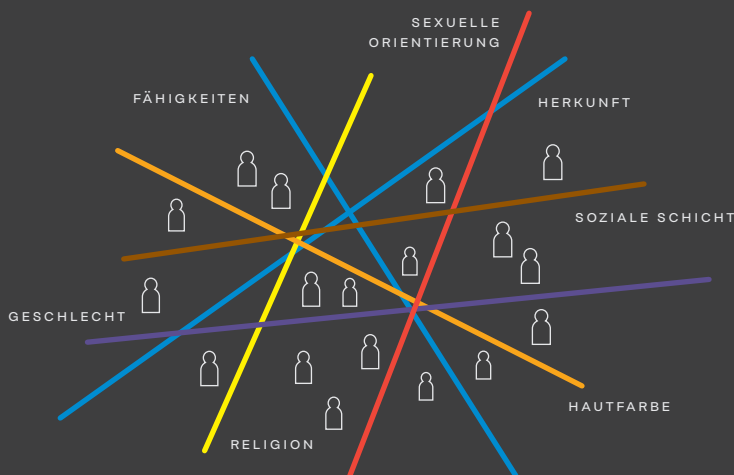
QUELLEN: <https://kultursaker.de/kulturkonzepte/transkulturalitaet/>; Hofstede, G. & Hofstede, G. J. (2005). *Cultures and Organizations – Software of the mind*. New York: McGraw-Hill; FH Köln, Forschungsschwerpunkt Interkulturelle Kompetenz via www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Hochschule/Fachbereich_4/Kontakte/ProfessorInnen/Stefan_Gaitanides/Einf_Kulturbegriff_standards_2.pdf; <https://kultursaker.de/paedagogik-der-begegnung/machtkritische-ansatze/intersektionalitaet/>; www.mangoes-and-bullets.org/wp-content/uploads/2015/02/8i-Power-Flower.pdf

... zum transkulturellen Verständnis von **Kultur**

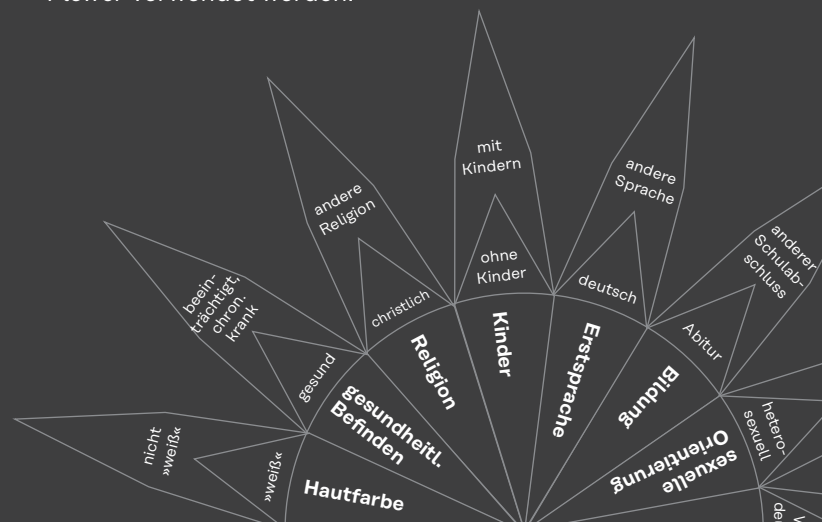


Damit wird Kultur von einer Zuschreibungs- zu einer Analysekategorie für Macht- und Hegemoniefragen. Wie produzieren Menschen Kultur? Wie werden mit Kultur Hierarchisierungen vorgenommen?

Um sich der Frage der **Macht** zu nähern, kann die Positionierung von Menschen in der Gesellschaft anhand von (auch kulturellen) Differenzlinien analysiert werden. Hierzu hilft ein intersektionaler Zugang, der mehrere Differenz- und damit Diskriminierungskategorien verbindet.



In der **Bildung** kann dies aufgegriffen werden, indem die eigene Positionierung in der Gesellschaft anhand der Differenzlinien reflektiert und die damit verbundenen gegebenen oder eben nicht gegebenen Privilegien thematisiert werden. Als Methode kann hierzu die *Power Flower* verwendet werden.



Das Problem kultureller Aneignung

Von Dreadlocks und Indianern

JAN ROHWERDER

Der Autor zeichnet aktuelle Debatten über »kulturelle Aneignung« nach und zeigt auf, warum diese Form der Aneignung problematisch ist. Abschließend überlegt er, was dies für die Erwachsenen- und Weiterbildung bedeuten kann.

Eine Cellistin wird aufgefordert, ihre Dreadlocks abzuschneiden, bevor sie auftritt; das Konzert einer Band wird abgebrochen, nachdem sich Zuschauer*innen darüber beschwert haben, dass weiße Menschen Reggae spielen; eine Kita legt Eltern nahe, ihre Kinder zu Karneval nicht als Indianer*innen zu verkleiden. Was als Ansammlung kurioser Nachrichten erscheint, hat einen gemeinsamen Kern: Es geht um die Frage, ob die Verwendung von Symbolen und Artefakten anderer Kulturen problematisch ist. Die Diskussion dieser Frage wird zunehmend geführt, vor allem aber in der Öffentlichkeit bzw. in den Feuilletons und weniger in der Wissenschaft (Distelhorst, 2021, S. 15).

Eine einfache Antwort auf die Frage gibt es nicht; sie könnte allerhöchstens lauten: Ja, das, was mit »kultureller Aneignung« bezeichnet wird, ist problematisch. Was aber genau unter kultureller Aneignung zu verstehen ist und warum sie problematisch ist, ist deutlich schwieriger zu beantworten. Denn die Frage berührt nicht nur den an sich schon schwer zu definierenden Bereich der »Kultur«, sondern ebenso Fragen der Identität, der Macht, der Hegemonie, des Rassismus, des Kolonialismus, des Kapitalismus, der Diskriminierung, der Verortung von Menschen innerhalb gesellschaftlicher Strukturen.

Im Kontext der Erwachsenenbildung kommt dem Thema zusätzliche Bedeutung zu, da Aneignung – zumeist in Verbindung mit dem Begriff »Vermittlung« (Dinkelaker, 2023) – als

ein positiv besetzter Kernbegriff der Pädagogik bezeichnet werden kann und auch die Unterstützung einer »Aneignung von Kultur« durchaus als erwachsenenpädagogische Aufgabe begriffen wird, insofern kulturelle Bildung unter anderem »die Aufgabe [hat, ...] in einem ökologischen Verständnis die Wechselbeziehungen der Menschen zu ihrer kulturellen Umwelt zu unterstützen« (Nuissl & Przybylska, 2017, S. 3). Um mich den hier aufgeworfenen Fragen zu nähern, werde ich zunächst darauf blicken, was »Kultur« ist, um dann zu analysieren, was unter »kultureller Aneignung« verstanden wird und warum sie problematisch ist.

Die Dynamik von Kultur

Offensichtlich ist, dass Kultur an sich – verstanden als »die raum-zeitlich eingrenzbare Gesamtheit gemeinsamer materieller und ideeller Hervorbringungen, internalisierter Werte und Sinndeutungen sowie institutionalisierter Lebensformen von Menschen« (Klein, 2000, S. 196) – nichts den Menschen Angeborenes ist, sondern etwas, in das sie hineingeboren werden (Nuissl & Przybylska, 2017, S. 98), das sie sich qua Sozialisation aneignen und im Zuge der Aneignung zugleich (re-)produzieren (ebd., S. 23). So verstanden trägt die den Menschen umgebende Kultur maßgeblich zu dessen Identitätsbildung bei; zu-

gleich kann die spezifische Umgebungskultur zur Ausbildung einer spezifischen kulturellen Identität beitragen, die nicht nur Individuen, sondern auch Gruppen zugeordnet werden kann (Berger & Luckmann, 1998).

Daraus folgt aber keineswegs, dass Kultur und kulturelle Identität einen essenziellen Kern haben, dass Vorstellungen von einer festen und untrennbaren Verbindung von Kultur mit der eine Gruppe umgebenden Geografie, mit ihrer Geschichte und ihren (mutmaßlich genetisch bedingten) Eigenschaften, wie sie beispielsweise in Herders »Kugelmodell« dargestellt wird (Distelhorst, 2021, S. 57f.), haltbar sind. Im Gegenteil: Kultur ist veränderlich, Kulturen haben sich schon immer durch Kontakt mit anderen Kulturen oder deren kulturellen Artefakten, durch Migration organisch und nicht zuletzt durch Eroberung unter Zwang verändert. Zudem lassen sich als unterschiedlich definierte Kulturen nicht immer leicht voneinander abgrenzen und sind auch innerhalb von Gruppen längst nicht so homogen, wie das Kugelmodell oder auch verwandte, modernere Versionen wie das vor allem von rechtsgerichteten Menschen und Gruppen propagierte Modell des »Ethnopluralismus« suggerieren.

Zumal für den Bereich der sog. Hochkultur, also der Herstellung literarischer, künstlerischer und musischer Werke, scheinen Austausch zwischen und Einfluss von Kulturen aufeinander nicht nur der Normalzustand, sondern wünschenswert zu sein, weil sie Neues hervorbringen. So postuliert der französische Philosoph Édouard Glissant: »Es gibt keine reinen Kulturen, das wäre lächerlich. Die Spur des Lebens wird nicht durch das Identische gelegt, sondern durch das Verschiedene. Das Gleiche produziert: nichts« (in Bloch, 2007, S. 12, zit. nach Balzer, 2023, S. 51). Wenn aber Kulturen keinen essenziellen Kern haben und veränderlich sind, ja stetiger Austausch und stetige Veränderung den Normalzustand darstellen und in der Produktion des (wünschenswerten) Neuen essenziell sind, wie kann es dann zur problematischen »Aneignung« kommen?

Einen ersten Hinweis liefern die Cultural Studies, die sich seit Ende der 1950er Jahre einer Deutungsverschiebung der Analyse von »Kultur« gewidmet haben, indem sie die alltagskulturellen Praktiken der Menschen in den Blick genommen haben. Sie zeigen auf, dass Kultur nie homogen, sondern durch »Offenheit, Widersprüche, Aushandlung, Konflikt, Innovation und Widerstand gekennzeichnet« (Hörning & Winter, 1999, S. 9) ist, dass sie, wie Stuart Hall es formulierte, »[a] sort of constant battlefield« sei (1981, S. 233). Dieser »Kampf« um und inner-

halb von Kultur(en) geht immer einher mit und wird befeuert von Hegemonie- und damit Machtfragen (re:articulate, 2022, S. 2ff.) sowie von der Marginalisierung bestimmter Positionen (Jörissen, 2019).

Was ist kulturelle Aneignung – und warum ist sie problematisch?

Damit sind wir beim Kern der Diskussion um kulturelle Aneignung: Macht und Hegemonie und die mit ihnen verbundenen bzw. durch sie verfestigten Strukturen und Phänomene der Hierarchie, der Diskriminierung, des Rassismus etc. Kulturelle Aneignung definiert Distelhorst (2021, S. 128) in Weiterentwicklung der Definitionen von Maisha Z. Johnson, Susan Scafidi, Noah Sow (2019) und anderen als Intervention »in Auseinandersetzungen um Hegemonie, indem Mitglieder oder Gruppen einer Dominanzkultur sich die Symbole um Emanzipation kämpfender diskriminierter Gruppen zu eigen machen, um diese zu eigenen Zwecken zu recodieren oder in Konsumartikel zu verwandeln, wodurch sie in ihrer Bedeutung verschoben und für die Repräsentation unbrauchbar gemacht werden.«¹

Distelhorst (2021, S. 73) unterscheidet drei unterschiedliche Arten der kulturellen Aneignung: die widerrechtliche Aneignung kultureller Artefakte (Beutekunst), die Vereinnahmung von Positionen (das ungefragte Sprechen im Namen anderer) und schließlich die Übernahme von kulturellen Artefakten und Symbolen in modischer oder konsumistischer Weise.² Die erste Dimension, die vor allem auf die Zeit des Kolonialismus zurückgeht, ist leicht verständlich und zum aktuellen Zeitpunkt als einzige der drei Dimensionen justiziabel.³ Auch die zweite Dimension ist schnell nachvollziehbar und findet sich in Forderungen anderer marginalisierter Gruppen, beispielsweise der Behindertenrechtsbewegung.⁴ Im weiteren Verlauf werde ich mich auf die dritte Dimension konzentrieren, denn diese bildet zurzeit den Kern der Debatten um kulturelle Aneignung – und zugleich ist sie diejenige, die am schwierigsten zu er- und begründen ist.

Der zumeist von People of Color oder Menschen aus der BIPOC-Community⁵ vorgenommene Vorwurf der kulturellen Aneignung richtet sich gegen die Mitglieder der weißen Mehrheitsgesellschaft, die Symbole, Artefakte oder materielle wie immaterielle Güter von BIPOC-Kulturen als modische Statements oder zum Erlangen eines wirtschaftlichen Vorteils

¹ Damit denkt Distelhorst den Begriff dezidiert politisch und versucht so, die Fallen kulturalistischer Debatten zu umgehen.

² Hierbei arbeitet er auch die Verstrickung der Aneignungsfrage in den Kapitalismus aus.

³ Zumindest teilweise – nicht selten vertreten Staaten (wie auch der deutsche) die Ansicht, dass Aneignungen nach damaligem Recht bewertet werden müssten, und damit in vielen Fällen rechtens gewesen seien (Distelhorst, 2021, S. 78f.).

⁴ Man denke an die sog. Krüppelbewegung seit den 1970er Jahren (Köbsell, 2019)

und das heute verwendete Motto »Nicht über uns – ohne uns«, mit dem Menschen mit (geistigen) Behinderungen gleichberechtigte Teilhabe einfordern (https://www.gemeinsam-einfach-machen.de/GEM/DE/LS/bundes_teilhabe_gesetz/Infos_BTHG/Einleitung_LS_BTHG.pdf?__blob=publicationFile&v=2).

⁵ People of Colour oder auch BIPOC (Black, Indigenous, and People of Color) wird als Begriff von und für diejenigen Menschen verwendet, die von der Mehrheitsgesellschaft als nicht weiß angesehen werden: »Mit dem Begriff sollen explizit Schwarze

verwenden. Letzteres findet sich beispielsweise in der Geschichte der amerikanischen Pop-Musik immer wieder: So sind die großen Stars von Musikrichtungen, die auf afroamerikanischen Traditionen beruhen, zumeist weiß: Al Jolson⁶ für den Jazz zu Beginn des 20. Jahrhunderts, Benny Goodman für den Swing in den 1930er und 1940er Jahren, Elvis Presley für den Rock'n'Roll in den 1950ern. Selbst für den Hip-Hop als dezidierte Ausprägung einer *Gegenkultur* wird der weiße Rapper Eminem zu einem der größten Stars (für alle Beispiele s. Balzer, 2023). Und auch wenn es Schwarze Künstler*innen gab, die selbst zu Stars ihrer jeweiligen Musikrichtung geworden sind, ist die dahinterstehende Musikindustrie weiß geprägt.

Als Beispiel für das Problem der Aneignung von kulturellen Symbolen lässt sich die Kritik von Hengameh Yaghoobifarah am Fusion-Festival aufführen, die in Deutschland eine Debatte ausgelöst hat (Distelhorst, 2021, S. 56–57). Im *Missy Magazine* beschreibt Yaghoobifarah (2016) den Kleidungsstil vieler weißer (und vor allem männlicher) Festivalbesucher als »kolonialrassistische Praxis«: »Neben den Dreadlocks trugen weiße Menschen Kimonos, Kegelhüte, Oberteile mit random chinesischen Zeichen, Bindis, Saris, Federkopfschmuck, Tunnel, Turbane, Sharwals oder einzelne Federn im Haar (gerne einfach ins verfilzte Haar gesteckt). ... bei der Mehrheit der Festivalbesucher*innen ist nicht angekommen, dass Red-, Black-, Brown- und Yellow-Facing unterste Schublade in der Garderobenwahl sind.«

Ohne die Debatte zu dieser Form der kulturellen Aneignung hier im Einzelnen nachzeichnen zu können (s. hierfür Distelhorst, 2021), möchte ich auf drei Aspekte eingehen, die die Probleme nachvollziehbar werden lassen: (1) das Erbe des Kolonialismus, (2) die Konstruktion von Norm und Abweichung über Kultur sowie (3) daraus folgende Probleme für Identitätsbildung und (politische) Repräsentation marginalisierter Gruppen.

(1) Über Jahrhunderte haben vor allem europäische Mächte andere Regionen der Welt unterjocht, Land enteignet und die in diesen Gebieten lebenden Menschen unterdrückt, versklavt oder umgebracht. Dabei wurde auch die jeweilige Kultur, die zumeist als minderwertig gegenüber der europäischen Kultur angesehen wurde, gewaltvoll unterdrückt, ihre Symbole und Artefakte wurden entwertet oder geraubt. Die Zeit des Kolonialismus zog sich bis in die 1970er Jahre, seine Nachwirkungen

sind bis heute in den ehemals kolonialisierten Ländern und Gebieten spürbar. Und auch in den westlichen Gesellschaften lassen sich deutliche Spuren kolonialen Denkens aufzeigen, wenn es bspw. um die Aufteilung der Welt in den immer noch hegemonialen Westen und den auch heute noch oftmals als »unterentwickelt« bezeichneten Globalen Süden oder um die Einordnung in eine herrschende westliche Kultur und unterlegene bzw. entwertete andere Kulturen geht, die wiederum (z.T. rassistisch untermauerte) diskriminierende Zuschreibungen von Gruppen und Individuen aus diesen Kulturen nach sich ziehen. Bislang ist es zudem in den ehemaligen Kolonialmächten in der Regel nicht zu einer Aufarbeitung der eigenen Kolonialgeschichte und der damit verbundenen historischen Schuld gekommen.

»Auch wenn Kulturen nie homogen sind oder waren, bringen sie Vorstellungen von Norm und Normalität hervor.«

Wenn nun Symbole dieser über lange Zeit unterdrückten Kulturen heute von Angehörigen der weißen Mehrheitskultur als modisches Accessoire genutzt werden, als Ausdruck ihrer geschichtsvergessenen persönlichen Freiheit,⁷ muss man sich m. E. – und ich sage dies als Angehöriger dieser Mehrheitskultur – angesichts dieser Kolonialgeschichte ein (zumeist sogar eher vorsichtig formuliertes) »How dare you!« gefallen lassen.

(2) Die durch den Kolonialismus manifestierte Dominanzstruktur zwischen unterschiedlichen Kulturen lässt sich auch innerhalb der immer diverser werdenden Gesellschaften des Westens finden. Denn auch wenn Kulturen nie homogen sind oder waren, bringen sie Vorstellungen von Norm und Normalität hervor. In den westlichen Gesellschaften ist – noch immer, auch wenn es zu leichten Veränderungen kommt – die weiße männliche Person die Norm. Mit Norm und Normalität lassen

und indigene Identitäten sichtbar gemacht werden, um Antischwarzem Rassismus und der Unsichtbarkeit indigener Gemeinschaften entgegenzuwirken. Der Begriff soll die spezifische Gewalt, kulturelle Auslöschung und Diskriminierung hervorheben, die Schwarze und indigene Menschen erfahren. ... Der Begriff ist politisch, weil er selbstdefinierend und ermächtigend ist« (<https://vielfalt.uni-koeln.de/antidiskriminierung/glossar-diskriminierung-rassismuskritik/bipoc>).

⁶ Der dadurch berühmt wurde, dass er sich für einen Film – damals noch eine Sensation – das Gesicht schwarz anmalte, um einen Schwarzen Jazzsänger zu mimen, und damit große Berühmtheit erlangte.

⁷ Natürlich ist dies eine vereinfachende Argumentation. Im Sinne eines konstruktivistischen Verständnisses von Kultur ist auch die dominante Mehrheitskultur nicht homogen, und auch innerhalb der Mehrheitskultur kommt es zu Aus- und Abgrenzungen, bei denen die Verwendung von Symbolen aus anderen Kulturen mehr bedeuten kann, mehr Statement als ein modisches Accessoire ist. Dennoch bleibt die Verwendung in der gezeigten Argumentation problematisch.

sich aber auch Abweichungen konstruieren, die hierarchisiert werden – die Frau als Abweichung zum Mann, БИРОС als Abweichung von als weiß wahrgenommenen Personen usw. Ob eine Person oder auch eine kulturelle Praxis bzw. jemand, der sie ausübt, als Norm oder als Abweichung zur Norm gesehen wird, kann eindeutige Auswirkungen auf die Stellung des- bzw. derjenigen innerhalb der Gesellschaft haben – in Deutschland ist es beispielsweise nachgewiesenermaßen schwieriger, mit dem Nachnamen »Akgül« (Abweichung) eine Mietwohnung zu bekommen als mit dem Nachnamen »Schmidt« (Norm).

Die Differenz von Norm und Abweichung ist also Teil des Funktionierens von kultureller Hegemonie, es geht um Fragen von Inklusion und Exklusion, um Teilhaberechte und ungleiche Verteilung von Ressourcen und Chancen. Die unterdrückten, ausgebeuteten, entrechteten Kulturen und deren Artefakte und Symbole, die dem Kolonialismus zum Opfer gefallen sind, waren und sind nie die Dominanzkultur. Wer im Besitz des »normalen« kulturellen Kapitals (Bourdieu) ist, ist immer im Vorteil.

(3) Aus den beiden vorangegangenen Punkten folgt nun, dass bei kultureller Aneignung nicht nur (wie im Falle des Black- oder Yellow-Facings) rassistische Stereotype fortgeschrieben werden, sondern dass die verwendeten Symbole umgedeutet werden, ihre ursprüngliche Bedeutung verlieren und das kulturelle Gut nicht mehr als identitätsstiftendes Merkmal für marginalisierte Gruppen zu Verfügung steht – und damit ihre Repräsentation innerhalb der Gesellschaft und gegen die Dominanzkultur schwieriger bzw. z. T. verunmöglicht wird (zum Zusammenhang von kultureller Aneignung und erschwelter Identitätsbildung s. Distelhorst, 2021, S. 94–105; S. 163).

Doch auch wenn deutlich wird, dass kulturelle Aneignung in vielerlei Hinsicht problematisch ist, lassen sich Unschärfen und Probleme der dargestellten Positionen aufzeigen.

Probleme des Konzepts der kulturellen Aneignung

Problematisch erscheint vor allem, dass durch die starre Trennung in aneignende Dominanzkultur und angeeignete Minderheitskultur essenzialistische und homogenisierende Vorstellungen von Kultur ermöglicht bzw. im Grunde genommen vorausgesetzt werden und diese wiederum Stereotypisierung und (rassistische) Zuschreibungen erleichtern – wenn also beispielsweise jemandem eine Affinität zu Yoga unterstellt wird, nur weil er oder sie aus Indien stammt.⁹

Und auch die Frage, was (problematische) kulturelle Aneignung ist und was (unproblematische oder gar erwünschte) gegenseitige Befruchtung unterschiedlicher Kulturen, lässt

sich nicht pauschal beantworten. Wer kann, wer sollte dies entscheiden? Wem gehört Kultur? Nicht nur die weiße Dominanzkultur, auch die Kulturen, von denen angeeignet wird, sind in sich nicht so homogen, dass es automatisch eine eindeutige Antwort auf die Frage gäbe, ob es sich bei einer Praxis um kulturelle Aneignung handelt oder nicht: Was die eine Vertreterin einer marginalisierten Kultur als kulturelle Aneignung sieht, mag dem anderen Vertreter herzlich egal sein. Ob etwas als kulturelle Aneignung verstanden wird, ist vielleicht im subjektiven Einzelfall nachvollziehbar, aber oftmals nur schwer objektivierbar. Es bedarf also der Herstellung einer intersubjektiven Verständigung – es geht um die Debatte über Formen der Aneignung und darüber, die eigene Position und das eigene Handeln zu reflektieren (Distelhorst, 2021, S. 131).⁹ Balzer weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass eine solche Reflexion auch immer Fragen der Macht und des Machtgefälles zwischen Kulturen beinhalten sollte. Gelungen sind Formen der Anleihe oder die Übernahme aus anderen Kulturen dann, wenn dieses Machtgefälle thematisiert wird.

»Es bedarf der Herstellung einer intersubjektiven Verständigung – es geht um die Debatte über Formen der Aneignung und darüber, die eigene Position und das eigene Handeln zu reflektieren.«

⁹ Und auch dies ist – um bei Stuart Hall zu bleiben – »umkämpft«. Dennoch zeigt sich aber, dass es auch hier schon Formen der kulturellen Aneignung gibt, die eindeutig – und damit intersubjektiv – als stereotypisierend und rassistisch wahrgenommen werden und es deshalb unstrittig ist, dass sie unterbleiben sollen (bspw. das sog. Black-Facing).

⁸ Dem Essenzialismusproblem widmet sich Distelhorst (2021, S. 51–60) ausführlich.

Und was bedeutet dies alles für die Erwachsenenbildung?



In der notwendigen Reflexion lässt sich auch die Rolle der (Erwachsenen-)Bildung finden. Angebote der Erwachsenenbildung können (und tun dies bereits) sich des Themas annehmen, können die Kolonialgeschichte und ihre Auswirkungen thematisieren und damit zur Vergangenheitsbewältigung beitragen, können Reflexionsräume und Austausch dazu anbieten, wie mit unterschiedlichen Kulturen und kulturellen Artefakten und Symbolen umgegangen wird. In diesem Sinne kann die Erwachsenenbildung Aneignung unterstützen – Aneignung von Wissen über die eigene und andere Kultur(en), über die Verstrickung in (strukturellen) Rassismus, der als Erbe des Kolonialismus bezeichnet werden kann. Und sie kann – im Sinne von Nuissl und Przybylska (2017) – mithilfe kultureller Bildung dazu beitragen, dass Menschen sich »ihre« Kultur (im Sinne der Umgebungskultur) aneignen und bei der Aneignung »fremder« Kulturen reflektiert vorzugehen.

Zugleich aber stellt die Debatte um kulturelle Aneignung m.E. eine Aufgabe für die Erwachsenenbildung dar: Es gilt zu prüfen, ob es Bereiche gibt, in denen Angebote selbst kulturelle Aneignung betreiben; es gilt zu schauen, an welchen Stellen *über* marginalisierte Menschen und Gruppen gesprochen wird und nicht *mit ihnen*, und Möglichkeiten auszuloten, ihre Perspektiven aufzunehmen und ihnen eine *eigene* Stimme zu ermöglichen;¹⁰ und nicht zuletzt gilt es, auch intern Reflexionsmöglichkeiten zu schaffen, in denen über die Verortung der eigenen Organisation und ihrer Mitglieder innerhalb der Gesellschaft und ihrer Kultur und innerhalb deren Machtgefüge reflektiert werden kann.

Die Auseinandersetzung mit dem Problem kultureller Aneignung scheint aber in jedem Fall nicht nur notwendig, sondern lohnenswert – denn sie bringt Menschen dazu, ihre Positionierung innerhalb der Gesellschaft zu reflektieren, und sie bringt die Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft dazu, sich selbst und ihre privilegierte Stellung zu hinterfragen.

Balzer, J. (2023). *Ethik der Appropriation* (3. Aufl.). Berlin: Matthes & Seitz.

Berger, P.L. & Luckmann, T. (1998). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Hamburg: dtv.

Dinkelaker, J. (2023). Aneignung – Vermittlung. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader, *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (3., vollst. überarb. Aufl.) (S. 22–23). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Distelhorst, L. (2021). *Kulturelle Aneignung*. Hamburg: Edition Nautilus.

Hall, S. (1981). Notes on Deconstructing »the Popular«. In R. Samuel (Hrsg.), *People's History and Socialist Theory* (S. 227–240), London: Routledge & Kegan Paul.

Hörning, K.H. & Winter, R. (1999). Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung. In dies. (Hrsg.), *Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung* (S. 7–12) Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Jörissen, B. (2019). Territorien der Theorie. Post-koloniale Irritationen meiner bildungstheoretischen Praxis. In U. Stadler-Altmann & B. Gross (Hrsg.), *Beyond erziehungswissenschaftlicher Grenzen. Diskurse zu Entgrenzungen der Disziplin* (S. 57–62). Opladen: Barbara Budrich.

Klein, H.-J. (2000). Kultur. In B. Schäfers (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie* (6. Aufl.) (S. 196–199). Opladen: Leske & Budrich.

Köbsell, S. (2019). 50 behindertenbewegte Jahre in Deutschland. APuZ 69 (6–7), 24–30.

Nuissl, E. & Przybylska, E. (2017). *Kultur aneignen. Vom Erlernen kultureller Identität*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

re:articulate (2022). *Cancel Culture*. www.cultural-studies.org/media/pages/current-issues-in-cultural-studies/cancel-culture/5a567e1058-1659946187/culturalstudies-cancel-culture.pdf

Sow, N. (2019). Kulturelle Aneignung. In S. Arndt & N. Ofuatey-Alazard (Hrsg.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk* (4. Aufl.) (S. 417–420). Münster: Unrast.

Yaghoobifarah, H. (2016). *Fusion Revisited: Karneval der Kulturlosen*. <https://missy-magazine.de/blog/2016/07/05/fusion-revisited-karneval-der-kulturlosen/>



JAN ROHWERDER

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) e.V.

Rohwerder@die-bonn.de

¹⁰ Dies betrifft auch die Frage: Wie weit kann man sich Expertise aneignen? Ist beispielsweise Betroffenheit ein notwendiger Faktor – können z.B. weiße Menschen keine Antirassismustrainings anbieten, da sie die Auswirkungen rassistischen Handelns nicht erleben können (s. das »Gespräch« in diesem Heft)?

Kultursensible Weiterbildung – ein unmögliches Unterfangen?

MAJA STÖRMER • MATHILDE BERHAULT
BARBARA NIETZEL

Wie verhalten wir uns richtig, und welche Positionen sind vertretbar, wenn es darum geht, kulturelle Aneignung und/oder Vorwürfe der sog. Cancel Culture zu thematisieren? Diese Fragen müssen behandelt werden, will man kultursensible Weiterbildungen anbieten, zumal wenn man den Zusammenhang von Bildung, Macht und Kultur ernst nimmt. Unumstritten ist, dass sich die Interkulturalitätsforschung viel zu lange schlichtweg zu wenig mit Machtkritik, Diskriminierung und Hegemoniefragen auseinandergesetzt hat (Bittner & Günther, 2019). Diese ›blinden Flecken‹, zum Beispiel in Bezug auf Ethnozentrismus, sind heute noch deutlich in Theorien und Modellen der Interkulturellen Handlungsforschung zu spüren und werfen u.a. auch grundsätzliche Fragen in anwendungsbezogenen Bereichen wie interkulturellen Trainings auf. Können wir überhaupt noch von ›Interkulturalität‹ sprechen? Oder setzt der Begriff nicht auch Abgrenzungen voraus, die wir kritisieren?

Wenn wir den Begriff ›Interkulturalität‹ weiterhin verwenden, dann unter der Prämisse, dass das darin enthaltene ›inter‹ die Wechselwirkung, die reale Gegenseitigkeit, das ›Miteinander-in-Beziehung-Treten‹ sowie das Verbindende zwischen kulturellen Akteursfeldern versinnbildlicht. Zugleich steht ›Interkulturalität‹ für eine wissenschaftliche Perspektive, unter der Interaktionen, die immer komplex und vielschichtig sind, angeschaut werden können: ›Interkulturalität‹ ist damit ein Perspektivgeber, um Realität zu deuten, und legt die Perspektivität des Beobachters offen (Kriegel-Schmidt et al., 2023). Dies schließt sich unserem Verständnis eines erweiterten, offenen und relationalen Kulturverständnisses an, das über binäre Logiken (wie z. B. Nationalkulturen) hinausgeht und daran interessiert ist, Vernetzungen, Reziprozitätsbeziehungen und Aushandlungsprozesse sich verändernder Konventionalisierungen sichtbar zu machen und zu verstehen (Bolten, 2020).

Jüngere, teilweise hitzig geführte Debatten über kulturelle Aneignung, Cancel Culture, Tokenismus und ›Wokeness‹, die vom Anliegen ausgehend ihre Daseinsberechtigung haben und nun auch in Deutschland in den letzten Jahren zugenommen haben (u.a. Villa, Traunmüller & Revers, 2021), stehen stellvertretend für das, was wir auch in vielen anderen Themen des gesellschaftlichen Zusammenlebens

wahrnehmen können: Aus der fehlenden Bereitschaft zum Dialog mit Menschen, die andere Meinungen vertreten, können gesellschaftliche Fragmentierung, verhärtete und nicht anschlussfähige Narrative resultieren. Auffällig erscheinen hier zudem gegeneinander gerichtete Debatten, die teils mit großer Reichweite von (zu wenigen) Akteur*innen auf Social Media ausgetragen werden. Die VUCA-Welt, die sich bislang durch Volatilität, Unsicherheit, Komplexität und Ambiguität auszeichnete, wird langsam aber sicher abgelöst durch eine Umwelt, die vielmehr brüchig, ängstlich, nicht-linear und unbegreiflich erscheint (die sog. BANI-Welt; Starker & Peschke, 2021, S. 61–64). Dies kann dazu führen, dass trotz guten Willens Hemmungen entstehen, zu kommunizieren und zu handeln. Wie kann man sich, oder vielmehr: Wie sollte man sich überhaupt mit Akteursfeldern auseinandersetzen, die einem fremd erscheinen, ohne (teilweise unbewusst) kritische und reflexive Perspektiven auszuklammern? Ist dies z. B. im Bereich Kultur und Bildung, wie bei uns in der Erwachsenenbildung, überhaupt möglich? Die Antwort lässt sich mit einem »Jein« betiteln. Gänzlich und vollkommen diskriminierungsfreie und inklusive Räume wird es in der Realität kaum geben – das ehrliche Streben danach, das Ernstnehmen der dazu gehörigen Anliegen und eine entsprechende Lernbereitschaft hingegen schon.

Ziel von Formaten im Bereich Kultur und Bildung sollte es unserer Meinung nach sein, Dialogmöglichkeiten zu identifizieren, zu initiieren und nachhaltig gemeinsam weiterzuentwickeln. Handlungsfähigkeit in unsicheren Situationen geht auch damit einher, sich Handeln zutrauen zu wollen. Entscheidend sind authentisch-positive Intentionen, auf richtiges Interesse und ein Handeln mit der glaubwürdigen Bereitschaft, voneinander und miteinander zu lernen.

Unsere Weiterbildungsangebote setzen es sich daher zum Ziel, nach der Entwicklung kritischer Perspektiven und Haltungen auch gemeinsam produktive Elemente zu finden, weiterzuentwickeln und Anschlussfähigkeit zu generieren. Wir wollen uns damit auseinandersetzen, wie wir es schaffen, *miteinander* und nicht *übereinander* zu sprechen und ganz im Sinne der Wissenschaftskommunikation reflektierte und sensible Handlungsfähigkeit zu stärken.

Weiterbildungen von **interculture.de e. V.**

interculture.de e. V. ist eine Ausgründung des Bereichs Interkulturelle Wirtschaftskommunikation der Friedrich-Schiller-Universität Jena und beschäftigt sich als Weiterbildungsträger und interkulturelle Beratungsorganisation seit über 25 Jahren mit verschiedensten Praxisfeldern interkulturellen Handelns.

Zertifikat »Interkulturelle Kompetenz«

Die Basis für unsere Hochschulzertifikate bildet das

Zertifikat »*Interkulturelle Kompetenz*«, bei dem es darum geht, Phänomene von Interkulturalität auf kognitiver, affektiver sowie konativer Ebene zu verstehen, die Kompetenzen auf den drei Ebenen anzuwenden und systematisch auszubilden. Der sechsmonatige Kurs setzt sich aus verschiedenen Online-Lernphasen zusammen. Die Kickoff-Phase bereitet mit einer kritischen Bestandsaufnahme von Inhalten interkultureller Dienstleistungsangebote, einer Klärung der Begriffsverständnisse sowie Zielsetzungen interkultureller Zusammenarbeit auf die Online-Phase vor. Anschließend werden Selbstlernmodule zu Themen wie »Fremdheit als Herausforderung oder als Bedrohung?«, »Entwicklung und Messung interkultureller Kompetenz«, »»Anti-« ist zu wenig: Über Rassismus und Diskriminierung« oder unterschiedlichen Diversity-Konzeptionen angeboten. Die Inhalte können mithilfe kurzer Vorlesungen mit Manuskripten, PowerPoint-Präsentationen und dazugehörigen Praxis- und Anwendungsaufgaben erarbeitet werden. Ergänzend dazu bieten Forenbeiträge, Chats und Live-Treffen im Virtual Classroom die Möglichkeit zum Austausch und zu Beschreibungen und Analysen interkultureller Praxisfälle.

Training, Coaching, Mediation

Nach erfolgreicher Abschlussprüfung können die Teilnehmenden zwischen den Hochschulzertifikaten »*Interkulturelles Training*«, »*Interkulturelles Coaching*« und »*Interkulturelle Mediation*« wählen, um mit diesen verschiedenen Handlungskonzepten Menschen in ganz unterschiedlichen Situationen der Unsicherheit begleiten zu können und nachhaltig-reflexive Handlungsfähigkeit zu entwickeln.

Die Weiterbildung »*Interkulturelles Training*« zielt auf den Erwerb von Fertigkeiten und Fähigkeiten ab, interkulturelle Trainings auf aktuellen methodisch-didaktischen Grundlagen zielgruppengerecht konzipieren und durchführen zu können. Gemeinsam mit der Kursleitung erarbeiten die Teilnehmenden, wie sie Menschen in ihren zukünftigen Trainings dazu befähigen können, konstruktiv und reflektiert mit Situationen der Unvertrautheit umzugehen, nachhaltige Beziehungen auf Augenhöhe zu gestalten und (bestehende) Strukturen kritisch zu überprüfen sowie im Sinne von Vielfalt und Inklusion hilfreich zu beeinflussen. Die Kursinhalte, zu denen auch die Entwicklung eines Trainingskonzepts gehört, werden in einem Zeitraum von einem halben Jahr im Blended-Format vermittelt.

Im Rahmen des Angebots »*Interkulturelles Coaching*« werden u. a. Coachingmethoden sowie Frage- und Gesprächsführungstechniken interkulturell reflektiert. In der Weiterbildung wird eine systemische Herangehensweise genutzt, um komplexe Systeme mit ihren Beziehungs- und Kommunikationsmustern sowie Handlungskonventionen besser zu verstehen. Innerhalb eines Jahres finden in klei-

nen Gruppen sowohl Online- als auch Präsenzseminare statt, die die Erarbeitung des eigenen Coachingprofils unterstützen und die ersten Schritte als Coach*in begleiten.

Die Ausbildung »*Interkulturelle Mediation*«, die ebenfalls Präsenz- und Onlinemodule umfasst, qualifiziert für die Tätigkeit als zertifizierte*r Mediator*in. Ihr Ziel ist es, durch effektive Moderation die Kommunikation zwischen Akteuren zu ermöglichen, d. h. a) Transparenz in zwischenmenschlichen Beziehungen, v. a. in Konfliktsituationen, herzustellen, b) Steuerungsmöglichkeiten zu eröffnen und c) die Adressierten darin zu unterstützen, eine tragfähige und für sie befriedigende Beziehung zu führen. Dabei wird das Konzept »Kultur« zum Perspektivgeber (Kriegel-Schmidt et al., 2023) in Konfliktklärungsprozessen.

Open-Source-Materialien

Darüber hinaus stellt interculture.de Open-Source-Materialien zur Verfügung: Educasts des interculture.tv bringen Interessierten auf YouTube Themen der interkulturellen Kommunikation näher. Auf der Lernplattform *Glocal Campus* stehen Selbstlernmaterialien sowie zukünftig eine Datenbank mit Trainings- und Unterrichtsmaterialien zum interkulturellen und diversitysensiblen Lernen zur Verfügung.

→ [HTTPS://INTERCULTURE.DE/](https://interculture.de/)

Bittner, M. & Günther, M. (2019). Verstehensprozesse in interkulturellen Forschungsgruppen – Übersetzung als eine Herausforderung qualitativer Forschung. In M. Roston & R. Bettmann (Hrsg.), *Interkulturelle Qualitative Sozialforschung* (S. 179–197). Wiesbaden: Springer vs.

Bolten, J. (2020). Interkulturalität neu denken: Strukturprozessuale Perspektiven. In H. W. Giessen & C. Rink (Hrsg.), *Migration, Diversität und kulturelle Identitäten: Sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven* (S. 85–104). Stuttgart: J. B. Metzler.

Kriegel-Schmidt, K., Zwania-Rößler, I. & Schmidt, K. (2023). Neuer Umgang mit Vielfalt: Kulturelle Sehweisen für Mediatoren mit dem Perspektiven-Modell. In S. Kracht & A. Niedostadek (Hrsg.), *Praxishandbuch Professionelle Mediation. Methoden, Tools, Marketing und Arbeitsfelder* (S. 59–80) Wiesbaden: Springer vs.

Starker, V. & Peschke, T. (2021). *Hypnosystemische Perspektiven im Change Management*. Berlin, Heidelberg: Springer Gabler.

Villa, P.-I., Traunmüller, R. & Revers, M. (2021). Lässt sich »Cancel Culture« empirisch belegen? Impulse für eine pluralistische Fachdebatte. *APuZ* 71(46), 26–33.

PROF. DR. MAJA STÖRMER

ist Professorin für Personalentwicklung an der IU Internationale Hochschule und Kursleiterin Hochschulzertifikat »Interkulturelle Kompetenz«.

MATHILDE BERHAULT

ist Geschäftsführerin von interculture.de e. V.

BARBARA NIETZEL

ist wiss. Mitarbeiterin am Bereich Interkulturelle Wirtschaftskommunikation (IWK) der Universität Jena und Kursleiterin Hochschulzertifikat »Interkulturelles Training«.

Wem gehört Yoga?

MICHAEL TOPP (DIE)

Der Gesundheitsbereich macht weiterhin im Kursangebot der Volkshochschulen mit den größten Anteil in Deutschland aus (33 % in 2020). Yoga-Kurse sind nicht nur ein Teil davon, sondern eine feste Größe, gilt doch diese populäre Körper- und Atemübungstradition aus Indien in herausfordernden Zeiten als sogar von Krankenkassen angepriesenes Mittel der Selbstfindung und des Erhalts körperlicher und geistiger Fitness. So vermeldete der Berufsverband der Yogalehrenden in Deutschland (BDY) in einer repräsentativen Umfrage von 2018 einen stetig wachsenden Markt. Allein der VHS-Kursfinder verzeichnet von Oktober bis Dezember 2023 bundesweit über 2.300 Treffer zum Stichwort »Yoga«. Der Begriff »Yoga-Lehrende« ist nicht geschützt, der Bedarf an qualifizierten Yoga-Lehrer*innen steigt jedoch stetig.

Die Ausgeglichenheit versprechende Wellness-Maßnahme scheint spätestens mit der Einführung eines Welt-Yogatags im Jahr 2015 im Mainstream angekommen zu sein, unumstritten sind die gesundheitsfördernden Auswirkungen. Aber sind die oft als Lifestyle-Produkte vermarktet Angebote deutscher Studios überhaupt noch Yoga? In Zeiten von Diversitätsbewusstsein führt die Frage der Authentizität schnell zu aufgeheizten politischen Diskussionen. Es geht um Deutungshoheit, Vorurteile und kulturelle Aneignung: Wer bestimmt, was Yoga sein soll, wer darf es betreiben und lehren, gibt es ein Original?

Die in Berlin lebende Inderin und Yoga-Lehrerin Sangeeta Lerner sieht nach eigenen Erfahrungen in einem deutschen Yoga-Center dringenden Handlungsbedarf. Sie kennt Yoga von klein auf, wie sie es zusammen mit ihrer Mutter als traditionelle alltägliche Körperübung zuhause in Mumbai praktizierte – ohne visuelle und akustische Esoterik-Deko, religiösen Dogmatismus und sogar ohne die Begriffe »Yoga« oder »Asana« selbst zu kennen, wie sie in Interviews und auf ihrer Homepage yaberlin.de beschreibt. Doch anstelle von Heilungsarbeit und gemeinschaftlicher Selbstfürsorge wird Yoga in westlichen Gesellschaften nicht selten als individueller, auf Atemtechniken basierender Freizeitsport mit einem Touch »Erlebnis Indien« verkauft. Auf ihrer Mission »Decolonize Yoga!« klärt Lerner nun in vielen Medienkanälen über Erscheinungsformen kultureller Aneignung bei Yoga auf und möchte angehende Yoga-Lehrer*innen für einen respektvollen und kritischen Umgang damit sensibilisieren.



Gemeinsames Yoga beim 2. Internationalen Yogatag
Foto: Ramesh Lalwani via Wikimedia Commons, CC-BY 2.0

Auch die Gründerinnen des Netzwerks yoga_ist_politisch, bei dem auch Lerner inzwischen Mitglied ist, treten seit einigen Jahren für Yoga ohne dogmatischen Ballast ein, grenzen sich gegen kommerzielle Klischees und Esoterik ab und fordern eine faire Bezahlung von Yoga-Lehrenden. Sie wollen kulturelle Aneignung bewusst machen, die Yoga-Szene antidiskriminieren und marginalisierte Gesellschaftsgruppen einbeziehen. Weitere Bildungsträger nehmen dies auf: So durchlaufen angehende Yoga-Lehrende beim BDY eine umfangreiche vierjährige Weiterbildung und erlernen neben wirtschaftlichen und kommunikativen Kompetenzen u.a. die sog. vier klassischen Traditionen Karma, Jnana, Bhakti und Raja sowie zeitgenössische Varianten. Seit einiger Zeit gibt es unter dem Titel »Yoga kritisch denken« nun auch Module, die sich mit kultureller Aneignung oder Rassismus im Yoga auseinandersetzen.

Weitere Informationen und Hintergründe

- WWW.DW.COM/DE/YOGA-DEKOLONIALISIEREN-NICHT-NUR-AM-WELTYOGATAG/A-65648033
- WWW.HOERSPIELUNDFEATURE.DE/FEATURE-SCHLUSS-MIT-NAMASTE-100.HTML
- [HTTPS://YOGAISTPOLITISCH.COM](https://YOGAISTPOLITISCH.COM)

Weiterbildungen und Workshops

- Sangeeta Lerner: Decolonize Yoga – Workshop Yoga & kulturelle Aneignung
→ [HTTPS://YABERLIN.DE/DECOLONIZE-YOGA-2/](https://YABERLIN.DE/DECOLONIZE-YOGA-2/)
- Berufsverband der Yogalehrenden in Deutschland e.V. (BDYoga):
Weiterbildungsreihe Yoga kritisch denken
→ WWW.YOGA.DE/WEITERBILDUNG/

weiter lesen

Literatur- und andere Tipps rund um Bildung, Macht und Kultur

JAN ROHWERDER (DIE)

Der Dreiklang Bildung, Macht und Kultur ist ein »weites Feld«. Folgend finden Sie Tipps zu Büchern, Webseiten und anderen Materialien, die diese drei großen und angrenzenden Themen weiter beleuchten. Der Weite der Themen geschuldet, ist die Liste kursorisch und könnte an jeder Stelle vielfach erweitert werden – bietet aber vielleicht dennoch das eine oder andere Neue und Erhellende.¹

Inklusive Bildung in der Migrationsgesellschaft

Auch wenn der Band »Bildung für alle?!« hauptsächlich auf Schule ausgerichtet ist, bietet er mit »Theoretisch-Konzeptionelle Grundlagen« sowie »Einführungen zu Konzepten, Begriffen und Ansätzen« eine gute Grundlage dafür, sich mit Diskriminierungsgründen und -formen in Gesellschaft und Bildung allgemein auseinanderzusetzen.

Grünheid, I., Nikolenko, A. & Schmidt, B. (Hrsg.) (2020). *Bildung für alle?! Kritische Impulse für eine inklusive Schule in der Migrationsgesellschaft*. slub.qucosa.de/api/qucosa%3A74696/attachment/ATT-0/

Rassismus, Antisemitismus, Islamfeindlichkeit

Auf der Webseite der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) findet sich eine Übersichtsseite zur rassismuskritischen Bildungsarbeit. Die Unterschiede und die Verwobenheit von Antisemitismus, Antiziganismus, antischwarzem Rassismus und antimuslimischem Rassismus werden erläutert und grundlegende sowie für die unterschiedlichen Rassismusformen spezifische Bildungsmaterialien vorgestellt.

→ [HTTPS://WWW.GEW.DE/MIGRATION/MATERIALIEN-ZUR-RASSISMUSKRITISCHEN-BILDUNGSARBEIT](https://www.gew.de/migration/materialien-zur-rassismuskritischen-bildungsarbeit)

Auf dem Blog »Mit Vergnügen« hat Marit Blossey eine kommentierte Leseliste mit Büchern zusammengestellt, die sich mit Rassismuserfahrungen sowie offenem und verdecktem, individuellem und strukturellem Rassismus auseinandersetzen.

→ [HTTPS://MITVERGNUEGEN.COM/LESEVERGNUEGEN/BUECHER-ALLTAGSSRASSISMUS-DISKRIMINIERUNG/](https://mitvergnuegen.com/lesevergnuegen/buecher-alltagssrassismus-diskriminierung/)

Diversität strukturell denken

Die Broschüre »Wir hatten da ein Projekt ... Diversität strukturell denken« des Berliner Projektbüros für Diversitätsentwicklung – Diversity Arts Culture beleuchtet, wie Diversitätsentwicklung in Kultureinrichtungen nicht nur projektförmig gelingt, sondern auf Dauer gestellt wird.

Diversity Arts Culture (Hrsg.). *Wir hatten da ein Projekt ... Diversität strukturell denken*. <https://diversity-arts-culture.berlin/sites/default/files/2021-02/wir-hatten-da-ein-projektdigitalespdf.pdf>

Gender und Sexismus

Der Blog »Genderleicht & Bildermächtig« vom Journalistinnenbund e. V. hat eine Auswahl von Büchern zu den Themen Gender und Sexismus zusammengestellt, die zeigen, wie stark Vorstellungen von Geschlecht und damit verbundenen Eigenschaften und Aufgaben mit gesellschaftlichen Strukturen verwoben sind.

→ [HTTPS://WWW.GENDERLEICHT.DE/BUECHERTIPP-SEXISMUS-GENDER-UND-MEHR/](https://www.genderleicht.de/buechertipp-sexismus-gender-und-mehr/)

Klassismus

»Solidarisch gegen Klassismus – organisieren, intervenieren, umverteilen« heißt ein Sammelband zum Thema Diskriminierung aufgrund von Klassenherkunft oder Klassenzugehörigkeit. Die 26 Beiträge diskutieren u. a. Strategien gegen Klassismus in politischen Zusammenhängen und in Bildungseinrichtungen.

Seeck, F. & Theißl, B. (2023) (Hrsg.). *Solidarisch gegen Klassismus – organisieren, intervenieren, umverteilen*. Münster: Unrast.

Sprache und Macht

In ihrem Buch »Sprache und Sein« geht Kübra Gümüşay der Frage nach, wie Sprache unser Denken prägt und unsere Politik bestimmt. Sie zeigt, wie Menschen als Individuen unsichtbar werden, wenn sie immer als Teil einer Gruppe gesehen werden – und sich nur als solche äußern dürfen. Wie können Menschen wirklich als Menschen sprechen? Wie können wir alle – in einer Zeit der immer härteren, hass-erfüllten Diskurse – anders miteinander kommunizieren?

Gümüşay, K. (2020). *Sprache und Sein*. Berlin: Hanser.

Intersektionalität

Das Portal Intersektionalität bietet Forschenden, Lehrenden und Praktiker*innen, die sich positiv auf das Paradigma Intersektionalität/Interdependenzen beziehen, eine digitale Plattform. Es dient damit der Information, Kooperation und Vernetzung sowie der Weiterentwicklung in Forschung, Lehre und Praxis.

→ [HTTP://PORTAL-INTERSEKTIONALITAET.DE/STARTSEITE/](http://portal-intersektionalitaet.de/startseite/)

¹ Ich danke Manjiri Palicha für die vielfältigen Tipps!

»Das Ziel ist, einander zu verstehen.«

4 Fragen an Olivier Tchoing Godje

Wie sollte man in Veranstaltungen »Kultur« und »Kulturen« behandeln?

Ich arbeite im Bereich Sprachenlernen, da ist das Ziel, einander zu verstehen. Wenn man Kultur als etwas Starres, Unveränderliches begreift, dann ist eine Beschäftigung damit wenig gewinnbringend, weil das die Gefahr der Stereotypisierung birgt – vor allem, wenn dann noch Kultur als etwas Einheitliches innerhalb staatlicher Grenzen wahrgenommen wird. Zudem hat Kultur etwas Temporäres – Deutschland ist nicht mehr so, wie es vor 70 Jahren war. Und wenn ich vor zehn Jahren in Japan war, heißt das nicht, dass mein Bild von Japan heute noch der Wirklichkeit entspricht. Man benötigt Offenheit dafür, dass Kulturen sich verändern und ohnehin nicht so einheitlich sind, wie oft angenommen wird. Es ist sinnvoll, dies auch den Teilnehmenden zu vermitteln.

Aber wird nicht gerade im Sprachbereich oft über Kultur gesprochen?

Ja, und das müssen wir, das geht gar nicht anders. Im DAF-Bereich gibt es den landeskundlichen Anteil, und oft bringen die Teilnehmenden selbst Fragen zur »Kultur« ein, weil sie damit in ihrem Alltag konfrontiert werden. Das können Gesetze sein, Essgewohnheiten, oder wie die Menschen miteinander umgehen. Ein Thema, was immer zu vielen Diskussionen führt, sind unterschiedliche

Formen von Partnerschaft oder Ehe. Wichtig ist, dass man mit solchen Fragen in produktiver Weise umgeht und Stereotypisierungen vermeidet.

Wie gelingt das?

Das fängt bei der Wortwahl an. Man sollte eine klare Trennung von »wir« und »ihr« vermeiden, versuchen, die Teilnehmenden als einzelne Menschen wahrzunehmen und nicht als Teil einer spezifischen Gruppe – und nicht zuletzt ein Grundverständnis dafür haben und auch vermitteln, dass Menschen verschieden sind, dass das bei der eigenen Familie anfängt und Unterschiedlichkeiten nicht unbedingt etwas mit sog. kultureller Distanz zu tun haben. Man kann über kulturelle Unterschiede sprechen, ohne auf die vermeintliche Kulturunterschiedlichkeit von bestimmten Ländern oder Regionen zu fokussieren. Beispielsweise kann man über unterschiedliche Formen der Liebe oder auch der Ehe sprechen, ohne dabei bestimmte Länder in den Blick zu nehmen. Wenn man sich zu stark z. B. auf sog. regionale Bräuche konzentriert und davon ausgeht, dass diese Bräuche etwas sind, das die Menschen definiert, dann wird es problematisch, dann führt es zu Abgrenzung und ist nicht mehr produktiv.

Doch auch wenn man versucht, sensibel mit solchen Themen umzugehen, kann es zu Missverständnissen oder Konflikten kommen. Es ist eine sehr große Herausforderung für die Kursleitenden, möglichst neutral zu kommunizieren und ihre Wortwahl gegebenenfalls zu erläutern.

Wie bereitet man die Kursleitenden auf solche Situationen vor?

Der Umgang mit kulturellen Themen gehört ja zum Studium von DAF dazu. Sie sollten also durch das Studium sensibilisiert sein und gelernt haben, wie man mit schwierigen Themen umgeht. Aber natürlich sind es auch die Erfahrungen aus der Kurspraxis selbst, durch die die Dozierenden lernen. Wir versuchen sie dabei zu unterstützen, indem wir uns einmal im Semester zusammensetzen, um über Erfahrungen in den Kursen zu sprechen oder auch spezifische Fälle zu beleuchten. Dann kann ich Empfehlungen aussprechen oder auf Weiterbildungen hinweisen. Bei uns in der Nähe, in Bielefeld, gibt es überdies einen Arbeitskreis Wissenschaft und Praxis, bei dem sich Mitarbeitende der dortigen Universität regelmäßig mit der Praxis über deren Erfahrungen austauschen und auch über Änderungen und Anpassungen des Curriculums beraten.



OLIVIER TCHOING GODJE

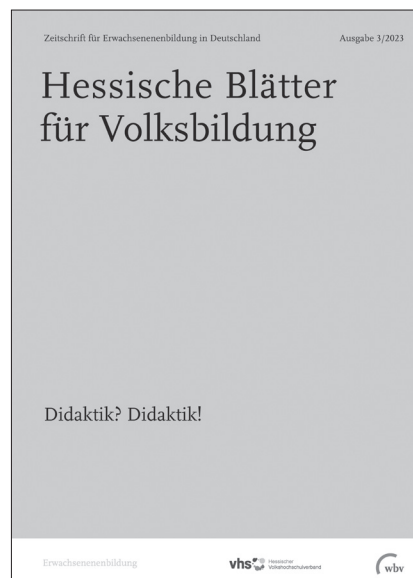
ist Fachbereichsleiter Deutsch und Integration an der VHS Ravensberg.

olivier.tchoing-godje@vhs-ravensberg.de



HBV

Hessische Blätter für Volksbildung



Hessischer Volkshochschulverband e.V. (Hg.)

Didaktik? Didaktik!

Hessische Blätter für Volksbildung 3/2023

Die Beiträge dieser HBV-Ausgabe beleuchten den Begriff der Didaktik, insbesondere mit Bezug auf das praktische Handeln in Bildungsorganisationen und das je eigene Handeln der relevanten Akteurinnen und Akteure.

Möchten Sie die HBV kennenlernen?

Dann bestellen Sie das Probeabo 4 für 3! Sie erhalten vier Ausgaben der HBV und bezahlen drei – für nur 39,- €! Starten Sie Ihr Probeabo gleich mit dem aktuellen Heft.

hessische-blaetter.de



100 S., 21,90 € (D)
E-Journal im Open Access



Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel

Schloßplatz 13, 38304 Wolfenbüttel
<https://www.bundesakademie.de/startseite/>

Ursprünglich eine Wasserburg, dann über viele Jahrhunderte welfische Residenz und ein kulturelles Zentrum Norddeutschlands: Heute ist das Schloss Wolfenbüttel das zweitgrößte erhaltene Schloss in Niedersachsen. Direkt an der Oker gelegen, bietet das historische Gebäude einen passenden Platz für eine Fortbildungseinrichtung, die als »Ort für Kunst, Kultur und ihre Vermittler*innen« arbeitet. Denn im Nordflügel des Wolfenbütteler Schlosses befinden sich mehrere Arbeits- und Werkstatträume der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel.

Mit über 200 Veranstaltungen pro Jahr können sich Kulturschaffende und -vermittelnde in den sechs Programmbereichen Bildende Kunst, Darstellende Künste, Literatur, Musik, Museum und Kulturmanagement, -wissenschaft und -politik in Seminaren, Qualifizierungsreihen und Tagungen der Bundesakademie fort- und weiterbilden.

Doch nicht nur der Nordflügel des historischen Schlosses, sondern auch weitere Gebäude in Wolfenbüttels historischer Altstadt dienen als Orte für lebenslanges Lernen, an denen die Künste im Mittelpunkt stehen. So befindet sich in der hier abgebildeten »Schünemanns Mühle« das Gästehaus der Bundesakademie, welches mit Mühlenfoyer und Theaterdach Platz bietet für Fachtreffen und Tagungen.

Das Tagungshaus wird auch zur Gastbelegung angeboten, deren Planung und Durchführung begleitet und unterstützt wird. So können Kulturvermittelnde und -schaffende sich nicht nur in Fortbildungsveranstaltungen und Lesungen der Bundesakademie, sondern auch in anderen Projekten und Programmen von der Lernumgebung der eindrucksvollen Gebäude inspirieren lassen. (MO)

KI-Werkzeuge in der Erwachsenenbildung

»Game Changer oder Hype?«, 13. Juni 2023, online

MICHAEL TOPP

In der AEWB-Veranstaltungsreihe »Digitalisierung in der Erwachsenenbildung – alternativlos, nachhaltig, inklusiv?« treiben zwei Trends die Akteurinnen und Akteure besonders um: digitale Teilhabe als Bildungschance und Künstliche Intelligenz (KI). Rasante technische Entwicklungen haben dabei Letztere lautstark auf allen Medienkanälen in den Vordergrund gedrängt. Dabei werden sich beide Trends absehbar nicht mehr voneinander trennen lassen.

Die an diese Trends anknüpfende, gut besuchte Session »Game Changer oder Hype? – Der Einfluss Künstlicher Intelligenz auf Gesellschaft und Erwachsenenbildung« von Publizist und Medienpädagoge Michael Brendel bestätigte den Status quo: Der Informationsbedarf zu KI unter den Teilnehmenden der Session ist zum einen weiterhin groß, Erfahrungswerte im Umgang mit einschlägigen Apps sind jedoch wenig bis kaum vorhanden. Anstatt in einzelne Tools einzuführen, lag es Brendel vor allem daran, aufzuklären, Angst zu nehmen und Mut zu machen. Denn das Unbehagen vor KI ist weiterhin groß: Die Welt scheint dafür noch nicht bereit; zahlreich sind die ethischen und rechtlichen Unwägbarkeiten (Stichworte Datenschutz und diskriminierende Algorithmen). Zum anderen gibt es bis dato keine spezifischen KI-Tools für die Erwachsenenbildung – sofern vorhanden, erledigen sie digitale Assistenzaufgaben zur allgemeinen Verwaltung, Kursplanung oder Materialienerstel-

lung – nicht mehr und nicht weniger. Die erste Folge der Veranstaltungsreihe (s. den Tagungsbericht in Heft 2/2023) stellte bereits einige Tools sog. »generativer KI« vor: Apps zur Erstellung und Verarbeitung von Texten (ChatGPT, explainpaper u. a.) und Bildern (midjourney u. a.), von anderem digitalem (multi)medialen Content wie Slideshows (tome, eVideo Medienwerkstatt u. a.) bis zur Erstellung von Lehrplänen (educationcopilot u. a.). Zudem können Apps zu kreativem Gestalten inspirieren und die Contentplanung etwa in der Öffentlichkeitsarbeit unterstützen.

Brendel betonte den Vorteil, dass alle Menschen nun durch KI über Sprache mit Computern kommunizieren könnten, was früher nur Expert*innen über viele unterschiedliche Schnittstellen vermochten. In der Arbeitswelt von morgen stellte er sich eine neue Qualifikation »Prompt Design« vor. Gegen die These, Politik, Bildung, Berufswelt, Gesellschaft seien noch nicht bereit für KI, wehrt er sich mit dem Appell: Wir haben es selbst in der Hand! So fördere KI die Medienkompetenz: Präzise Suchanfragen würden zu Finde-Anfragen, kritisches Denken und Techniken zum Erkennen von Fake News und Manipulationen sowie zur Quellenrecherche seien zunehmend gefordert. Letztlich sei es die Aufgabe der Erwachsenenbildung, auch sozial benachteiligte Menschen für eine öffentliche Debatte über die Chancen und Risiken generativer KI sprechfähig zu machen. Zudem sieht Brendel generative KI mit ihren Fähigkeiten der Zusammenfassung bzw. Übersetzung von Lehrtexten, Formularen und Gesetzen in leichte Sprache, Hilfe beim Formulieren von Anschreiben und Bewerbungen, Abwägen von Argumenten und Strukturieren von Lebensläufen als Werkzeug für Partizipation. Zukunftswerkstätten, so Brendel, könnten das Verhält-

nis von Mensch und KI erörtern: »Was macht mich/meinen Beruf menschlich?« Ein*e Teilnehmende*r hob im Chat auf Pflege- und Sozialberufe ab: »Trösten können, Emotionen verstehen, Umgang mit dementen Menschen, Kindern.«

Mag das Zwischenmenschliche zurzeit noch zur Positionsfindung dienen, ist nicht anzunehmen, dass fürsorgliche Tätigkeiten bzw. »menschliche« Kommunikation dauerhaft als Unterscheidungskriterien von Mensch und KI werden bestehen können. Im europäischen Kulturkreis noch befremdlich, werden im Technologie-affinen Japan interaktive Pflegeroboter mit mehr oder weniger menschlichen Zügen längst im Arbeitsalltag eingesetzt. Und ein deutsches Start-Up entwickelt »empathische KI«. Generative KI-Tools könnte man daher pragmatisch ebenso als eine immaterielle Erscheinungsform technischer Helfer betrachten. Ist etwa der Output einer Speech-to-Text-App beizeiten noch von zweifelhafter Qualität, wird mit zunehmender Verbesserung der Produkte ihre Akzeptanz steigen. KI wird zuverlässige Werkzeuge digitaler Inklusion für die Erwachsenenbildung anbieten und datenschutzsichere multimediale Kursmaterialien und den ab 2025 obligatorisch barrierefreien Web- und Social-Media-Content erstellen sowie zuverlässig Videokonferenzen schriftdolmetschen. Aber was mich und meinen Beruf menschlich macht – die Beantwortung dieser Frage steht noch aus.

Im Kontext von KI als *Game Changer* sei auf die Projekte »KI. ASSIST« vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales sowie »KI für ein gutes Altern« der Bundesarbeitsgemeinschaft der Seniorenorganisationen (BAGSO) verwiesen.

→ WWW.KI-ASSIST.DE/

→ [HTTPS://KI-UND-ALTER.DE/](https://KI-UND-ALTER.DE/)

Bildungsexpert*innen treffen sich beim (Aus)Bildungskongress der Bundeswehr, 12.–14. September 2023, Hamburg/hybrid

ANDREA NEUSIUS
MANUEL SCHULZ

Über drei Tage fand im September der (Aus)Bildungskongress der Bundeswehr an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr in Hamburg statt. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler diskutierten mit Expertinnen und Experten der Berufs- und Weiterbildungspraxis über die Herausforderungen, die die »Zeitenwende« an die Gesellschaft stellt. Dabei wurde der Begriff »Zeitenwende« nicht nur auf den Angriffskrieg Russlands gegen die Ukraine bezogen, sondern weiter gefasst: Wir alle stehen heute einer Vielzahl von Krisen und Bedrohungen gegenüber, die unsere Welt global, aber auch jede und jeden Einzelnen von uns in unserem Alltag betreffen. Seien es der Klimawandel und dadurch bedingte Extremwetterlagen, seien es die Digitalisierung unserer Arbeits- und Lebenswelt, die Verbreitung von Fake News und Propaganda, die unsere Gesellschaft polarisieren und unsere Demokratie gefährden, oder die Inflation, die unser Leben immer teurer macht und die Angst vor sozialem Abstieg verstärkt.

Wie können wir unter diesen Bedingungen ein faires Miteinander fördern und Voraussetzungen für eine lebenswerte Zukunft für uns und die Generationen nach uns schaffen? Welchen Beitrag kann Bildung leisten, damit wir uns in dieser Welt disruptiver Veränderungen zurechtfinden und sie als mündige Bürgerin-

nen und Bürger mitgestalten können?

Nach der Eröffnung mit einem Videogrußwort des Bundesministers der Verteidigung, Boris Pistorius, der zugleich Schirmherr des Kongresses ist, wurden diese und viele weitere Fragen in Diskussionsrunden, Keynote-Beiträgen und Workshops erörtert. Die begleitende Fachaussstellung bot darüber hinaus Gelegenheit, Projekte und Lösungsansätze für zeitgemäße Bildungsarbeit kennenzulernen und auszuprobieren. Ein Schwerpunkt dabei waren verschiedene Virtual, Augmented und Mixed-Reality-Anwendungen.



Workshop »Kompetenzen für die digitale Arbeitswelt (KODIA) – Ertüchtigung zur Digitalisierung« mit Prof. Dr. Schulz, Katharina Kreutzmann und Vertretungen der am Projekt beteiligten Berufsschulen

© HSU/Ulrike Schröder

Das Besondere am (Aus)Bildungskongress ist, dass dieser nun schon zum zweiten Mal als hybride Veranstaltung durchgeführt wurde. Das bedeutet, dass alle Veranstaltungen des Tagungsprogramms und ausgewählte Stationen der Fachaussstellung über eine virtuelle Plattform gestreamt wurden und virtuell Teilnehmende auch die Möglichkeit hatten, sich mit Wortbeiträgen oder via Chat in die Diskussionen einzubringen. Dies nutzten gut 1.800 Teilnehmende, davon rund 1.000 in Präsenz. Damit ist der (Aus)Bildungskongress die größte Fachveranstaltung der Bundeswehr. Als Use Case ist er eingebettet in das Forschungsprojekt »Kompetenzen für die digitale Ar-

beitswelt (KODIA) – Ertüchtigung zur Digitalisierung«, das mit Mitteln des Zentrums für Digitalisierungs- und Technologieforschung der Bundeswehr (DTEC.BW) gefördert wird.

Highlights des Programms waren unter anderem die wissenschaftliche Eröffnungs-Keynote von Prof. Dr. Christian Stöcker, der die exponentielle Beschleunigung der Veränderung unserer Lebenswelt in den Fokus seines Beitrags stellte. Auch die Diskussionsrunde zum Thema »Krise als Regelfall? – Resilienzen für die Zeitenwende«, an der neben Prof. Dr. Christian Stöcker auch Dr. Sandra Garbade, Geschäftsführerin des Hamburger Instituts für Berufliche Bildung, und Dr. Monika Daseking, Professorin für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie der Helmut-Schmidt-Universität, teilnahmen, bot Impulse für kontroverse Debatten.

Ein kleiner Wermutstropfen war sicherlich die zeitliche Parallelität zur Tagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGFE, da der (Aus)Bildungskongress nur in der vorlesungsfreien Zeit und außerhalb von Klausurzeiträumen des Trimesterbetriebs der Helmut-Schmidt-Universität stattfinden kann.

Nach dem Kongress ist vor dem Kongress – der Termin für das nächste Jahr steht schon fest: Vom 3. bis 5. September 2024 dreht sich beim (Aus)Bildungskongress der Bundeswehr in Hamburg wieder alles um Zukunftsfragen der Aus-, Fort- und Weiterbildung. Nähere Informationen zum Kongress, zum Veranstalter und zum Forschungsprojekt KODIA finden Sie unter:

→ [HTTPS://WWW.HSU-HH.DE/ZTB/](https://www.hsu-hh.de/ztb/)

Nicht nur Dauerhaftigkeit Jahrestagung der DGFE- Sektion Erwachsenen- bildung, 11. bis 13. Sep- tember 2023, München

JAN ROHWERDER (DIE)

In der Erwachsenenbildungswissenschaft geht es zwar nicht selten um die Frage, wie Lernen nachhaltig gelingt, also dauerhafte Wirkung erzielen kann. Die Beschäftigung mit Nachhaltigkeit im Sinne der Sustainable Development Goals (und nicht nur mit Augenmerk auf SDG 4) scheint jedoch noch nicht so systematisch ausgebaut wie in der Praxis. Ob also ein Desiderat der Ausgangspunkt dafür war, dass sich die diesjährige Tagung der Sektion Erwachsenenbildung mit dem Verhältnis von »Erwachsenenbildung und Nachhaltigkeit« befasste?

Entsprechend formulierte Prof. Bernd Käßplinger, zu Beginn der Tagung noch Sprecher der Sektion, in seiner Begrüßungsrede den Wunsch, die Tagung möge zur (begrifflichen) Klärung der Unterschiede und Gemeinsamkeiten von BNE, Umweltbildung, Globalem oder auch Transformativem Lernen beitragen. Dass er den ersten Teil seiner Rede, wie er im Verlauf gestand, von einer KI hatte schreiben lassen, sorgte für Erheiterung – kann aber auch als Fingerzeig dafür verstanden werden, dass das Thema Digitalisierung und hierbei vor allem KI die Zukunft nicht nur der Praxis, sondern auch der Wissenschaft von Erwachsenenbildung prägen wird.

Auch Dr. Mandy Singer-Brodowski vom Institut Futur an der Freien Universität Berlin zeigte in ihrer Keynote »Beiträge der Erwachsenenbildung zu Nachhaltigkeit und BNE« Desiderate auf: Ein Verständnis von Nach-

haltigkeit als Dauerhaftigkeit reiche alleine nicht aus, um dem komplexen Thema gerecht zu werden. Dabei ging sie auf die Rolle von Kompetenzen und Kompetenzmodellen in BNE, auf organisationale Nachhaltigkeit und auf die Rolle informellen Lernens bezüglich nachhaltiger Entwicklung ein – und zeigte auf, woran geforscht werden müsse, um eine nachhaltige Entwicklung zu unterstützen. Nicht zu Unrecht hieß es danach aus dem Publikum: »Da haben wir unsere Hausaufgaben ja nun bekommen.«

In der zweiten Keynote nahm Prof. Josef Schrader vom DIE die Erwachsenenbildungswissenschaft selbst in den Blick: In seinem Vortrag »Nachhaltigkeit von Forschung und Transfer in der Erwachsenenbildung – Befunde, Beobachtungen und Erfahrungen« skizzierte er vor dem Hintergrund der Frage, ob Wissenschaft nur auf Probleme aufmerksam und ihre Genese erklären oder aber selbst zur Problemlösung beitragen könne und solle, die disziplinäre Entwicklung der Erwachsenenbildung. Er charakterisierte ihren interdisziplinären Status und ging auf ihre transdisziplinären Ambitionen und Praxen ein. Er mahnte, dass mit der grundlegenden Entscheidung für eine transformative oder eine disziplinäre Forschung immer auch ethische Fragen einhergehen, die oft nicht hinreichend bedacht würden.

Die beiden Keynotes können sicherlich als Highlights der Tagung gesehen werden. Doch auch die einzelnen Beiträge in den insgesamt 14 Panels boten neue Erkenntnisse und viel Stoff zum Nachdenken und Diskutieren. Dabei waren sie mal mehr und mal weniger an das Tagungsthema angebunden – beziehungsweise betrachteten Nachhaltigkeit nicht selten rein mit Blick auf Dauerhaftigkeit als nachhaltige Lern- und Bildungsprozesse. Dennoch kam der Bezug zu Themen wie BNE,

Umwelt oder den SDGs insgesamt nicht zu kurz. Vorgestellt wurden Ergebnisse aus Forschungsvorhaben und -projekten zu Oberthemen wie »Nachhaltige Professionalisierung für eine nachhaltige Weiterbildung«, »Ethisches Bewusstsein für eine nachhaltige Erwachsenenbildung« oder »Nachhaltigkeitsorientiertes Lehren und Lernen«. Abgerundet wurde die Tagung mit einem dezierten Blick in die Praxis: Dr. Susanne May von der Münchner VHS und Johannes Judith von der Katholischen Erwachsenenbildung (KEB) Bayern berichteten davon, welche Rolle Nachhaltigkeit in Organisation und Programm spielen. So bot diese von Prof. Ingeborg Schüzler geleitete Diskussionsrunde einen schönen Perspektivwechsel zum Abschluss.

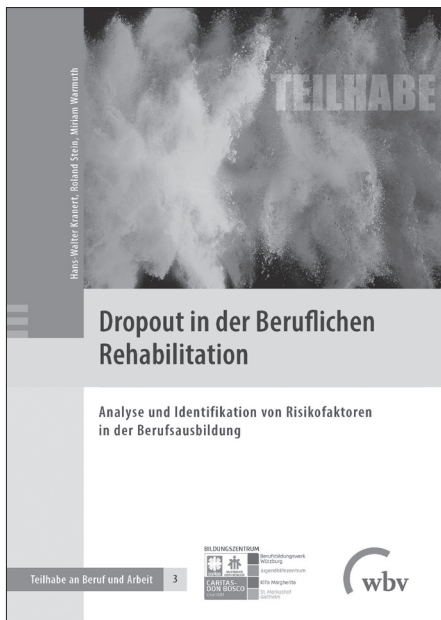
Posterpreis

Auch in diesem Jahr sponserte der Verlag wbv Media (Bielefeld) den sog. »Posterpreis«, mit dem die besten Poster ausgezeichnet wurden. Den ersten Platz erhielten Jana Arbeiter, Jakob Bickeböller, Jun.-Prof. Julia Koller und Dr. Thomas Theurer mit ihrem Poster zu »Legit DigGA. Legitimation Digitaler GrundbildungsAngebote in erwachsenenpädagogischen Organisationen«.

Aus der Sektion

Die Mitgliederversammlung hat einen neuen Vorstand gewählt. Unter großem Applaus wurde Prof. Bernd Käßplinger verabschiedet, der der Sektion seit 2018 als Sprecher vorstand und nicht mehr zur Wahl antrat. Die bisherigen Vorstandsmitglieder Prof. Katrin Kraus (Universität Zürich) und Prof. Matthias Rohs (RPTU Kaiserslautern-Landau) wurden zum neuen Sprecher*innenduo gewählt, Jun.-Prof.in Maria Kondratjuk (TU Dresden) und Dr. Malte Ebner von Eschenbach (Universität Halle-Wittenberg) wurden als Vorstandsmitglieder wiedergewählt.

Dropout in der Beruflichen Rehabilitation



Hans-Walter Kranert, Roland Stein, Miriam Warmuth

Dropout in der Beruflichen Rehabilitation

Analyse und Identifikation von Risikofaktoren
in der Berufsausbildung

Am Beispiel einer Einrichtung der Beruflichen Rehabilitation
haben die Autor:innen die Gründe für Dropout analysiert.

wbv.de/tba



Teilhabe an Beruf und Arbeit – Interdisziplinäre Forschungsbeiträge
zu Benachteiligungen und Behinderungen, 3
2022, 272 S., 49,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-6770-4
E-Book im Open Access

Eine Bestandsaufnahme der Familienbildung

CAROLA ILLER



Für die meisten Menschen ist Familie das Wichtigste im Leben. Deshalb ist es verwunderlich, dass die Bildungsarbeit mit Familien so wenig Aufmerksamkeit in der Politik und auch in der Wissenschaft genießt. Dass sich Ute Müller-Giebeler und Michaela Zufacher mit dem Sammelband »Familienbildung – Praxisbezogene, empirische und theoretische Perspektiven« der Thematik in einer beachtlichen Bandbreite annehmen, ist daher an sich schon bemerkenswert. In insgesamt 36 Beiträgen setzen sich Autor*innen aus Wissenschaft und Praxis mit verschiedenen Aspekten der Familienbildung auseinander. Neben rechtlichen, historischen und politischen Rahmenbedingungen werden Zielgruppen, didaktische Ansätze, Professionalisierung wie auch aktuelle Herausforderungen durch Digitalisierung und die Folgen der Covid19-Pandemie thematisiert. Damit wird das Feld der Familienbildung differenziert in den Blick genommen und sowohl Grundlegendes als auch Aktuelles dazu ausgesagt. Besonders positiv fällt auf, dass Familienbildung als Bildungsbereich

»zwischen Erwachsenenbildung, Jugendhilfe und Markt« (S. 14) eingeordnet und reflektiert wird. Je nach Autor*in werden in den Beiträgen die Besonderheiten der familienbezogenen Erwachsenenbildung herausgearbeitet, Spannungsfelder sichtbar und Unterschiede zwischen Bildung und Hilfesystem kenntlich gemacht. Insgesamt liest sich der Sammelband wie eine Bestandsaufnahme des Feldes. Ursprünglich von den Herausgeberinnen als Handbuch geplant, macht es durch systematisierende Beiträge und die Auseinandersetzung mit den aktuellen empirischen Befunden zumindest Konturen der Familienbildung deutlich. Vor allem die strukturellen Probleme der Unterfinanzierung, der geringen Institutionalisierung und Professionalisierung werden klar benannt und als Aufgabe der »politischen Familienbildung«, der Interessenvertretung und auch der wissenschaftlich fundierten Beratung formuliert. Aus der Sicht der Erwachsenenbildung hätte ich mir an einigen Stellen eine stärkere Bezugnahme auf die Theoriebestände und Praxiserfahrungen

der allgemeinen Erwachsenenbildung gewünscht. So werden zum Beispiel in verschiedenen Beiträgen die Erreichbarkeit von Familien problematisiert und die Selektivität der selbst finanzierten Angebote oder die wenig nachhaltige Projektfinanzierung kritisiert. Anstatt sich aber auf die zahlreichen Forschungsergebnisse zur Zielgruppenarbeit, zum milieu-orientierten Bildungsmarketing oder zur Teilnehmerorientierung zu beziehen und damit das professionelle erwachsenenpädagogische Wissen nutzbar zu machen, begnügen sich die Autor*innen mit der Problemanzeige. Für die Weiterentwicklung des Feldes ist aber auch dies schon ein wichtiger Schritt.

Müller-Giebeler, U. & Zufacher, M. (Hrsg.) (2022). *Familienbildung – Praxisbezogene, empirische und theoretische Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa.

542 Seiten, 49,95 Euro (broschiert) oder 45,99 Euro (E-Book)



Grundlagen der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung

Das Lehrbuch führt systematisch in die Methodenlehre der EB und WB ein, indem grundlegende Begriffe definiert, ein Überblick über die Forschungsfelder gegeben sowie die wichtigsten empirischen Vorgehensweisen und Forschungsmethoden erläutert werden. Ergänzt durch Merk- und Definitionskästen, Tipps von Expertinnen und Experten, kompakte Lernziele sowie ein Glossar, eignet es sich insbesondere für Studierende und Promovierende. Zudem werden Einblicke in Forschungsprozesse mit Kommentaren versehen und ein Ausblick auf weitere Entwicklungen in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung gegeben.

Kondratjuk, M. (2023). *Grundlagen der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*. Bielefeld: wbv Publikation.

Qualifizierung für Inklusion

Der vierte Band der Reihe »Qualifizierung für Inklusion« richtet sich an Personen, die sich mit dem Thema Inklusion auseinandersetzen, an Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler wie auch an Institutionen der Aus-, Fort- und Weiterbildung, der Bildungspolitik und der Bildungsadministration. Vorgestellt werden die Ergebnisse von Forschungsprojekten im Rahmen des Förderprogramms des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) »Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung« in der Berufs- und Hochschule sowie der Erwachsenenbildung. Wie inklusive Erwachsenen- und Weiterbildung aussehen kann und welche Voraus-

setzungen und Weiterentwicklungen dazu zu erfüllen und anzustreben sind, kann hier nachgelesen werden.

Becker, J., Buchhaupt, F., Katzenbach, D., Lutz, D., Strecken, A. & Urban, M. (Hrsg.) (2022). *Qualifizierung für Inklusion – Berufsschule, Hochschule, Erwachsenenbildung*. (Reihe: Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung, Band 4). Münster: Waxmann.

Das Buch kann kostenlos heruntergeladen werden unter

→ [HTTPS://T1P.DE/HW2NE](https://t1p.de/hw2ne)

Lernen 4.0

Wie kann Lernen im Spannungsfeld zwischen individueller Leistung und Verantwortung auf der einen und gesellschaftlichen Ansprüchen auf der anderen Seite gelingen? Der Sammelband beschäftigt sich mit dem Lernen als selbstgesteuertem und selbstverantwortlichem Wissenserwerb. Dieses Verständnis von Lernen 4.0 wird in den einzelnen Beiträgen verdeutlicht, welche zugleich als Ergebnis eines Lernprozesses und als Beispiel für Lernen 4.0 dienen.

Riebel, J. (Hrsg.). (2023). *Lernen 4.0. Aufbruch in eine neue Lernwirklichkeit*. Wiesbaden: Springer v.s.

Lesen- und Schreibenlernen im Spannungsfeld zwischen Wissen und Können

Lesen- und Schreibenlernen betrifft nicht nur Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte der Primar- und Sekundarstufe, sondern auch Literalisierungsprozesse Erwachsener und ihre Lehrenden. Alle Adressatinnen und Adressaten werden im Sammelband in den Blick genommen, der sich aus unterschiedlichen Perspektiven mit Fragen des schriftsprachlichen Lernens im Spannungsfeld von Wissen und Können beschäftigt und dabei empirische Untersuchungen zur Modellierung von Erwerbsprozessen verschiedener schriftsprachlicher Gegenstandsbereiche betrachtet.

sen verschiedener schriftsprachlicher Gegenstandsbereiche betrachtet.

Bangel, M. & Rautenberg, I. (Hrsg.) (2023). *Lesen- und Schreibenlernen im Spannungsfeld zwischen Wissen und Können*. (Reihe: Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht, Band. 37). Bielefeld: wbv Publikation.



Podcast-Folge: Politische Bildung als nonformales Angebot

In der Folge des JODDID-Podcasts ist Dr.in Helle Becker von der Fachstelle politische Bildung zu Gast und gibt einen breiten Einblick in die Arbeit der Transferstelle und das gesamte Feld der außerschulischen politischen Bildung. Im Gespräch werden die Lücke zwischen empirischer Wissenschaft und nonformaler politischer Bildung sowie die Schwierigkeiten des Feldes, öffentlich wahrgenommen zu werden, thematisiert. Welche Angebote und Formate der Transferstelle es gibt, die hier ansetzen, und wie Transfer im Kontext des Feldes stattfinden kann, ist hier nachzuhören.

→ [HTTPS://JODDID-PODCAST.PODIGEE.IO/15-NEW-EPISEODE](https://joddid-podcast.podigee.io/15-new-episode)

Podcast-Folge: Future Skills und Future of Work

Die »Superkompetenz des 21. Jahrhunderts« ist aus Sicht von Yasmin Weiß die individuelle Lernfähigkeit. Die Professorin und Expertin für Future Skills, Future of Work und Digitale Bildung spricht in einer neuen didacta-Podcast-Folge über die Bedeutung von lebenslangem Lernen und erklärt, was sie unter gezieltem Verlernen versteht und wieso dies und welche weiteren Kompetenzen für die künftige Arbeitswelt wichtig werden.

→ [HTTPS://T1P.DE/9VGPD](https://t1p.de/9vgpd)



Adult Learning and Education within the Framework of Lifelong Learning

In einer 2022 von DVV International initiierten und vom deutschen Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung finanzierten Untersuchung der Universität Hamburg, der Rutgers University (USA) und der University of Technology Sydney wurde der Stand der Erwachsenenbildung in den acht ausgewählten Ländern Australien, Brasilien, Indien, Jordanien, Kirgistan, Südafrika, Thailand und Ukraine ausgewertet. Die Ergebnisse der Expert*innen-Interviews wurden mit einem vergleichenden Ansatz länderübergreifend analysiert und in einem Modell zusammengetragen. Einen detaillierten Einblick in das Vorgehen, die Ergebnisse sowie Empfehlungen, wie Erwachsenenbildung im Rahmen des lebenslangen Lernens gestärkt werden kann, können im Bericht nachgelesen werden

Grotlüschen, A., Belzer, A., Ertner, M. & Yasukawa, K. (2023). *Adult Learning and Education within the Framework of Lifelong Learning*. Bonn: DVV International.

→ [HTTPS://T1P.DE/4SHF6](https://t1p.de/4SHF6)

Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 2023

Band 46 des Internationalen Jahrbuchs der Erwachsenenbildung widmet sich der Erforschung der Beteiligung an der Erwachsenenbildung, da diese von interagierenden internen und externen Faktoren auf individueller, organisatorischer und sozialer Ebene beeinflusst wird. Die Ausgabe des Jahrbuchs 2023 soll zu der Debatte beitragen und die Gründe

für Beteiligung und Nicht-Beteiligung nachvollziehbarer machen.

Schemmann, M. (Hrsg.) (2023). *International Yearbook of Adult Education 2023. Researching Participation in Adult Education*. (Reihe: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Band 46). Bielefeld: wbv Publikation.

Das Buch kann kostenlos heruntergeladen werden unter

→ [HTTPS://T1P.DE/43UUM](https://t1p.de/43UUM)

DIE-Veröffentlichungen

ProfilPASS für Frauen

Der ProfilPASS ist ein Instrument, mit dem Menschen ihre Kompetenzen ermitteln und stärken können. Zur Unterstützung der Beratungsarbeit und insbesondere der Kompetenzerfassung von Frauen in Bezug auf die (Wieder-)Eingliederung in den Arbeitsmarkt ist auch der »ProfilPASS für Frauen – We can do it!« erschienen. Der ProfilPASS für Frauen ist in Deutsch und Englisch erhältlich und kann auf der Institutsseite heruntergeladen werden.

→ [HTTPS://WWW.DIE-BONN.DE/INSTITUT/DIENSTLEISTUNGEN/SERVICESTELLEN/PROFILPASS](https://www.die-bonn.de/institut/dienstleistungen/servicestellen/profilpass)

Weiterbildungsstatistik im Verbund 2020 (DIE Survey)

Im Rahmen der Reihe DIE Survey stellt das DIE mit der Weiterbildungsstatistik im Verbund die Ergebnisse für das Berichtsjahr 2020 zusammen. Präsentiert werden die Struktur- und Leistungsdaten von Einrichtungen der Verbände Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben e.V. (BAK AL), Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e.V. (DEAE), Katholische Erwachsenenbildung Deutschland – Bundesarbeitsgemeinschaft e.V. (KEB) und des Deutschen

Volkshochschul-Verbands e.V. (DVV) als assoziiertes Mitglied im Verbund.

Horn, H., Lux, T. & Christ, J. (2023). *Weiterbildungsstatistik im Verbund: Ergebnisse für das Berichtsjahr 2020*. Bielefeld: wbv Publikation. <http://www.die-bonn.de/id/41776>

Neue Ausgabe der ZfW

In der aktuellen Ausgabe der Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (ZfW) setzen sich die Beiträge unter dem Hefthema »Educational Governance & Leadership in Weiterbildungsorganisationen« mit der Governance-Perspektive in Weiterbildungsorganisationen auseinander und zeigen einige mögliche Herangehensweisen auf.

→ [HTTP://WWW.DIE-BONN.DE/ID/41815](http://www.die-bonn.de/id/41815)

DIE RESULTS: GRETA 2.0 in englischer Übersetzung

Vanessa Alberti, Sophie Hillerich und Anne Strauch haben die internationale Version »The GRETA competence model 2.0 – Professional competences of teachers in adult education« veröffentlicht. GRETA ist ein Kompetenzmodell zum systematischen Erarbeiten von nötigem Fachwissen und Qualifizierungen für Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung.

Alberti, V., Hillerich, S. & Strauch, A. (2023). *The GRETA competence model 2.0 – Professional competences of teachers in adult education*. Bonn: DIE.

→ [HTTPS://WWW.DIE-BONN.DE/ID/41846](https://www.die-bonn.de/id/41846)

Neu auf WB-WEB

Podcasts zu Kooperativem Lernen und BNE bei Bildungshäusern

Im 26. Podcast potenziaLLL interviewt WB-WEB-Redakteur Dr. Lars Kilian Prof. Dr. Eberle und Dr. Strauß

von der Ruhr-Universität Bochum zum Projekt KOLIBRI über kooperatives und kollaboratives Lernen. Sie stellen u.a. Formen und Mehrwert gemeinsamen Lernens, empirische Forschungsergebnisse zu interdisziplinären Lernprozessen sowie Rolle, Anforderungen und Aufgaben von Lehrenden und Trainer*innen vor. – Im 27. Podcasts befragt Dr. Lars Kilian Martin Weimer und Beatrix Peter zu ihrem Engagement für BNE an der als nachhaltig zertifizierten Bildungsstätte Heinrich-Lübke-Haus. Sie erklären die Bedeutung von BNE in der Bildung, welche Voraussetzungen für eine Zertifizierung erfüllt sein müssen und welchen Einfluss eine nachhaltige Auszeichnung auf die Öffentlichkeitsarbeit hat.

→ [HTTPS://WB-WEB.DE/AKTUELLES/26-PODCAST-ONLINE-KOOPERATIVES-LERNEN.HTML](https://wb-web.de/aktuelles/26-podcast-online-kooperatives-lernen.html)

→ [HTTPS://WB-WEB.DE/AKTUELLES/27-PODCAST-ONLINE-BNE-ZERTIFIZIERUNG-VON-BILDUNGSHAEUSERN.HTML](https://wb-web.de/aktuelles/27-podcast-online-bne-zertifizierung-von-bildungshaeusern.html)

Online-Dossierfolgen zu nachhaltiger Bildung und politischer Grundbildung

Um Nachhaltigkeit in der Lehre geht es auch in einer neuen Dossierfolge von WB-WEB. Die Mediensammlung beleuchtet »Open Educational Resources« (OER) in Hinblick auf verantwortungsvollen Umgang mit ökologischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen, fundiert mit Erkenntnissen aus Forschung und Praxis. – Pünktlich zum Weltalphabetisierungstag ist am 8.9. zudem die Folge »Politische Grundbildung« der Reihe »Alphabetisierung« erschienen.

→ [HTTPS://WB-WEB.DE/DOSSIERS/NACHHALTIGKEIT/FOLGE-3-NACHHALTIG-LEHREN-UND-LERNEN.HTML](https://wb-web.de/dossiers/nachhaltigkeit/folge-3-nachhaltig-lehren-und-lernen.html)

→ [HTTPS://WB-WEB.DE/DOSSIERS/ALPHABETISIERUNG-UND-GRUNDBILDUNG/GRUNDBILDUNG/POLITISCHE-GRUNDBILDUNG.HTML](https://wb-web.de/dossiers/alphabetisierung-und-grundbildung/grundbildung/politische-grundbildung.html)

6 NOVEMBER

2023

Hannover

Symposium anlässlich des Todes von Prof. Dr. Horst Siebert

Um Horst Sieberts Wirken für die Disziplin und die Praxis der Erwachsenenbildung zu würdigen, laden die Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGFE), das DIE, das Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Leibniz Universität Hannover (LUH) und die Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung Niedersachsen (AEWB) gemeinsam zu einem Symposium mit Plenargesprächen und fünf Arbeitsgruppen ein.

→ [HTTPS://T1P.DE/4SD3I](https://t1p.de/4SD3I)

14 & 15 NOVEMBER

2023

Berlin

Erste Nationale Weiterbildungskonferenz

Die erste Nationale Weiterbildungskonferenz soll Input für den weiteren Umsetzungsprozess der Nationalen Weiterbildungsstrategie (NWS) bringen. Die für die Weiterbildungspolitik in Deutschland zentrale Veranstaltung wird im Rahmen der NWS vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und dem Bundesministerium für Arbeit und Soziales ausgerichtet und ist mit dem Europäischen Jahr der Kompetenzen verknüpft.

→ [HTTPS://WWW.BIBB.DE/DE/178227.PHP](https://www.bibb.de/de/178227.php)

8 NOVEMBER

2023

Digital

Zukunftskongress 2023

Der Zukunftskongress des Bundesverbandes der Fernstudienanbieter schließt das diesjährige Aktionsjahr »Nachhaltig, flexibel, skalierbar – Digitale Bildung stärkt Fachkräfteentwicklung« mit einem digitalen Veranstaltungstag ab. Pädagoginnen und Pädagogen, Bildungsunternehmen, Personalverantwortliche von Wirtschaftsunternehmen und politische Vertreterinnen und Vertreter sind dazu eingeladen, in den Veranstaltungen Best-Practice-Vorstellungen der Fernstudienbranche sowie wissenschaftlichem Datenelement für Trends und Entwicklungstendenzen zu folgen und sich darüber hinaus virtuell zu vernetzen.

→ [HTTPS://FACHFORUM.DE/](https://fachforum.de/)

22–24 NOVEMBER

2023

Berlin

Online Educa Berlin

Die alljährliche globale, sektorübergreifende Konferenz und Ausstellung für digitales Lernen und Ausbildung, Online Educa Berlin (OEB), findet zum 29. Mal unter dem diesjährigen Thema »The Learning Futures We Choose« statt. Angesichts der rasanten technologischen Entwicklungen soll diskutiert werden, wie die Zukunft von Menschen, nicht von Maschinen, gestaltet werden kann. In einem abwechslungsreichen Programm sollen u.a. wichtige Themen, die die Welt des Lernens beeinflussen, wie nachhaltige digitale Transformation oder das Verstehen der Auswirkungen von Krieg und Krisen auf Lernen, besprochen werden.

→ [HTTPS://OEB.GLOBAL/](https://oeb.global/)

Chancen und Herausforderungen der Nationalen Bildungsplattform
für die Erwachsenen- und Weiterbildung

Vergleichbarkeit, Transparenz und erhöhte Qualität?

LARS KILIAN • CARMEN BIEL

Die im Aufbau befindliche Nationale Bildungsplattform ist eine Online-Vernetzungsinfrastruktur, die Lehr- und Lernformate anbieterübergreifend auffindbar und nutzbar machen soll. Was erwarten Lehrende von dieser Plattform? Auf Basis der Ergebnisse einer Online-Umfrage berichten der Autor und die Autorin über Chancen und Herausforderungen aus Perspektive der potenziellen zukünftigen Nutzenden.

Die Nationale Bildungsplattform¹ (NBP) ist eines der insgesamt 18 Leuchtturmprojekte im Rahmen der Digitalstrategie der Bundesregierung. Mit der Förderlinie, die im April 2021 bekanntgegeben wurde, startete der Aufbau einer Vernetzungsinfrastruktur mit dem Ziel, Lehr- und Lernformate anbieterübergreifend nutzbar zu machen. Die NBP ist explizit auf alle Bildungsbereiche bezogen und soll insbesondere auch digitale Train-the-Trainer-Angebote zum Aufbau pädagogischer Handlungskompetenzen beinhalten. Das BMBF-geförderte Projekt TrainSpot² unter Leitung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) e. V. leistete in einer knapp sechsmonatigen Konzeptionsphase den technischen Anschluss eines Angebotes zur Qualifizierung des erwachsenenpädagogischen Lehrpersonals (EULE-Lernbereich auf WB-WEB³) an die NBP. Daneben entstanden Konzepte für einen Train-the-Trainer-HotSpot

der Erwachsenen-/Weiterbildung, der zum einen die Multiplikation der NBP-Anliegen ins Praxisfeld beinhaltet und zum anderen einen bildungsbereichsübergreifenden Diskurs mit Stakeholdern von Lehrkräfte-Fortbildungen über Lehrkompetenzen, pädagogische Professionalisierung sowie ein Qualitätsmanagement von Angeboten. Langfristiges Ziel ist die Etablierung eines Fortbildungsprogramms auf der NBP, das auf verteilten Plattformen stattfinden kann.

Während der Konzeptionsphase wurde eine Online-Umfrage mit potenziellen Nutzenden des zu entwickelnden Train-the-Trainer-HotSpots durchgeführt. Sie fokussierte zentrale Fragen, um die Motivationen zur Nutzung der NBP aus Perspektive der Lehrenden der Erwachsenen- und Weiterbildung sowie Chancen und Herausforderungen bei der Realisierung eines Train-the-Trainer-HotSpots auf der NBP zu ermitteln: Wofür würden die Befragten die NBP nutzen wollen, welche Vorteile und Chancen ergeben sich, und welche Nachteile und Hürden werden gesehen? Insgesamt konnten 42 gültige Antworten am Ende der Befragung ausgewertet werden. Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse der Umfrage

¹ Aktuell wird die Nationale Bildungsplattform als »Mein Bildungsraum« bezeichnet (<https://www.meinbildungsraum.de/>).

² Das Projekt TrainSpot (Train-the-Trainer-HotSpot der Nationalen Bildungsplattform im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung) wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) unter Projekträgerschaft des VDI/VDE mit den Förderkennzeichen 16INB1062 (Konzeptionsphase) und 16INB2062A (Umsetzungsphase) gefördert. Es wird finanziert durch die Europäische Union – NextGenerationEU.

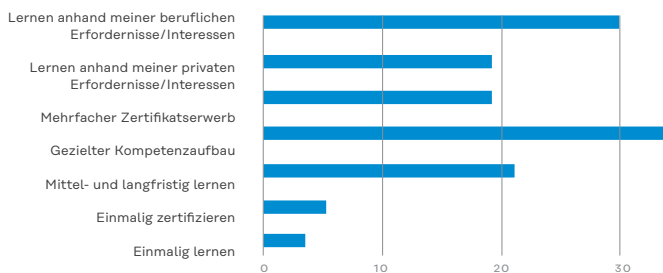
³ <https://www.wb-web.de/lernen.html>

vorgestellt (eine Langfassung dieses Beitrags mit weiteren Informationen zum Fragebogen sowie der vollständigen Auswertung ist ab Ende November verfügbar: Kilian & Biel, 2023).

Wofür würden die Befragten die Nationale Bildungsplattform nutzen?

21 Befragte sahen die NBP als einen Ort, der sich für das **mittel- und langfristige Lernen** eignen könnte. Damit zeigt sich die Erwartung, dass die zu schaffende Bildungsplattform für die Hälfte der Befragten durchaus eine interessante Anlaufstelle sein könnte, um eigene Kompetenzen zu erweitern. Die NBP scheint ein geeigneter Platz, um die für die Bewältigung beruflicher Anforderungen **notwendigen Kompetenzen** zu erwerben bzw. auszubauen. 30 Personen gaben an, dass sie aus dieser Motivation heraus die NBP als Zugang zu Lernangeboten aufsuchen würden. 17 Personen gaben an, dass sie **sowohl aus eigenen Interessen als auch aus beruflichen Motiven** die NBP besuchen würden, weitere zwei würden nur **anhand eigener Interessen** lernen wollen. Dass die berufliche Komponente bei der Befragung deutlicher ausgeprägt ist als persönliche Lerninteressen, verwundert nicht. Die Befragung, projekthaft verortet im Aufbau eines vernetzten TTT-Angebots, richtete sich mit diesem Schwerpunkt an Lehrpersonal der Erwachsenen- und Weiterbildung. Es war zu erwarten, dass die Teilnehmenden der Befragung die Erweiterung beruflicher Handlungskompetenzen stärker fokussieren als persönliche Interessenlagen. Dass es dem Großteil der Befragten bei den Lernangeboten um einen gezielten Kompetenzaufbau geht, spiegelt das Antwortverhalten wider: 34 Personen bestätigten dies in der Befragung.

ABB. 1: Wofür würden sie persönlich eine Nationale Bildungsplattform nutzen? (Zustimmung, N=42)



Angaben in absoluten Zahlen (Mehrfachnennung möglich)

Auch die Idee der **Data-Wallet**, eines persönlichen und gesicherten Ablagebereichs für Nutzendendaten wie z. B. Zertifikate, Zeugnisse oder Kompetenzbilanzen, scheint beim Vorhaben der NBP für die Befragten interessant zu sein. Während hier fünf Befragte angaben, sie würden die Plattform für eine

einmalige Zertifizierung nutzen, bestätigten 19 Befragte, dass sie die NBP auch nutzen würden, um **mehrfach Zertifikate** zu erwerben. Nun dürfte das Konzept einer Data-Wallet, wie sie die NBP plant, für Lehrende noch nicht die vergleichbare Bekanntheit haben, wie dies für die Personen der Fall ist, die sich mit dem System aktuell in Projekten auseinandersetzen. Insofern kann die Zurückhaltung der Befragten hinsichtlich der Funktionalitäten auf Unkenntnis der Möglichkeiten der Data-Wallet, angeschlossen an die NBP, zurückzuführen sein. Allerdings soll eingeräumt werden, dass es durchaus auch Vorbehalte der Befragten gegen die Einführung einer derartigen Technologie gibt, wie sich im weiteren Verlauf der Befragung zeigte und nachfolgend noch ausgeführt werden wird.

Ein Freitextfeld im ersten Frageblock gab den Teilnehmenden die Möglichkeit, darzulegen, wofür sie die NBP noch nutzen würden. Diese Angaben bieten die Möglichkeit, Funktionalitäten aus Perspektive potenzieller zukünftiger Nutzender zu erheben, die ggf. auch in die Umsetzungsphase des Vorhabens TrainSpot aufgenommen werden könnten. Vier qualitative Antworten wurden hier verzeichnet. So würde die NBP nützlich sein, Hinweise auf für die Lehrenden relevante Veranstaltungen zu erhalten, also ein umfassendes **digitales Programmverzeichnis** bieten. Auch die Chance, über die NBP schnell an Weiterbildungsangebote zu gelangen, die es dem User ermöglichen, sich **zügig in ein neues Thema einzuarbeiten**, das für einen aktuellen Auftrag oder eine Geschäftsidee benötigt wird, wurde angegeben. Die Möglichkeit, die **NBP als Instrument für ein persönliches Portfolio** zu nutzen, wurde ebenfalls als Chance gesehen. Nicht zuletzt wurde die Idee geäußert, über die NBP Communities of Practice, zu bilden, »falls dies möglich ist«.

Welche Vorteile und Chancen sehen die Befragten?

Im zweiten Fragenblock wurde nach Vorteilen und Chancen der skizzierten Idee – Aufbau eines TTT-Hotspots und seine Implementierung in die Architektur der NBP – gefragt. Hierzu gab es für die Beantwortung wiederum ein Freitextfeld. 32 Personen nutzten die Gelegenheit, um Vorteile und Chancen aus ihrer Perspektive zu benennen.

Die erste Kategorie in diesem Frageblock wurde mit »**Bedarfsorientierung**« bezeichnet. Hier gaben die Befragten an, dass die NBP eine »bedarfsorientierte Nutzung« ermöglicht, d. h., zu »lernen wann und wo ich es benötige«. Die zweite gefundene Kategorie kann mit »**Überblick/Transparenz**« gelabelt werden. Wenn die NBP TTT-Angebote gebündelt ausspielt, erzeugt dies Transparenz bei den Befragten, was als Vorteil angesehen wird, da die NBP so einen »guten Überblick über den Markt« von TTT-Angeboten bietet: »Ich verspreche mir davon, einen besseren Überblick zu bekommen und Angebote

von Bildungsträgern zu vergleichen.« Somit kann die NBP einen »leichteren Zugang zu Bildung« fördern. Zugleich, so vermuten die Befragten, besteht die Chance einer »einfachen Handhabbarkeit« einer derartig aufbereiteten Plattform. Dies wiederum verbindet sich nach Ansicht einiger Befragter mit der Chance, die »Kompetenzentwicklung strategisch voranzutreiben«.

Aber nicht nur mit Blick auf die eigene Professionalisierung der Befragten eröffnen sich aus deren Perspektive Chancen. Auch mit Blick auf die **eigene strategische Planung des Angebots** scheint es Vorteile zu geben. So bietet die NBP die »Möglichkeit der Vernetzung zu ähnlichen/gleichen Themen« mit anderen Anbietenden. Bei der inhaltlichen Fortentwicklung eigener Trainingsangebote könnte wiederum die Plattform beim »Erkennen von Trends und beliebten Themen« helfen, sich strategisch am Markt zu positionieren, da sie die »Orientierung und Sortierung in einem sehr unübersichtlichen Angebot« ermöglicht. Nicht zuletzt wird auch aus Perspektive des beratend-handelnden Personals darauf verwiesen, dass über die NBP auch eine vereinfachte »Recherche für Kund*innen« möglich sei.

Die »**Vermarktung**« eigener Angebote zur Gewinnung von Teilnehmenden stellt eine weitere Kategorie dar. So gaben die Befragten an, dass die NBP bei der besseren Sichtbarmachung der eigenen Angebote helfen könnte, wenn sie sich mit ihrem Angebot in das System einbringen könnten. Die »verstärkte Sichtbarkeit der [eigenen, Anm. d. Autoren] Angebote«, so die Hoffnung, könnte zu einer weiteren Möglichkeit der »Teilnehmengewinnung« genutzt werden.

Ebenso sehen Befragte die Chance, die »**Qualität**« der Angebote zu verbessern – zum einen durch die Bereitstellung von »Qualitätskriterien«, denen Angebote auf der NBP genügen sollten, und zum anderen durch eine »Qualitätskontrolle«. Die Bereitstellung von »Förderangeboten für Bildungsanbieter mit hohem Qualitätsanspruch« könne ebenso dazu beitragen, die Qualität der Angebote zu verbessern. Zugleich wird eingeschätzt, dass Nutzende die Qualität mit beurteilen können, da Fort- und Weiterbildungsangebote gleichberechtigt nebeneinanderstehen und so besser miteinander bzgl. nutzerbezogener Qualitätskriterien verglichen werden können. Dass Qualität ein zentraler Aspekt für die **Akzeptanz** der NBP ist, bemerkt eine befragte Person: Diese »steht und fällt aber mit den dahinterliegenden Inhalten und Lizenzmodellen sowie den Schnittstellen, die zwischen Angeboten ermöglicht werden.«

Weiterhin erwarten die Befragten Vorteile und sehen Chancen durch die Implementierung der Data-Wallet in die NBP, die hier mit der Kategorie »**Anerkennung**« benannt wurden. So wird ein Mehrwert von Zertifikaten erwartet, wenn diese über die NBP anerkannt werden, und individuelle Lernleistungen können so bessere Anerkennung finden. Als praktisch wird empfunden, dass die NBP »ein Ort (werden könnte),

um Qualifikationen und Kompetenzen zu verwalten und an selbst gewünschte Empfänger freizugeben« und dass »eine zentrale Speicherung von Erlerntem« damit möglich wird. Durch die mit der Data-Wallet verbundenen Möglichkeiten besteht auch die Chance, Micro Credentials zu erwerben, und der damit verbundene Vorteil, dass Abschlüsse zu künftig stärker modularisiert erworben werden können.

Es zeigt sich schon in den obigen Kategorien, dass die »**Zentralisierung**« von Bildungsangeboten sowie das »**Ablegen von Zertifikaten**« im Rahmen der NBP von mehreren Befragten als Vorteile eingeschätzt werden. Klare Aussagen wie »Single Sign On: super Idee« drücken dies aus, aber auch Aussagen wie die, dass die NBP dann ein »zentraler Ort für Zertifikate und Kompetenznachweise« wäre und »für mich jederzeit abrufbar« ist. Auch die Tatsache, dass über die NBP »überregionale Weiterbildungen zu jedem Zeitpunkt vorhanden sind« (und das »ortsunabhängig« mit »kurzem Zugangsweg«) wird als Vorteil genannt. Eine befragte Person ergänzte, dass sie bislang mehrere Plattformen nutzt und es begrüßt, wenn WB-WEB, GRETA⁴, Prove⁵ und andere Angebote von einer Plattform aus erreichbar und nutzbar wären, weil das neben der Vergleichbarkeit der Angebote auch eine Zeitersparnis bei der Suche nach guten Weiterbildungsangeboten mit sich brächte. Die aktuelle Situation wird von einem Befragten entsprechend so beschrieben: »Ich sehe aktuell einen vollkommen unübersichtlichen Markt, dem interessierte Lernende fast hilflos gegenüberstehen. Eine bundesweite Bildungsplattform wäre eine erhebliche Verbesserung für suchende Personen.«

Eine weitere Kategorie kann dem Aspekt der »**Vernetzung**« zugeordnet werden. Dieser Aspekt wurde von mehreren Befragten explizit erwähnt. Sie sehen die NBP als möglichen Ort, sich mit anderen Lehrenden und Lernenden zu vernetzen und Kooperationen auszuloten und anzubahnen. Dies versprache »interessante Synergien«.

⁴ <https://www.greta-die.de>

⁵ <https://uni-tuebingen.de/fakultaeten/wirtschafts-und-sozialwissenschaftliche-fakultaet/faecher/fachbereich-sozialwissenschaften/erziehungswissenschaft/abteilungen/erwachsenenbildung-weiterbildung/forschung-research/prove-offical-project-page/ueber-prove/>

Welche Nachteile und Hürden sehen die Befragten in der skizzierten Idee?

Neben den Chancen und Vorteilen, die mit dem Vorhaben NBP bei den Befragten erhoben wurden, wurden auch mögliche Nachteile und Hürden erfragt, die mit der NBP einhergehen könnten. Hierzu äußerten sich ebenfalls 32 Personen.

Ein erster Bereich lässt sich mit dem Begriff »**Mehraufwand**« kategorisieren. So wurde die Befürchtung formuliert, dass der Ressourcenaufwand zum Betreiben und zur Pflege der Datenbank zu hoch sein könnte. Dazu zählt auch der hohe »Aufwand für die Aktualisierung«, der dazu führen könnte, dass die NBP ein »Datengrab« werden könnte, da die Vorteile für die Bildungsanbieter nicht ausreichend hoch sind, um den (vermuteten) Aufwand einer stetigen Aktualisierung zu rechtfertigen. Und so wurde prognostiziert, dass viele freiberufliche Trainer*innen aus dem Markt gedrängt werden, »weil sie schlicht nicht die Ressourcen aufbringen können, alles technisch neu einzurichten oder gar von Grund auf neu zu gestalten.«

Auch die »**Usability**« wird als eine Herausforderung identifiziert. Die Befragten fürchten, dass die NBP eine hohe Komplexität bei der Bedienung mit sich bringen könnte und es schwerfallen dürfte, die Übersichtlichkeit zu gewährleisten. So wurde die Forderung formuliert: »Es darf nicht zu hoch angesiedelt sein, zugänglich auch für bildungsinteressierte Gruppen von Menschen, die nicht Deutsch als Muttersprache haben«, also dass die NBP neben einer leichten Bedienbarkeit auch für alle Bildungsinteressierten offensteht. Wenn dies nicht gewährleistet ist, dann könnte es sein, »dass es durch die Fülle sehr unübersichtlich werden könnte und die Plattform damit nicht angenommen wird«, wie eine befragte Person resümiert.

Mit der letzten Aussage in direktem Zusammenhang steht die nächste Kategorie: die »**Verbreitung**«. So wurde unter anderem von mehreren Befragten angegeben, dass es schwierig sein könnte, die Bekanntheit der Plattform zu sichern. Unter anderem aus dem Grund, »wirklich auch alle Anbieter abzubilden« bzw. »alle Bildungsangebote unter einen Hut zu bekommen.« Dies würde dazu führen, dass der deutsche Weiterbildungsmarkt einen weiteren Ort mit einem fragmentarischen Abbild des Weiterbildungsangebots erhält und man eben doch noch über weitere Kanäle recherchieren muss: »nicht alle Bildungsträger machen mit und es gibt wieder ein Puzzle und es wird somit nicht zentral gebündelt.«

Dass nicht alle Bildungsanbieter resp. Bildungsangebote auf der NBP Eingang finden, könnte nach Sicht der Befragten an der »**fehlenden Passung**« der Plattform zu den Anbietern/Angeboten sein. So wird bezweifelt, dass »in unserer dynamischen Welt alle Themen auf einer Plattform erfasst werden können (...), denn manche spannende Menschen und Angebote lassen sich kaum in ein Korsett einpassen«. Aber

auch die fehlende Passung zu bereits bestehenden Systemen wird kritisch hinterfragt. So wird exemplarisch auf den Europass verwiesen, welcher offenbar für manche Befragte ein in der Erwachsenen- und Weiterbildung genutztes Angebot darstellt, dessen Anschluss an die NBP jedoch zum Zeitpunkt der Befragung nicht geklärt war.

Weitere Nachteile sehen die Befragten in der »**Zentralisierung**«, die die NBP anstrebt. Einem zentralen Bildungsportal wird grundsätzlich eine skeptische Haltung entgegengebracht: »Woher kommt dieser Wunsch? Es gibt viele Bildungstechnologien am Markt, sodass jedes Bildungsinstitut/-einrichtung seinen Fokus festlegen und das entsprechende Werkzeug wählen kann. Wir legen ja auch nicht fest, dass jeder mit einem Golf V zur arbeiten [sic!] fahren soll.« Diesen Aussagen, so ein Verdacht, könnte die Annahme zugrunde liegen, dass über die NBP Lehr-/Lern-Angebote auch direkt ausgespielt werden, die NBP also neben einem Katalogsystem auch ein Learning-Management-System ist. Dies wäre jedoch eine Fehlwahrnehmung, denn zum jetzigen Zeitpunkt ist so etwas nicht geplant.

Dass mit der Entwicklung der NBP auch »**technische Hürden**« genommen werden müssen, sehen mehrere Befragte, denn das Konzept sei »technisch anspruchsvoll« und ggf. eine »sehr teure Lösung«. Konkreter fasst es eine befragte Person, die eine Herausforderung »in der Bereithaltung großer, stabiler Server in Deutschland« sieht. Zugleich führt diese Person weiter aus: »Es ist zu wünschen, dass das endlich Realität wird.«

Neben technischen Aspekten wird auch auf den »**Datenschutz**« verwiesen. So prognostizieren die Befragten schlichtweg Datenschutzprobleme, und eine Person äußert die Sorge: »Meine eigene Weiterbildung wird für alle diejenigen, die Zugriff – berechtigterweise oder unberechtigterweise – auf meine Lernfortschritte bekommen, zugänglich und auswertbar.« So scheint es notwendig zu sein, die NBP nicht nur datenschutzkonform aufzubauen, sondern auch mit hoher Transparenz und Sensibilität zu agieren. Denn die folgenden Fragen äußerten die Befragten ebenfalls: »Was passiert mit meinen Daten? Wofür werden sie genutzt? Ich will nicht wieder getrackt werden etc.« Zudem wird auch das Thema **Datensicherheit** als Herausforderung aufgegriffen.

Eher auf die Ebene der Bildungsorganisationen zählt die Kategorie »**Konkurrenz**« ein. So sehen Befragte durch die Einrichtung der NBP einen möglichen »Konkurrenzdruck der Einrichtungen« bzw. auch »zu viele konkurrierende Projekte.« Diese Einschätzung lässt sich auf die mögliche Vergleichbarkeit der Angebote (Stichwort »Transparenz«) zurückführen: »Außerdem werden diverse Anbieter den Vergleich scheuen und möglicherweise die Plattform boykottieren oder gar in Misskredit bringen (wollen).«

Bemerkenswert ist ein weiterer Aspekt, der einmalig genannt wurde: Die **Eignung der Gestaltenden** der NBP. So wird von einer befragten Person moniert, dass Akteure, die mit der

Entwicklung der NBP betraut sind, zu geringe Praxiserfahrungen in der Erwachsenen- und Weiterbildung haben, da sie eher forschungsbasiert arbeiten. Zwar wäre Wissenstransfer wichtig, jedoch »bedeutet das Arbeiten auf wissenschaftlicher Grundlage nicht, dass man Erfahrungen in der Praxis der Arbeit mit dem Lernen Erwachsener hat«. Dies zeigt sich nach Einschätzung des Befragten auch in einigen »Artikeln und Dossiers des WB-WEB«.

Limitationen und Fazit

Auch wenn der Rücklauf mit 42 Antworten nicht repräsentativ ist, keine demografischen Daten erhoben wurden, um Rückschlüsse auf die Teilnehmerstruktur ziehen zu können, und mit der Befragung Personen über digitale Kanäle adressiert wurden, die bereits netzbasierte Angebote zur Professionalitätsentwicklung nutzen, scheint es angesichts bislang geringen verfügbaren empirischen Wissens über die NBP und der mit ihr verbundenen Bedarfe dennoch sinnvoll, auch aus einer vergleichbar kleinen Befragung Rückschlüsse über die Einschätzungen von Lehrenden zur NBP zu ziehen. So zeigt die Erhebung, dass bei den Befragten durchaus Bedarf bzgl. einer vernetzenden Stelle für Weiterbildungsangebote zu existieren scheint, nicht nur für die Organisation eigener Kompetenzentwicklung und Professionalisierung, auch als Platz, um eigene Lehrangebote als Trainer*in in der Erwachsenen- und Weiterbildung einzustellen und mit anderen Anbietern zu vergleichen. Damit könnte eine hohe Vergleichbarkeit, Transparenz und nicht zuletzt erhöhte Qualität der Angebote einhergehen. Die Größe und Komplexität des Vorhabens wird von den Befragten kritisch beurteilt. Wenn die NBP ihr Ziel erreicht, als vernetzende Plattform zur Auffindbarkeit von Bildungsangeboten angenommen zu werden, wäre dies ein echter Mehrwert für die Befragten. Jedoch werden nicht wenige technische und organisatorische Hürden gesehen. Zugleich wird der eigentliche Vorteil, die zentrale Sammlung von Verweisen auf Bildungsangebote sowie eigener Lernnachweise skeptisch eingeschätzt. Datenschutz und Datensicherheit werden ebenfalls kritisch beurteilt, die Pluralität der Anbietenden und der Angebote stellt aus Sicht der Befragten eine der Herausforderungen dar. Um hier die zukünftigen Nutzenden besser abzuholen und perspektivisch für das Vorhaben zu interessieren, wäre die Schaffung von größerer Transparenz durch das Bereitstellen von Informationen über die Entwicklungen der NBP ein möglicher Ansatz (Brandt, Kilian & Biel, 2023).



Brandt, P., Kilian, L. & Biel, C. (2023). Gelingensbedingungen der Nationalen Bildungsplattform: Transparenz als ein Vertrauensaspekt – zu wenig und doch zu viel. *Weiterbildung(2)*, 35–37.

Kilian, L. & Biel, C. (2023). *Chancen und Herausforderungen der Nationalen Bildungsplattform aus Perspektive potenzieller Nutzender in der Erwachsenen-/Weiterbildung* (Reihe DIE Resultate). www.die-bonn.de/id/41891



CARMEN BIEL

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am
Deutschen Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V.

biel@die-bonn.de



DR. LARS KILIAN

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen
Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum
für Lebenslanges Lernen e. V.

kilian@die-bonn.de

Wilfried Frei

Während Studien die Bedeutung des Handschreibens für Intelligenz, Sprachentwicklung oder Bildungsverläufe ermessen, stirbt Handschrift im Alltag der Erwachsenen mehr und mehr aus. Kein Wunder, man kann sie meistens ohnehin nicht lesen. In WEITER BILDEN dürfen Protagonisten der Erwachsenen- und Weiterbildung oder Personen des öffentlichen Lebens eine Schriftprobe abliefern. Sie geben damit Un-erwartetes von sich preis. Nicht nur, weil sie schreiben, was sie schreiben, sondern auch wie. Zum Vervollständigen liefern wir fünf Satzanfänge – für jeden Finger einen.

Gute Bildung ist ...

der peligende Versuch, sich die Welt zu erschließen,
ohne an ihre zu verzweifeln – das geht nicht ohne
Reisen und Selbsterfahrung.

Wenn ich Bildungsminister wäre, ...

Würde ich Erwachsenenbildung als öffentliches Gut
in der (österreichischen) Verfassung verankern

In der Erwachsenenbildung und Weiterbildung habe ich gelernt, ...

mich aus einer Kindheit der liebevollen Einhegung
zu emanzipieren und mir selbst näher zu kommen

Mein berufliches Steckpferd

mich durchs Dickicht zu wühlen, bis sich
ein Pfad auftut (gehen dürfen ihn andere)

Ich bin die geborene Dozentin für ...

mit dem zu arbeiten, was ist – um das zu erreichen,
was sein könnte (aka Effectuation)

Menstruieren finanzieren

Wie jeden Dienstag üblich sammeln sich alle Teilnehmenden kurz vor Veranstaltungsbeginn vor ihrem Kursraum. Sonja nutzt das verbleibende Zeitfenster, um noch einmal auf die Toilette zu gehen. Doch obwohl sie pünktlich vor Ort war, findet der Kurs letztlich ohne sie statt: Ihre Periode hat überraschend eingesetzt. Darauf unvorbereitet, fehlen ihr nun Menstruationsartikel – und sie muss als allererstes zusehen, dass sie entsprechend versorgt ist. Eine Situation wie diese oder ähnliche erleben viele Menstruierende im Alltag. Abhilfe ließe sich mit der kostenlosen Bereitstellung von Menstruationsartikeln schaffen, wie es immer mehr Hochschulen zumindest in Pilotprojekten tun. Wie die erste deutsche Studie zur Umsetzung, Akzeptanz und Relevanz kostenloser Menstruationsartikel der Gleichstellungsstelle der Hochschule Bonn/Rhein-Sieg zeigt, steigert dies die Bildungsgerechtigkeit – eine große Chance für Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung, dem Hochschulbeispiel zu folgen. (MO)

Bild © iStock/Dmytro Skrypnykov

Unsere nächsten Themenschwerpunkte

AUSGABE 4 — 2023

Uneindeutigkeit

Der Umgang mit Unsicherheiten, Mehrdeutigkeiten und Ambivalenzen stellt eine individuelle, gesellschaftliche und politische Herausforderung dar. Das Heft möchte Ambiguität und Ambivalenz in ihren verschiedenen Bezügen zur Erwachsenenbildung theoretisch und empirisch betrachten. Dabei soll der ambivalente Charakter von Ambiguität als bildungsproduktives und zuweilen auch -hinderliches Phänomen deutlich werden.

AUSGABE 1 — 2024

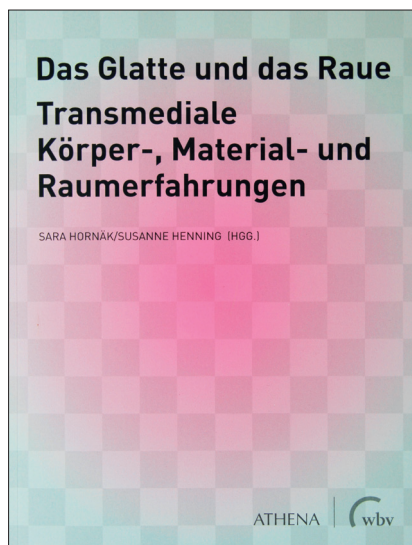
Anerkennung und Validierung als Mittel zur Fachkräftesicherung

Wie kann dem Fachkräftemangel mithilfe von Erwachsenen- und Weiterbildung wirksam begegnet werden? Teilqualifikationen sowie Micro-Credentials, Badges und Wallets zum Nachweis spezifischer Kompetenzen und Skills sowie KI-gestützte Assessments sollen für erleichterte und beschleunigte Anerkennungsverfahren individueller beruflicher Kompetenzen und ausländischer Abschlüsse sorgen.

Einsendungen zu den Heften sind erwünscht. Bitte nehmen Sie hierzu Kontakt mit der Redaktion auf.

weiter-bilden@die-bonn.de

Entkörperlichung, Entmaterialisierung und Enträumlichung



Sara Hornäk, Susanne Henning (Hg.)

Das Glatte und das Raue

Transmediale Körper-, Material- und Raumerfahrungen

Ästhetische Erfahrungen und Wahrnehmungen von Materialität, Körper und Raum haben sich durch die fortschreitende Digitalität fundamental verändert. Vor diesem Hintergrund diskutieren die Beiträge künstlerische Bildungsprozesse im digitalen Zeitalter.

wbv.de/athena

2023, 140 S., 34,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-7385-9

Auch als E-Book

Das Miteinander der Kulturen legt Unterschiede und Gemeinsamkeiten offen, man lernt voneinander oder man grenzt sich ab. Nicht zuletzt geht es um Fragen von Macht und Hegemonie. WEITER BILDEN lotet aus, wie in der Erwachsenen- und Weiterbildung über Kultur und die Unterschiedlichkeit von Kulturen gesprochen wird und was es für Bildungsprozesse bedeutet, »kultursensibel« zu sein.