

Implikationen für die Praxis – von Checklisten zu kritisch-reflexiven Haltungen

Wie durch die bisherigen Ausführungen deutlich gemacht wurde, gehen die Ebenen, in denen sich die Teilnahmegründe der befragten Frauen bewegen, weit über das hinaus, was ausschließlich im Verantwortungsbereich einer einzelnen Weiterbildungseinrichtung liegt und von dieser allein beeinflusst werden kann. Um Weiterbildungsteilnahme zu erhöhen, können und müssen vor allem auf der (arbeitsmarkt- und bildungs-)politischen Ebene strukturelle Erneuerungen vorgenommen werden, die das Ideal einer Gleichbehandlung auch bereits im gesetzlichen Rahmen verankern und für das Erreichen einer solchen ausreichend Ressourcen bereitstellen. Es bleibt die Frage offen, was dann die Mitarbeiter_innen in den einzelnen Weiterbildungseinrichtungen selbst noch bewirken können, wenn sie im Rahmen dieser Gesellschaft, so wie sie aktuell mit all ihren immanenten Ausgrenzungsmechanismen strukturiert ist, dennoch nicht untätig bleiben wollen. Was können sie tun, wenn sie – neben den grundsätzlich auf die strukturelle Ebene bezogenen Veränderungsbestrebungen, die sie dabei nicht aus dem Blick verlieren dürfen – bereits im Rahmen der gegenwärtigen Situation zu einer verbesserten Teilhabemöglichkeit von Personen beitragen wollen, die bisher nicht oder nur wenig an Weiterbildung partizipieren? Im Zusammenhang mit diesen Überlegungen wurden vielfach von verschiedenen Seiten Konzepte der sogenannten „interkulturellen Öffnung“ diskutiert, die im Folgenden skizziert werden sollen. Durch die Erkenntnis, dass die im Rahmen dieser Konzepte entwickelte, recht technologisch anmutende Umsetzung von „Offenheit“ nicht ausreicht, um nachhaltige Veränderungen zu bewirken, wurde der Ansatz der interkulturellen Öffnung zum Cultural Mainstreaming weiterentwickelt. Das Cultural Mainstreaming ist dabei wie das Gender Mainstreaming in gesetzlichen Richtlinien verankert und enthält damit über die einzelnen Einrichtungen und Organisationen hinauswirkende übergreifende Forderungen. Im Hinblick auf die Weiterbildungspraxis beziehen sich diese Forderungen auf alle Bereiche der institutio-

nalisierten Weiterbildung in ihrem gesamtgesellschaftlichen Kontext. Das heißt, es geht also nicht nur um bestimmte Angebotsbereiche, für die mehr migrantisches Teilnehmende gewonnen werden sollen, sondern auch um Weiterbildungsgesetze, bestimmte Vorgaben, nach denen Projekte angelegt sein müssen, um Fördergelder durch die Europäische Union oder die Bundesregierung zu erhalten etc. Letztlich bleibt aber auch das Cultural Mainstreaming zunächst eine von außen und/oder vom Management in die Organisation getragene Anforderung. Sie bleibt ohne nachhaltige Wirkung, wenn sie nicht durch die Ausbildung einer rassismuskritischen Haltung der pädagogischen Professionellen im Weiterbildungsbereich begleitet wird. Ein begründetes Plädoyer für eine ebensolche Haltung wird diesen Abschnitt der Arbeit, der sich vor allem – aber nicht nur – an die in der Weiterbildungspraxis Tätigen richtet, abschließen.

VON DER INTERKULTURELLEN ÖFFNUNG...

Schon seit Beginn der 1980er Jahre verlangten Teile der Fachbasis der Migrationssozialarbeit und einige Wissenschaftler_innen eine Öffnung der Institutionen mit dem Anspruch, die wachsende Pluralität der Gesellschaft und damit ihre Vielfalt als „Normalfall“ und als Ressource anzuerkennen und nicht ausschließlich in Sonderkontexten abzuhandeln (vgl. Heinemann/Robak 2012:33). Doch erst seitdem sich mit der Jahrtausendwende auch auf politischer Ebene die Erkenntnis durchgesetzt hat, dass Deutschland ein Einwanderungsland war und ist, haben die Anstrengungen zur interkulturellen Öffnung einen erneuten Auftrieb bekommen (vgl. Gaitanides 2004:4). Konzepte der interkulturellen Öffnung werden verschiedentlich diskutiert und teilweise sogar in politischen Leitlinien, wie zum Beispiel in der „Konzeption zur Integration von Zuwanderinnen und Zuwanderern im Lande Bremen 2003 – 2007“ verankert, wenn dort eine „Festschreibung der interkulturellen Öffnung als Leitungs- und Managementaufgabe und als Teil der Organisations- und Personalentwicklungsplanung“ erfolgt (Der Senator für Arbeit, Frauen, Jugend, Gesundheit und Soziales 2004:11). In der aktuelleren Konzeption von 2007-2011 gibt es dazu noch eine Festschreibung der interkulturellen Öffnung im Leitbild der Stadt (Der Senator für Arbeit, Frauen, Jugend, Gesundheit und Soziales 2007:9). Während es zur Frage der „Interkulturellen Öffnung von Verwaltung und öffentlichem Dienst“ bereits verschiedene Praxisansätze und Erfahrungsberichte gibt, ist das Feld der Weiterbildung diesbezüglich sowohl in der Praxis als auch aus der wissenschaftlichen Perspektive betrachtet noch nicht hinreichend erschlossen worden (vgl. Brüning 2006:26). So gibt es zwar auch im Weiterbildungsbereich zahlreiche Projekte, die in der Pra-

xis von engagierten Pädagog_innen durchgeführt werden. Eine wissenschaftliche Evaluation der Wirksamkeit einzelner Maßnahmen und Maßnahmenbündel steht allerdings in weiten Teilen noch aus (vgl. Ruhlandt 2010: 174, 179).

Der Prozess der interkulturellen Öffnung wird in den meisten der dazu vorhandenen Publikationen in Form von immer recht ähnlichen, rezeptartig anmutenden Vorschlagslisten dargestellt (vgl. Brüning/Kuwan 2002:65; Beratungszentrum für Migranten und Migrantinnen; Jakubeit 2006:243; Voss 2007:3; Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft 2010 u. a.). Auch wenn diese allein meist noch nicht ausreichend Wirkungsmacht haben, sind die dahinter stehenden Prozesse und Konzepte wichtige Sensibilisierungsinstrumente und zumindest ein erster Schritt in eine veränderte Institutionenlandschaft. Werden die verschiedenen Übersichten miteinander verglichen und zusammengefasst, lassen sich die Vorschläge für den Weiterbildungsbereich in den drei Feldern Organisation, Planung und Personal systematisieren. Aufgrund der zahlreichen bereits vorhandenen Übersichten soll an dieser Stelle keine neue Checkliste erstellt werden, sondern lediglich einige besondere Punkte beispielhaft hervorgehoben werden, die durch die befragten Frauen genannt wurden oder mir zusätzlich zu den bereits vorhandenen Listen wichtig erscheinen.

Organisation

Die VHS – ein Videoverleih? Zum Image von Weiterbildung

Die wichtige Rolle von Printmedien, in denen die Weiterbildungseinrichtungen sich darstellen, ist in vielen unterschiedlichen Facetten beschrieben worden. Neben der Ansprache von Personen mit nicht-deutscher Erstsprache durch mehrsprachiges Informationsmaterial wird auch immer wieder darauf hingewiesen, dass Personen, die nicht dem Bild eines „Standard-Deutschen“ entsprechen, auf den Layouts der Weiterbildungsprogrammhefte mit berücksichtigt werden müssen. Dies nicht nur, wenn es darum geht, für Deutschkurse zu werben, sondern auch, wenn es beispielsweise um eine Führungskräftefortbildung, einen Pilateskurs oder einen Bildungsurlaub für HTML-Programmierung geht. Die Interviewpartnerin Alex hebt zudem das in ihrer Wahrnehmung recht unattraktive Image von Weiterbildung hervor und beschreibt als Beispiel die eintönige Gestaltung eines Volkshochschulprogramms, an welches sie sich in dem Moment des Interviews erinnert.

ALEX: „Genau. Weil dieses Volkshochschulbuch weiß und dann VHS, jemand der das nicht kennt VHS, der denkt dann hier äh, das ist irgendwie so Videoverleih.“ (A- Z. 358-359)

Sind die Print- und Kommunikationsmedien in ihrer Konzeption auf die Heterogenität der Migrationsgesellschaft eingestellt, müssen darüber hinaus die Zugangswege zu den Adressat_innen erweitert werden, um auch diejenigen zu erreichen, die von diesen Medien bisher noch nicht erreicht werden.

Aufsuchende Bildungsarbeit

Wenn es nun darum geht, Personen zu erreichen und mit Informationen zu versorgen, die bisher noch nicht in Kontakt mit erwachsenenpädagogischen Institutionen sind und eher zu den benachteiligten Gruppen der Gesellschaft gehören, wird von „aufsuchender Bildungsarbeit“ gesprochen. Grotlüschen betont: „Interesse entsteht selbst bestimmt – aber nicht von selbst“ (GROTLÜSCHEN 2010:289). Um Interesse zu ermöglichen, müssen auch die dazu notwendigen Rahmenbedingungen gegeben sein. Zum Beispiel müssen Personen zunächst erst einmal wissen, welche Weiterbildungsangebote es gibt und welche Inhalte für sie interessant sein könnten. Personen, die nicht über die gängigen Kommunikationswege erreicht werden, müssen in ihren jeweiligen Lebenswelten „aufgesucht“ werden. So können zum Beispiel Mütter von Kleinkindern direkt im Kindergarten durch die Erzieher_innen mit Informationsmaterial versorgt werden (vgl. A-Z.: 473–477). Durch die geringe Transparenz der deutschen Weiterbildungslandschaft ist es zudem insbesondere für Personen, die nicht im deutschen Bildungssystem sozialisiert wurden, von Bedeutung, Weiterbildungsberatungsangebote in Anspruch nehmen zu können.

Ein weiterer Weg Personen zu erreichen, die sich nicht durch die Kommunikationskanäle der jeweiligen Weiterbildungseinrichtung angesprochen fühlen, ist die Kooperation mit Migrant_innenselbstorganisationen.

Kooperationen – Zusammenarbeit mit Migrant_innenselbstorganisationen (MSO)

Kocaman u. a. (2010), die in einer Studie die Potenziale von Migrant_innenselbstorganisationen (MSO) herausgearbeitet und dabei Organisationsstrukturen, Tätigkeitsfelder sowie Netzwerk- und Unterstützungsstrukturen untersucht haben, betonen: „Frauen-MSOs könnten im Rahmen der interkulturellen Öffnungsprozesse Partner_innen auf Augenhöhe sein, die eine Auseinandersetzung mit Fachleuten mit und ohne migrantischen Hintergrund ermöglichen“ (KOCAMAN/LATORRE PALLARES/ZITZELSBERGER 2010:12). MSO sind Zusammenschlüsse von Personen, die sich einer bestimmten migrantischen Gemeinschaft zugehörig fühlen. Ihre Ziele sind meist politisch, kulturell oder sozial. In jedem Fall geht es aber um ein implizites Empowerment, einen Raum, in dem Selbstvergewisserungs- und Selbstermächtigungsprozesse stattfinden. Ob diese sich

darin äußern, dass Raum für die Pflege eigener kultureller Rituale gegeben wird, um Sprachen, Traditionen und gemeinsame Ideen zu leben und vor allem einer bestimmten Form von Gemeinschaft Platz gegeben wird, die soziale Netzwerke stärkt, oder ob aktiv auch politische Ziele verfolgt werden, für die sich Einzelne durch das Zusammenschließen zu einer Gruppe eine stärkere Stimme erhoffen, ist dabei sehr unterschiedlich. Kocaman u.a (ebd.) beschreiben MSO als „(...)Strategie zum Self-Empowerment innerhalb dominanter Systeme – Mehrheitsgesellschaft und Migranten-Community – (...)“ (KOCAMAN/LATORRE PALARES/ZITZELSBERGER 2010:2).

Schutzräume schaffen

Nach den Ergebnissen von Kocaman u. a. funktioniert dieses Empowerment über verschiedene Ebenen, wobei vor allem die bedürfnisgerechte Vermittlung von Wissen in einem Schutzraum, in dem eine stärkende Gemeinschaft hergestellt wird, von ihnen hervorgehoben wird. Auf der einen Seite erscheint es fragwürdig, einen „Extra-Raum“ für Personen mit einem sogenannten Migrationshintergrund zu schaffen, in dem diese sich in einem freieren Rahmen äußern, austauschen und empowern können. Verfestigt eine solche Trennung nicht genau die Differenzlinien, die eigentlich abgeschafft werden sollten? Auf der anderen Seite wird es durch die Schaffung eines solchen Raums, in dem sich bestimmte minorisierte Gruppen unter Abwesenheit von Personen der Mehrheitsgesellschaft treffen können, ermöglicht, dass sich Angehörige dieser Gruppen zumindest für kurze Zeit dominanter Sprecher_innenrollen entziehen können. Diese Art Raum ist vergleichbar mit den in den 1970er Jahren geschaffenen Frauenräumen und Frauenbuchhandlungen, in denen sozial als weiblich konstruierte Personen sich abgrenzen konnten von denjenigen, die als männlich konstruiert wurden und die damit in der dominanten Sprecherposition waren (vgl. Faulstich-Wieland 2011:844ff). Diese Räume dienten damals wie heute als Selbstbehauptungsorte, in denen Frauen Kraft sammeln und sich gegenseitig für den Widerstand stärken konnten. So kann es auch für Persons of Color und andere minorisierte Gruppen hilfreich sein, sich in solchen Räumen zusammenzufinden. Kocaman et al. können als Ergebnis ihrer Studie die Inhalte der Frauen-MSOs folgendermaßen beschreiben:

„Die Arbeit der Frauen-MSOs enthält mehrere Elemente: Zunächst werden Fachwissen, Sprachkenntnisse und Kompetenzen vermittelt. Diese tragen dazu bei, dass die Migrantinnen Selbstsicherheit und Selbstbewusstsein entwickeln und ihre Angst und Unsicherheit im Umgang mit Vertreterinnen und Vertretern von Institutionen der Mehrheitsgesellschaft überwinden. Verstärkt wird diese Selbstsicherheit durch die Sicherheit, die die Gemein-

schaft von Frauen vermittelt, die die gleichen Benachteiligungserfahrungen teilen und die diese Benachteiligung überwinden möchten. Diese Gemeinschaft motiviert die Frauen, die Bildungsangebote in Anspruch zu nehmen. Die Bildungsangebote sind niedrigschwellig angelegt und orientieren sich an den geäußerten Bedarfen und den besonderen Lebensumständen der Migrantinnen. So finden Rahmenbedingungen wie die passende Uhrzeit und der passende Ort des Kurses sowie das richtige Lerntempo, die richtigen Lernhintergründe und die richtige Lernsituation eine entsprechende Beachtung.“ (Kocaman/Latorre Pallares/Zitzelsberger 2010:8)

Die hier zuletzt genannten Rahmenbedingungen des Lernens zu schaffen, die sich an den individuellen Bedürfnislagen der Adressat_innen orientieren, stellt bei der Heterogenität der zu erreichenden Zielgruppen eine besondere Herausforderung dar. Diese Lehr-Lernbedingungen beziehen sich auf das Feld der Planung, auf welches nachfolgend genauer eingegangen wird.

Planung

Neue Formen des Lernvermittels

Vor allem für Analphabet_innen und/oder schwache Zweitsprachler_innen müssen noch weiter und konkreter auf sie zugeschnittene Formen des Lernvermittels gefunden werden und zwar insbesondere solche, die weniger schriftbasiert sind. Die Interviewpartnerin Tamy erzählt zum Beispiel, wie sie in Nigeria das Kochen gelernt hat.

TAMY: I go school for this. The Firma was very big. By experience you be in the kitchen. Someone will be there. Show you how to do this. How to do this... And now I know it very very well (T-Z: 261-263).

Tamy beschreibt hier eine Form von Modelllernen, welches ganz ohne Schriftsprache auskommt. Dieses ist im Rahmen der Vermittlung zunächst einmal vermutlich häufig sehr viel aufwändiger und langwieriger. Es bleibt aber dennoch eine Alternative zum Lernen aus Büchern und Arbeitsblättern, wie es sonst häufig im Rahmen von Weiterbildung üblich ist. Ähnlich ist es auch bei Josepha, die in einer Kochschule eine Fortbildung zur Küchenhilfe macht. Sie muss dort zwar schreiben, doch sind die Anforderungen an das Schreiben sehr niedrig, so dass sie den Kurs bewältigen kann.

Neue Zeitstrukturen

Überproportional viele Migrant_innen arbeiten in Industriebetrieben, im verarbeitenden Gewerbe und üben schlecht bezahlte, einfache Tätigkeiten aus (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2006:5). Diese Arbeitsformen erfordern häufig

Schichtdienste und einen hohen Einsatz der eigenen Körperkraft. Gerade für diese Gruppen müssen spezielle Angebote geschaffen werden, die Weiterbildung während der Arbeitszeit möglich machen oder die so flexibel gestaltet sind, dass sowohl vormittags als auch nachmittags beziehungsweise abends an dem gleichen Modul teilgenommen werden kann. Sonst lässt sich eine kontinuierliche Teilnahme an Angeboten für diejenigen, die im Schichtdienst tätig sind, nicht realisieren.

ALEX: „Nee. Aufgrund vom Schichtdienst. Weil man hat einmal Früh- einmal Spätschicht, und es gibt gar keine Möglichkeit, dann würde ich alle zwei Wochen fehlen. ____ Man verpasst so viel und deswegen ist man so eingeschränkt.“ (Alex, Z.215-217)

Ein weiteres Kriterium, welches durch die Befragten explizit genannt wurde, ist die gewünschte Nähe von Weiterbildung zum Arbeitsmarkt.

Weiterbildungsteilnehmer_in im Praktikum

Deeke (2011) stellt fest, dass vor allem gering qualifizierte Arbeitslose mit nicht-deutscher Erstsprache in vielen Fällen nach dem Besuch eines Weiterbildungskurses keine Erwerbstätigkeit aufnehmen. Erfolgsbedingung, um hier Abhilfe zu schaffen, wäre wohl vielmehr eine Verknüpfung der Vermittlung berufsbezogener Deutschkenntnisse mit ergänzenden Hilfen zur beruflichen Qualifizierung (vgl. Deeke 2011:108). Aus diesem Grund arbeiten zum Beispiel die vom Europäischen Sozialfonds und dem Bundesministerium für Migration und Flüchtlinge (ESF-BAMF) geförderten berufsbezogenen Deutschkurse mit einer Kombination von Deutschunterricht, Bewerbungstraining und Praktikum. Die sogenannten „Integrationskurse“, die gegenwärtig vor allem als reine Deutschkurse ohne Anschluss- und Übergangsmöglichkeiten in den Arbeitsmarkt oder andere Bereiche der Gesellschaft konzipiert sind, verfehlen – wie bereits zuvor ausgeführt – ihr Ziel, eine verbesserte Teilhabe in der Gesellschaft zu ermöglichen. Sie müssten daher mit weiterführenden Kursen, in denen sich auch Erstsprachler_innen befinden, oder mit Praktika verbunden werden, so dass die erworbenen Deutschkenntnisse unmittelbar außerhalb des eigenen engen Sozialbereichs angewandt werden könnten.

Karolina hebt im Interview die Verwertungsaspekte von Weiterbildung besonders hervor und macht deutlich, dass eine Verknüpfung von Weiterbildungsteilnahme und einem Berufspraktikum, ähnlich wie auch die Berufsausbildungen in Deutschland konzipiert sind, sowohl eine erhöhte Teilnahme als auch eine erhöhte Verwertbarkeit der Inhalte ermöglichen würde. Über die Praktika wird aus ihrer Sicht der Berufseinstieg vereinfacht und die Einschätzung der eigenen

Kompetenzen, Fähigkeiten und Bedarfe bezüglich des Berufslebens – gerade für diejenigen Personen, die schon lange nicht mehr in regulärer Erwerbstätigkeit sind – verbessert.

KAROLINA: „Dass man das dann auch im Lebenslauf schreiben kann. Oder dass man schon, die Möglichkeit hat. Wenn man schon, wenn man z. B. was weiß was ich, die letzten zehn Jahre drei Kinder groß gezogen hat, dass man dann auch die Möglichkeit bekommt, im Betrieb zu arbeiten. So zu gucken, wie das jetzt läuft so. Es geht ja jetzt nicht um das Geld, was man da verdient, sondern ... wofür halt ein Praktikum nötig ist. Dass man ...“

I: „Informationen sammeln“

KAROLINA: „Genau. Information und guckt: Ist das meine Richtung? Will ich das wirklich?“ (K-Z: 937-945)

Personal

Bezogen auf die letzte wichtige Ebene Personal wurde vor allem die vertrauensbildende Rolle von (Beratungs-)Personal hervorgehoben, das die gleiche Erstsprache spricht, beziehungsweise allgemein von Personal, über das sich die Teilnehmenden als zugehörig identifizieren können. Dieser Punkt ist bereits umfassend dargestellt worden und soll daher an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden. Auf die Notwendigkeit einer rassismuskritischen Grundhaltung des pädagogischen Personals wird im Folgenden noch genauer eingegangen. Doch zunächst soll im Folgenden kurz skizziert werden, inwiefern das Cultural Mainstreaming als Weiterentwicklung der Konzepte interkultureller Öffnung begriffen werden kann.

... ZUM CULTURAL MAINSTREAMING...

Anders als das Diversity Management sind die Konzepte des Gender und Cultural Mainstreaming nicht als Unternehmensstrategien gedacht worden, sondern politisch und gesetzlich verankerte Ansätze für Verwaltung und Institutionen. Das Gender Mainstreaming wurde 1997 im Amsterdamer Vertrag verankert und gilt seitdem für alle Mitgliedstaaten als verbindliches Prinzip (vgl. Blickhäuser/Bargen 2006:13). Es ist eine Strategie der Europäischen Union (EU) zur Verwirklichung der Chancengleichheit für Frauen und Männer in Institutionen, Organisationen und Politik (vgl. Blickhäuser/Bargen 2006:13). Das Cultural Mainstreaming ist im Gegensatz dazu noch ein recht neu diskutierter Begriff. Er lehnt sich an die Strategie des Gender Mainstreaming an und soll genau wie die-

se als Querschnittsaufgabe in Institutionen und Politik verstanden werden. Gesetzliche Grundlagen sind unter anderem die Antirassismusrichtlinie¹ der EU (Der Rat der Europäischen Union 24.03.11) sowie das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (Deutscher Bundestag 28.03.11), welches 2006 in Deutschland verabschiedet wurde. Ebenso wie „gender“ richtet sich „cultural“ oder „ethnic“ nicht auf eine biologische Disposition, sondern auf die soziale Konstruktion ethnischer Gruppen sowie deren Chancen als Angehörige von ethnischen Minderheiten im Einwanderungsland (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006:47). Ziel ist die Sicherung gleicher Teilhabechancen. Im Zusammenhang mit Cultural Mainstreaming werden zwei wesentliche Ansätze diskutiert. Dies ist auf der einen Seite der Ansatz, der Cultural Mainstreaming als einen alle Ebenen umfassenden Gesamtprozess definiert. Dabei geht es auch um die Ebenen, die außerhalb der Weiterbildungseinrichtung liegen, wie die arbeitsmarktpolitische, betriebliche und bildungsinstitutionelle Ebene. Auf der anderen Seite ist es der Ansatz des Cultural Mainstreamings als Prüfkriterium, welches – meist in Form von Checklisten, wie sie auch für die interkulturellen Öffnungsprozesse genutzt werden – im Rahmen von Qualitätsmanagementprozessen abgearbeitet werden kann (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006:48). Genau wie beim Gender Mainstreaming findet auch die Umsetzung des Cultural Mainstreamings in Institutionen, Verwaltung und Organisationen im Top-Down-Verfahren statt. Damit bedarf es einer Hierarchie und kann nur wenig dazu beitragen, Einstellungen von Personen tiefgreifend zu ändern (vgl. Schnier 2007:18f). Genau diese Einstellungen und Haltungen müssen aber ein Teil des Veränderungsprozesses sein, wenn er nachhaltig – und über die Abarbeitung von ja durchaus hilfreichen Checklisten hinaus – wirken soll.

1 Richtlinie 2000/43/EG zur Anwendung des Gleichbehandlungsgrundsatzes ohne Unterschied der Rasse oder der ethnischen Herkunft.

...ZU EINER KRITISCH-REFLEXIVEN HALTUNG ALS NOTWENDIGEN TEIL PÄDAGOGISCHER PROFESSIONALITÄT IN DER MIGRATIONSGESELLSCHAFT

Eine der zentralen Aufgaben der in der Weiterbildungsforschung und -praxis Tätigen ist also die Arbeit an Haltungen. Erst wenn die Haltungen, die hinter Konzepten wie der interkulturellen Öffnung oder dem Cultural Mainstreaming stehen, ein fester Bestandteil der professionellen Einstellung der in der Migrationsgesellschaft für Bildungsarbeit verantwortlichen Personen werden, ist es möglich, über die reine rezeptartige Anwendung von Checklisten hinauszugehen und wirkliche Veränderungen anzustoßen. Doch was genau ist hinter einer kritisch-reflexiven Haltung zu verstehen? Ich möchte sie angelehnt an Elverich, Kalpaka und Reindlmeier (2006) folgendermaßen definieren:

„Eine kritisch-reflexive pädagogische Haltung in der Migrationsgesellschaft ist von der Vision einer gerechteren Verteilung von Zugangschancen und Ressourcen als Grundlage der pädagogischen Arbeit getragen. Sie arbeitet auf der Basis eines kritischen Rassismusbegriffs und eines dynamischen Kulturbegriffs, hinterfragt den herrschaftssichernden Pseudo-Paternalismus und ist sich des Spannungsfelds von Stabilisierung und Veränderung bewusst, innerhalb dessen sich pädagogische Arbeit bewegt.“

Ein kritischer Rassismusbegriff grenzt sich von einem Rassismusverständnis ab, welches Rassismus primär als Einstellungsproblem begreift und auf dessen Grundlage Bildungsarbeit auf die Veränderung individueller Einstellungen abzielt. Ein kritisches Verständnis von Rassismus umfasst das Wissen darum, wie dieser in Diskursen und Praxen der Gesellschaft strukturell und institutionell verankert ist und wirkt. Rassismuskritik umfasst somit auch Denk- und Handlungsweisen, die aus einem Bewusstsein über rassistische Strukturen heraus darauf abzielen, den rassistischen Konsens zu stören und aufzubrechen (vgl. Elverich/Kalpaka/Reindlmeier 2006:14, 16). Ein dynamischer Kulturbegriff beinhaltet, dass Kultur als ein Orientierungssystem verstanden wird, das veränderbar ist und einem permanenten Wandel unterliegt, so dass sie per se als eine widersprüchliche Kategorie anzusehen ist. Ein solches Kulturverständnis widersetzt sich der Ansicht, individuelle Handlungen seien kulturell determiniert, und tritt so einer Kulturalisierung sozialer Konflikte entgegen (vgl. Elverich/Kalpaka/Reindlmeier 2006:15). Es wirkt also der Gefahr entgegen, durch die Konstruktion von „Kulturen“ und Zugehörigkeiten zu diesen Kulturen Gruppenidentitäten zu erzeugen, auf die Personen dann unreflektiert festgelegt werden. So betonen auch Aram und Fischer, dass das Ziel einer Gleichbehandlung sich nur erreichen

ließe, wenn der der vorherrschenden Gesellschaftsordnung unterliegende Mechanismus der Konstituierung und Hierarchisierung von Differenzen stets mit reflektiert würde (vgl. Aram/Fischer 2007:2).

Zu dieser Form der Reflexion gehört weiterhin eine Haltung, die vom „Pseudo-Paternalismus“ (AG Sprache 2012:3) wekommt und sich ernsthaft mit den Bildungsbedürfnissen der Personen auseinandersetzt, für die Angebote gemacht werden. In ihrem Beitrag, der Paternalismus als migrationsgesellschaftliches Herrschaftsverhältnis in der Erwachsenenbildung thematisiert, formuliert die AG Sprache, Bildung und Rassismuskritik²:

„Erwachsenenbildung als Raum, in dem jederzeit ein „Nein“ der pädagogischen Gegenüber möglich ist, wäre eine wirksame Konzeption, um unzulässige pädagogische Macht zu verhindern, um Dominanzverhältnisse zu schwächen, die die Beschränkung des Willens und der Freiheit des und der Einzelnen unter der Vorgabe, dies diene dem Wohl der Anderen, zu legitimieren suchen“ (AG Sprache 2012:4).

Das Spannungsfeld pädagogischer Arbeit entsteht dadurch, dass Bildungsarbeit einerseits durch Interventionen zur Stabilisierung der herrschenden Diskurse beiträgt, indem zum Beispiel Fest- und Zuschreibungen übernommen werden müssen, um bestimmte Personen ansprechen zu können (beispielsweise durch die Konzeption eines Empowerment-Workshops für „Mädchen mit Migrationshintergrund“), und andererseits zu einer Veränderung dieser beitragen kann, indem herrschende Diskurse irritiert, minorisierte Sprecher_innenpositionen gestärkt und gesellschaftskritische Haltungen verbreitet werden.

Wichtig ist es an dieser Stelle zu betonen, dass es nicht darum geht, diese eben erläuterte kritisch-reflexive Haltung ausschließlich dann zu aktualisieren, wenn es zum Beispiel um die Entwicklung eines Angebots geht, das sich gezielt mit den Themen der Migrationsgesellschaft auseinandersetzt. Vielmehr sollte sie ein allgegenwärtiger Teil erwachsenenpädagogischen Handelns sein, unabhängig von Lerninhalten und Zielgruppen. Mecheril und Thomas-Olalde stellen fest: „Interkulturelle Erwachsenenbildung ist somit kein Zusatz, keine Randpro-

2 Mitglieder der AG: Susanne Arens, Inci Dirim, Marion Döll, Magdalena Knappik, Paul Mecheril, Claus Melter, Elisabeth Romaner, Birgit Springits, Nadja Thoma, Oscar Thomas-Olalde.

grammatik, sondern vielmehr Teil allgemeiner Erwachsenenbildung³ in der Migrationsgesellschaft“ (Mecheril/Thomas-Olalde 2011:72).

Elverich, Kalpaka und Reindlmeier (2006) haben einen hilfreichen Fragenkatalog erstellt, der bei der Analyse von als interkulturell benannter Praxis unterstützen kann, wenn Unsicherheit darüber besteht, inwiefern die eigenen Angebote der eben beschriebenen Haltung entsprechen. Er soll hier in Auszügen vorgestellt werden:

„Welches Kultur- und Rassismusverständnis liegt den Ansätzen jeweils zugrunde?

Werden die eigenen theoretischen Zugänge und Begrifflichkeiten offen gelegt?

Enthalten die Ansätze eine gesellschaftsverändernde Perspektive?

Welche Effekte und Konsequenzen des Handelns sind in der Praxis zu beobachten und welche Spuren hinterlässt diese Arbeit? Welche davon sind erwünscht und welche nicht?

Inwieweit werden unintendierte Effekte produziert, die zur Stabilisierung von Herrschaftsverhältnissen beitragen?

Gibt es Möglichkeiten, unintendierten Effekten entgegen zu wirken? Was wird dabei bewusst in Kauf genommen?“ (Elverich/Kalpaka/Reindlmeier 2006:12)

An dieser Stelle lässt sich zwar nicht ganz abschließend sagen, wie eine „gute“ kritisch-reflexive Haltung für eine Bildungsarbeit aussehen muss, damit auch diejenigen in der Gesellschaft zu mehr Teilhabe kommen, die sich bisher nicht als zugehörig wahrnehmen können. Dennoch hoffe ich, über diese Ausführungen zumindest einen gedanklichen Horizont aufgezeigt zu haben, der ein eigenes Weiterdenken und immer wieder neu Ausprobieren möglich macht.

Es bleibt bei allem Bemühen gesellschaftliche Realität, dass es immer Personen geben wird, die durch die pädagogische, soziale und politische Arbeit nicht erreicht werden können und auch von strukturellen Veränderungen nicht oder nur wenig profitieren. Doch wenn letztlich die Idee einer vollkommen gerechten Welt immer eine Vision bleiben muss, inwiefern lohnt es sich überhaupt, Kraft und Energie in diese Art von Arbeit zu investieren, die sich oft wie Don Quijotes berühmter Kampf gegen die Windmühle(n) anfühlt? Spivak beantwortet diese Zweifel mit einem Gleichnis. Sie vergleicht das immerwährende Ringen in dem gesellschaftlichen Spannungs- und Kräftefeld, welches nie von einer Seite endgültig gewonnen werden kann, mit dem Putzen der Zähne, das uns letztlich auch nicht vor der eigenen Sterblichkeit schützt:

3 Dieses Plädoyer ließe sich genauso für die berufliche, kulturelle und politische Erwachsenenbildung formulieren.

„[...] when we actually brush our teeth, or clean ourselves everyday, or take exercise, we don't think of it as fighting a losing battle against mortality, but, in fact, all of these efforts are doomed to failure because we are going to die.“ (Spivak/Harasym 1990:105)

Trotzdem putzen wir sie jeden Tag aufs Neue und glauben an die Sinnhaftigkeit unseres Tuns. Energien in die Idee einer gerechteren Welt zu investieren, um auf lange Sicht Veränderungen möglich zu machen, bleibt damit eine, die individuell und subjektiv sinnvoll sein kann. Jede einzelne Person, die durch diese Form von kritisch-reflektierter pädagogischer Arbeit in eine Position kommt, die sie handlungssicherer und stärker macht, so dass der Weg bereitet ist, die eigene gesellschaftliche Teilhabe zu erhöhen, ist ein Erfolg dieser Form pädagogischer Arbeit.

