

Magazin

erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 5, 2008

Mehr als Deutschkurse

Migration und Interkulturalität in der
Erwachsenenbildung



Inhaltsverzeichnis

Aus der Redaktion

- 01** **Editorial**
Christian Kloyber, Annette Sprung

Wissen

- 02** **Sprachliche Bildung erwachsener MigrantInnen als Aufgabe der Erwachsenenbildung**
Verena Plutzer
- 03** **Sprachförderung für Erwachsene in Österreich. Sprachenpolitische Rahmenbedingungen und Ergebnisse einer Erhebung**
Verena Blaschitz und Rudolf de Cillia
- 04** **Migration in Frankreich: das republikanische Integrationsmodell unter Druck**
Silke Schreiber-Barsch
- 05** **Die Ausbildung von ReligionslehrerInnen für den islamischen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in Österreich. Chancen und Herausforderungen**
Mouhanad Khorchide
- 06** **Lernen in der Marginalität. Wissensaneignung und Kompetenzerwerb von Bettlerinnen in Wien**
Marion Thuswald
- 07** **Der Geist aus der Flasche. Unerwünschte Nebenwirkungen des Begriffs „Kultur“**
Dietmar Larcher
- 08** **Kultur ist Politisch. Zur Interkulturalität in der politischen Erwachsenenbildung**
Hakan Gürses

Standpunkt

- 09** **Bildungs- und Berufsberatung für ImmigrantInnen: Herausforderungen, Reflexionen und Ansätze. Ein kommentierter Tagungsbericht**
Rudolf Götz

Praxis

- 10** **Deutschkurse für Migrantinnen als politische Bildungsarbeit und die Grenzen der interkulturellen Pädagogik. Reflexionen einer Lehrerin**
Rubia Salgado
- 11** **Das Einwanderungsland Österreich und die Konsequenzen für das Berufsförderungsinstitut Oberösterreich**
Monika Pramreiter
- 12** **Diversity Management. Anspruch und Praxis**
Silvia Göhring, Helga Schicho

Porträt

- 13** **Politische Bildung in den Lernzentren für Migrantinnen**
Vlatka Frketic
- 14** **Räume der Vielfalt. Interkulturelles Lernen am IZKS**
Susanna Gratzl und Maria Hirtenlehner

Rezension

- 15** **Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 1: Grundlagen, Konzepte und Diskurse. Matthias Otten, Alexander Scheitza und Andrea Cnyrim (Hrsg.)**
Helga Moser
- 16** **Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen. Paul Mecheril und Monika Witsch (Hrsg.)**
Angela Pilch-Ortega Hernández

Anmerkung: Da alle Artikel sowohl einzeln als auch in der Gesamtausgabe erhältlich sind, wurde jeder Beitrag mit laufender Nummer (01, 02...) versehen. Die Seitennummerierung beginnt jeweils bei 1.



Die Beiträge werden im Blog des Lifelong Learning Lab (L³Lab) diskutiert: <http://l3l.erwachsenenbildung.at/index.php>

Editorial

Christian Kloyber und Annette Sprung

Christian Kloyber und Annette Sprung (2008): Editorial.

In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 5, 2008.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-5/meb08-5.pdf>.

ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. Veröffentlicht Oktober 2008.

Schlagworte: interkultureller Dialog, lebenslanges Lernen, Migration, Integration, Deutsch als Zweitsprache, Diversität, Diversity, interkulturelles Lernen, Minderheiten, Marginalität, Randgruppen

Abstract

Bildungsarbeit für MigrantInnen steht in engem Zusammenhang mit politisch-rechtlichen Rahmenbedingungen und aktuellen Diskursen über Integration. Die Angebote werden daher auch nicht selten von einem defizitorientierten und kompensatorisch ausgerichteten Integrationsparadigma getragen. Die Vielfalt der Ressourcen, welche MigrantInnen mitbringen, sowie ihr Recht auf eine selbstbestimmte Lebensgestaltung rücken aber in jüngster Zeit durchaus stärker in den Fokus pädagogischer Bemühungen. Die AutorInnen der vorliegenden Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at nehmen das Thema „Interkulturalität“ in der österreichischen Erwachsenenbildung auf und beantworten folgende Fragen: Auf welche Erfahrungen im Umgang mit Migration und interkulturellen Aspekten kann der Weiterbildungsbereich verweisen? Welche bildungspolitischen und bildungspraktischen Implikationen bringen aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen wie Globalisierung, Europäisierung und Migration mit sich?

01

Editorial

Christian Kloyber und Annette Sprung

Menschen sind heute weltweit in Bewegung. Sie wechseln ihren Wohnort aus wirtschaftlichen, politischen und persönlichen Gründen, in vielen Fällen erfolgt Migration nicht freiwillig. Auch Österreich ist sowohl von Zu- als auch von Auswanderungsprozessen betroffen. Statistisch betrachtet kann Österreich seit den 1960er Jahren als Einwanderungsland bezeichnet werden, wenngleich die diesbezügliche Selbstwahrnehmung – je nach politischem Standort – umstritten bleibt. Migration bewegt auch die Erwachsenenbildung, die Gestaltung interkultureller Bildungsprozesse stellt eine aktuelle Herausforderung dar.

Das Europäische Jahr des Interkulturellen Dialogs hat auch dem Erwachsenenbildungsbereich Impulse für interessante Veranstaltungen, neue Initiativen und nicht zuletzt die Gestaltung einer einschlägigen Schwerpunktnummer des MAGAZIN erwachsenenbildung.at – ab dieser Ausgabe in neuem Format – beschert. Wir fragen: Wo und wie ist das Thema „Interkulturalität“ in der österreichischen Erwachsenenbildung angekommen? Auf welche Erfahrungen im Umgang mit Migration und interkulturellen Aspekten kann der Weiterbildungsbe-
reich verweisen? Welche bildungspolitischen und bildungspraktischen Implikationen bringen aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen wie Globalisierung, Europäisierung und Migration mit sich?

Globalisierung und Europäisierung

Globalisierungsprozesse in Wirtschaft, Politik und Kultur führen zu vermehrten Kontakten vieler Berufsgruppen über nationale und kulturelle Grenzen hinweg. In einschlägigen Trainings werden so genannte „interkulturelle Kompetenzen“ für den Auslandseinsatz bzw. für Kooperationen mit ausländischen GeschäftspartnerInnen vermittelt. Im

Kontext der Europäischen Union finden wir zahlreiche Initiativen zum interkulturellen Lernen vor, sie sollen unter anderem die Entwicklung einer europäischen Identität und die Mehrsprachigkeit fördern sowie den Aufbau europäischer Netzwerke vorantreiben. Ein weiterer Strang der pädagogischen Auseinandersetzung mit Globalisierung ist als „Globales Lernen“ bekannt und entstand im Umfeld der Entwicklungszusammenarbeit und der Friedenspädagogik.

Migrationsland Österreich

Am häufigsten mag man mit interkulturellem Lernen die Schlagworte Migration und Integration assoziieren. Dies spiegelt sich nicht zuletzt in der Schwerpunktsetzung der vorliegenden Beiträge wider. Menschen sind heute weltweit in Bewegung. Sie wechseln ihren Wohnort aus wirtschaftlichen, politischen und persönlichen Gründen, in vielen Fällen erfolgt Migration nicht freiwillig. Auch Österreich ist sowohl von Zu- als auch von Auswanderungsprozessen betroffen. Statistisch betrachtet kann Österreich seit den 1960er Jahren als Einwanderungsland bezeichnet werden, wenngleich

die diesbezügliche Selbstwahrnehmung – je nach politischem Standort – umstritten bleibt. 10% der in Österreich lebenden Menschen sind ausländische Staatsangehörige, ca. 17% der Bevölkerung verfügen über einen so genannten „Migrationshintergrund“. Diese Zahlen berücksichtigen noch gar nicht die Angehörigen der Nachfolgenerationen von ZuwanderInnen, die bereits einen österreichischen Reisepass besitzen. Die Lebenssituation von MigrantInnen stellt sich sehr unterschiedlich dar, vor allem die Lage der ZuwanderInnen aus Nicht-EU-Staaten ist von sozialstrukturellen Disparitäten gekennzeichnet. Der Zugang zum Arbeitsmarkt wird durch rechtliche Vorgaben erschwert, Arbeitslosigkeit oder dequalifizierte Beschäftigung sind eine häufige Folge.

Im Zuge der Auseinandersetzung mit Migration/Integration hat sich in der Pädagogik mittlerweile ein eigenständiges Fachgebiet etabliert. Ein Blick in die Geschichte der interkulturellen Pädagogik verdeutlicht, dass zu Beginn der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den Folgen von Zuwanderung in erster Linie Schulkinder ins Blickfeld der Auseinandersetzung rückten. Erst nach und nach nahm sich die Sozialpädagogik – und noch später die Erwachsenenbildung – migrationsbezogener Fragestellungen an.

„Integration“ und Erwachsenenbildung

Heute gelten in der Erwachsenenbildung sowohl MigrantInnen als auch „Mehrheitsangehörige“ als Zielgruppe interkultureller Bildungsarbeit. Menschen mit Migrationshintergrund sind in der Weiterbildung jedoch unterrepräsentiert und konzentrieren sich in bestimmten Bereichen des Bildungsmarktes (wie z.B. in Deutschkursen oder Basisbildungsangeboten). Dieser Befund gilt allerdings nicht für alle MigrantInnen gleichermaßen. Faktoren wie das Herkunftsland, der rechtliche Status oder der Zuwanderungszeitpunkt scheinen mit unterschiedlichen Partizipationschancen einherzugehen.

Bildungsarbeit für MigrantInnen steht in engem Zusammenhang mit politisch-rechtlichen Rahmenbedingungen und aktuellen Diskursen über Integration. Die Angebote werden daher auch nicht selten von einem defizitorientierten und kompensatorisch ausgerichteten Integrationsparadigma getragen. Die Vielfalt der Ressourcen, welche MigrantInnen

mitbringen, sowie ihr Recht auf eine selbstbestimmte Lebensgestaltung rücken aber in jüngster Zeit durchaus stärker in den Fokus pädagogischer Bemühungen.

Die Beiträge von **Vlatka Frketic** und **Rubia Salgado** stellen in diesem Sinne Beispiele der politischen Bildung und Sprachförderung vor, welche sich u.a. mit einem feministischen Ansatz von einem assimilationistischen Integrationsverständnis abgrenzen.

Wie sich die jeweiligen Rahmenbedingungen (etwa die so genannte „Integrationsvereinbarung“) auf das Bildungsangebot auswirken, verdeutlichen beispielsweise der Beitrag von **Verena Plutzar** wie auch der von **Verena Blaschitz** und **Rudolf de Cillia**, die Entwicklung und Status Quo der Sprachförderung bzw. der Deutschkurse in Österreich in den Blick nehmen. Der Zusammenhang zwischen Integrationsregimen und bildungspolitischen Konzepten wird anhand eines internationalen Vergleichs mit Frankreich im Artikel von **Silke Schreiber-Barsch** deutlich.

Vor allem in den vergangenen Jahren wurden mit der Integrationsdebatte häufig religiöse Aspekte verknüpft und insbesondere der Islam zu einem viel diskutierten Thema. **Mouhanad Khorchide** gewährt Einblicke in die Entwicklung der Ausbildung von ReligionslehrerInnen für den islamischen Religionsunterricht an österreichischen Schulen.

Einem blinden Fleck in der Debatte um den interkulturellen Dialog ist **Marion Thuswald** auf der Spur. Lernen in der Marginalität greift mit Fokus auf Bettlerinnen in Wien ein Thema auf, das aus dem Blickwinkel der Erwachsenenbildung neue und unerwartete Fragen stellt und untersuchenswert ist.

Interkulturelle Öffnung

Wenn Integration als wechselseitige Verantwortung von MigrantInnen und Aufnahmegesellschaft begriffen wird, resultiert daraus u.a. die „interkulturelle Öffnung“ von Bildungseinrichtungen als aktuelle Herausforderung. Zugangsbarrieren sollen abgebaut werden, ein angemessener Umgang mit heterogenen Lerngruppen erfordert strukturelle und didaktische Veränderungen. In einigen Beiträgen dieser Nr. 5 des Fachmediums für Forschung,

Praxis und Diskurs werden konkrete Anregungen dafür vorgestellt.

Monika Pramreiter berichtet vom Umgang mit neuen Herausforderungen im Feld der beruflichen Weiterbildung am Beispiel des BFI Oberösterreich. Ein wichtiges Instrument, um Zugänge zur Weiterbildung zu öffnen, besteht in einer qualitätsvollen Bildungsberatung. **Rudolf Götz** nimmt das bundesweite Vernetzungstreffen österreichischer Bildungs- und BerufsberaterInnen im Mai 2008 zum Anlass, um über Herausforderungen, Reflexionen und Ansätze der Bildungs- und Berufsberatung für ImmigrantInnen zu schreiben.

Vierorts werden heute Konzepte Interkultureller Öffnung in Richtung eines Diversity-Management-Ansatzes erweitert, ein solcher bezieht mehrere Aspekte gesellschaftlicher Vielfalt (wie z.B. Gender, Alter, sexuelle Orientierung, Behinderung) mit ein. **Silvia Göhring** und **Helga Schicho** erläutern in ihrem Beitrag diese Konzeption und veranschaulichen Umsetzungsmöglichkeiten anhand ihrer Erfahrungen bei der Beratung von Organisationen, die sich mit der Bewältigung von Diversitätsaufgaben befassen.

Interkulturelle Kompetenz

Menschen mit Migrationshintergrund stellen nicht die einzige Zielgruppe interkultureller Bildungsarbeit dar, auch Angehörige der Mehrheitsgesellschaft fragen verstärkt Bildungsmöglichkeiten zur interkulturellen Kompetenzerweiterung nach. Sie haben häufig in ihrem Arbeitskontext Kontakte mit MigrantInnen (z.B. in Verwaltungen, in psychosozialen, pädagogischen und Gesundheitsberufen). Im Rahmen der politischen Bildung zielen Konzepte auf den Abbau von Rassismus und Vorurteilen bzw. auf Sensibilisierung für globale Zusammenhänge sowie entwicklungspolitische Themen ab. **Susanna Gratzl** und **Maria Hirtenlehner** gewähren mit ihrem Beitrag Einblicke in die Arbeitsansätze und Programme im Internationalen Zentrum für Kulturen und Sprachen.

Die Gefahr, MigrantInnen in einschlägigen Seminaren auf einen „Lerngegenstand“ zu reduzieren, sowie die Tendenz zur kulturellen Stereotypisierung, wie

sie auch in manchen Trainings zur interkulturellen Kommunikation im Wirtschaftsbereich (Stichwort „Liste der Doe's and Don'ts“ in fremden Kulturen) beobachtbar ist, wird im pädagogischen Diskurs schon seit längerem kritisch reflektiert. Die Debatte rund um einen angemessenen Kulturbegriff ist nach wie vor aktuell, wie zwei Beiträge in der Rubrik Wissen anschaulich herausarbeiten: **Dietmar Larcher** lotet die Instrumentalisierung des Kulturbegriffes zu hegemonialen Zwecken in einer historischen Dimension aus. Er empfiehlt dessen Dekonstruktion in der Forschung sowie in der Bildungsarbeit. **Hakan Gürses** beschreibt unterschiedliche Reaktionsformen der Erwachsenenbildung auf kulturelle Vielfalt, um in weiterer Folge Überlegungen zu einer „interkulturellen Orientierung in der politischen Bildung“ zu entfalten.

Im Rezensionsteil dieser Schwerpunktnummer stellt **Helga Moser** den Sammelband „Interkulturelle Kompetenz im Wandel“ vor. **Angela Pilch-Ortega Hernández** bespricht die zur kritischen Reflexion einladende Publikation „Cultural Studies und Pädagogik“.

Redaktionelles

Die Redaktion lädt wieder dazu ein, die Beiträge aus der Rubrik Standpunkt am Blog des Lifelong-Learning-Lab (L3Lab) zu diskutieren. Den Link zur Diskussion finden die LeserInnen auf der Website unter dem Button „Diskussion“.

Mit dieser Ausgabe des MAGAZIN erwachsenbildung.at können wir unseren LeserInnen ein neues Layout präsentieren, das durch die zweispaltige Seitengestaltung mehr Lesekomfort bietet. Über Anregungen und Kritiken würden wir uns freuen.

Passend zum Schwerpunktthema dieser Ausgabe des MAGAZIN erwachsenbildung.at steht am Portal www.erwachsenbildung.at ein neues Dossier „Interkulturelle Erwachsenenbildung“ zur Verfügung: http://erwachsenbildung.at/fachthemen/interkulturelle_eb/interkulturelle_eb.php

Noch ein Blick in die Zukunft. Die nächste Ausgabe des MAGAZIN erwachsenbildung.at wird sich dem Themenkreis „Populäre Medien“ widmen und im Februar 2009 erscheinen.



Foto: K. K.

Dr. Christian Kloyber

christian.kloyber@bifeb.at
<http://www.bifeb.at>
+43 (0)6137 6621-510

Christian Kloyber ist pädagogisch-wissenschaftlicher Mitarbeiter am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in Strobl. Aufgabenbereich und Geschäftsfeld von Christian Kloyber widmen sich der Entwicklung innovativer Bildungsangebote für die Aus- und Weiterbildung von ErwachsenenbildnerInnen, thematische Schwerpunkte werden in den Bereichen Basisbildung, Sprache(n), E-Learning, Evaluation, Erwachsenenbildung und Partizipation gesetzt. Christian Kloyber ist außerdem ein international anerkannter Lateinamerikanist mit dem Forschungsschwerpunkt Exil und Kultur.



Foto: K. K.

Mag.^a Dr.in Annette Sprung

annette.sprung@uni-graz.at
<http://www.uni-graz.at/paed1www.htm>
+43 (0)316 380-2548

Annette Sprung ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Karl Franzens-Universität Graz, Arbeitsbereich Weiterbildung. Nach Ausbildung zur Dipl.-Sozialarbeiterin war sie viele Jahre in der Sozialen Arbeit tätig und absolvierte berufsbegleitend das Studium der Pädagogik mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung an der Universität Graz. Aktuelle Schwerpunkte ihrer Forschung und Lehre liegen in den Bereichen Migration/Integration, interkulturelle und antirassistische Bildung und Differenzdiskurse in der Pädagogik. Annette Sprung ist als Lektorin an der FH Joanneum/ Studiengang Sozialarbeit sowie in der außeruniversitären Erwachsenenbildung (interkulturelle Kompetenzentwicklung) tätig und leitet den Universitätskurs „Interkulturelle Elternbegleitung“. Sie hat Expertisen für die Entwicklung von Integrationskonzepten der Stadt Graz und des Landes Steiermark erstellt. Derzeit baut sie im Netzwerk mit ExpertInnen aus Praxis und Wissenschaft ein Forschungszentrum für Migration/Integration in der Steiermark auf.

Sprachliche Bildung erwachsener MigrantInnen als Aufgabe der Erwachsenenbildung

Verena Plutzer

Verena Plutzer (2008): Sprachliche Bildung erwachsener MigrantInnen als Aufgabe der Erwachsenenbildung.

In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 5, 2008.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-5/meb08-5.pdf>.

ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. Veröffentlicht Oktober 2008.

Schlagnote: Deutsch als Zweitsprache, Österreich, Wien, sprachliche Bildung, Lebenslanges Lernen, Deutschkurse, Integrationsvereinbarung, gesetzliche Bildungspflicht, Qualität

Abstract

Der vorliegende Beitrag widmet sich der sprachlichen Bildung von erwachsenen MigrantInnen in Österreich und zeigt auf, unter welchen Mängeln vor allem die Deutschförderung derzeit leidet. Mit Hilfe eines historischen Abrisses zur Geschichte der Deutschkurse in Wien soll repräsentativ aufgezeigt werden, dass sich dieser Bereich in der Phase eines deutlichen qualitativen Rückschritts befindet: Die Umsetzung lernpsychologischer und erwachsenenpädagogischer Prinzipien, die mit der Notwendigkeit lebenslangen Lernens verbunden sind, wird durch die momentane Fremdengesetzgebung verhindert. Anschließend wird für eine gesellschaftliche Aufwertung und eine qualitative Verbesserung der sprachlichen Bildung von MigrantInnen plädiert. Sie soll nicht als Frage der „Inneren Sicherheit“ oder „Diversität“ betrachtet werden, sondern als Teil der Erwachsenenbildung und daher im Kompetenzbereich entsprechender Stellen liegen.

02

Sprachliche Bildung erwachsener MigrantInnen als Aufgabe der Erwachsenenbildung

Verena Plutzar

Deutschkurse für MigrantInnen sind Aufgabe der Erwachsenenbildung und sollten daher auch im Verantwortungsbereich der Erwachsenenbildung liegen. Einiges spräche dafür, die Belange rund um die sprachliche Bildung erwachsener MigrantInnen in das entsprechende Ressort des Bildungsministeriums zu verlegen. Es könnten damit die Brüche in der Qualität der Angebote nicht nur gekittet werden, sondern begonnene und vielversprechende Entwicklungsprozesse – eventuell von anderer Stelle, aber doch – fortgeführt werden.

Der Länderbericht des Europarats zur sprachlichen Bildung in Österreich beschäftigt sich nur in einem sehr kleinen Segment mit der Erwachsenenbildung (siehe Länderbericht 2008). Auch die gerade in Durchführung befindliche OECD-Studie „Thematic Review on Migrant Education“ hat den Bildungserfolg von MigrantInnenkindern der 1. Generation im Blick und nicht den der Erwachsenen (siehe OECD-Studie o.J.). Desgleichen behandelt das heuer erschienene Grünbuch „Migration & Mobilität: Chancen und Herausforderungen für die EU-Bildungssysteme“ (siehe Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2008) einzig die Bildungssituation von MigrantInnenkindern.

In der gegenwärtigen Diskussion zu „Bildung und Migration“ liegt demnach der Fokus des Interesses und der Forschungstätigkeit beinahe ausschließlich auf den Kindern, die zentrale Rolle der Erwachsenen und ihrer Bildungserfahrungen wird völlig übersehen. Dabei handelt es sich bei ihnen um die Eltern dieser Kinder, um ihre Tanten und ihre Onkel, um die Freunde der Familie, die das familiäre Umfeld bilden und damit wesentlichen Anteil an ihrem

Bildungserfolg haben. Es stellt sich die Frage, warum es interessanter scheint, welche Bildungserfahrungen die Eltern aus den Herkunftsländern mitbringen, denn welche sie im Migrationsland machen. Warum wird übersehen, dass die berufliche, politische wie auch die Persönlichkeitsbildung von erwachsenen MigrantInnen im System der Erwachsenenbildung völlig unterrepräsentiert ist und/oder mit wenig Engagement verfolgt wird?

Der vorliegende Beitrag widmet sich der sprachlichen Bildung von erwachsenen MigrantInnen in Österreich und möchte aufzeigen, unter welchen Mängeln vor allem die Deutschförderung derzeit leidet. Mit Hilfe eines historischen Abrisses zur Geschichte der Deutschkurse in Wien soll repräsentativ aufgezeigt werden, dass sich dieser Bereich in der Phase eines deutlichen qualitativen Rückschritts befindet. Die Umsetzung lernpsychologischer und erwachsenenpädagogischer Prinzipien, die mit der Notwendigkeit lebenslangen Lernens verbunden ist, werden durch die momentane Fremdengesetzgebung verhindert. Anschließend wird für eine gesellschaftliche Aufwertung und eine qualitative Verbesserung

der sprachlichen Bildung von MigrantInnen plädiert. Sie soll nicht als Frage der „Inneren Sicherheit“ oder „Diversität“ betrachtet werden, sondern als Teil der Erwachsenenbildung und daher im Kompetenzbereich entsprechender Stellen liegen.

Sprachliche Bildung für Erwachsene und die zentrale Rolle von Deutschkursen

Sprachliche Bildung Erwachsener umfasst in erster Linie das Angebot an Kursen der Landessprache, die es MigrantInnen ermöglichen sollen, sprachlich an der Aufnahmegesellschaft teilhaben zu können. Sprachliche Bildung aber auf Deutschkurse zu beschränken, würde den Begriff zu eng fassen, denn sämtliche Weiterbildungsangebote in der Landessprache sind für MigrantInnen Orte der sprachlichen Bildung, gleich wie es Bildungsangebote in den Erstsprachen der MigrantInnen, z.B. Alphabetisierungskurse auf Türkisch, sind.

Sprachliche Bildung findet in und durch Institutionen statt. Das Individuum selbst hingegen eignet sich eine Sprache auf vielfältigen Wegen an: MigrantInnen lernen Deutsch in Sprachkontakten, aus den Medien, durch Lehrbücher, aus Wörterbüchern und eben auch in Deutschkursen. Wie groß oder gering die Rolle von Deutschkursen für den Spracherwerb in der Migration ist, weiß man im Grunde nicht wirklich, denn es gibt dazu noch keine fundierten Untersuchungen, und es ist anzunehmen, dass die Bedeutung der Kurse für den Spracherwerb aus der Sicht jedes Individuums unterschiedlich ist (vgl. Oksaar 2003, S. 15 u. S. 20).

Deutschkurse spielen aber auch jenseits des Sprachenlernens eine zentrale Rolle im Integrationsprozess und es gibt daher gute Gründe, diese zu fördern bzw. zu besuchen: Erstens ist der Deutschkurs ein Ort, an dem Beziehungen entstehen, soziale Netze geknüpft und relevante Informationen ausgetauscht werden (über Behördenwege, Nostrifikationsverfahren, Arbeitsuche etc.) (vgl. Wiener Integrationsfonds 2000, S. 40). Zweitens ist der Deutschkurs jener Ort, an dem MigrantInnen oft den ersten Bezug zur Aufnahmegesellschaft herstellen, an dem zwischen Aufnahmegesellschaft und ZuwanderInnen gemittelt wird. Dort lernen sie die Lernkultur des Aufnahmelandes kennen, werden vertraut mit

pädagogischen Haltungen und institutionellem Selbstverständnis. Die Lernkultur, wie sie durch die Erwachsenenbildung repräsentiert wird, stellt dabei ein eigenes kulturelles Feld dar, das auf die lebensweltliche außerschulische Kultur vorbereitet. Boeckmann schreibt dazu: *„Bildung und Erziehung sind wesentliche Faktoren der Enkulturation, d.h. der Sozialisation und Personalisation heranwachsender Gesellschaftsmitglieder. Bildungsprozesse zu durchlaufen heißt also auch, in die Kultur des eigenen Lebenskreises hineinzuwachsen; Fähigkeiten, Wissen und Verhaltensnormen für ein spezifisches soziokulturelles Umfeld zu erlernen, um darin handlungsfähig zu werden“* (Boeckmann 2007, S. 75). Erst die Partizipation am Aus- und Weiterbildungssystem ermöglicht es also, jene Regeln zu lernen, die man für die weitere Bildungsbeteiligung braucht, die wiederum Voraussetzung für beruflichen und gesellschaftlichen Erfolg ist. Für MigrantInnen kann dieses dialektische Verhältnis von Bildungsbeteiligung und sozialem Aufstieg einen ausschließenden Effekt haben und sich vor allem negativ auf den Bildungserfolg der Kinder auswirken: Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass Zugewanderte bereits wissen, was von ihnen als Eltern oder als Lernende in Kursen erwartet wird (zu den sich daraus ergebenden Anforderungen an Unterrichtende siehe Plutzar 2007). Diese zentrale Rolle der Deutschkurse lässt nun die Frage stellen, wie es um ihr Angebot bestellt ist.

„Deutsch für Ausländer“

In ihren Anfängen in den 1970er Jahren bis zu Beginn der 1990er Jahre hießen die Kurse noch „Deutsch für Ausländer“ und wurden von verschiedenen Institutionen der Erwachsenenbildung angeboten (siehe Faistauer 1999; Fritz 1999). Auftraggeber war zumeist das Arbeitsamt. „Deutsch für Ausländer“-Kurse wurden aber auch von öffentlichen Stellen finanziert und am freien Markt angeboten (vgl. Fritz 1999, S. 108). Es gab zu dieser Zeit weder Aus- oder Weiterbildungsgänge für KursleiterInnen noch Rahmencurricula, die Richtlinien für die inhaltliche Gestaltung der Kurse hätten geben können; die Qualität der Arbeit wurde vor allem durch das Engagement – das fachliche, menschliche und politische Engagement – der KursleiterInnen bestimmt (vgl. Faistauer 1999, S. 104). Dieses Engagement

führte dann letztendlich 1984 zur Gründung des Österreichischen Verbandes Deutsch als Fremdsprache (ÖDaF), dem es 1989 gelang, die Internationale DeutschlehrerInnentagung (IDT), die wichtigste Fachtagung international, nach Wien zu holen (vgl. ebd.). Diese Tagung und die Leistungen des ÖDaF waren Wegbereiter für die wissenschaftliche Etablierung des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache durch die Lehrstühle in Wien und Graz.

Wesentliche Impulse bekam der Deutschkursbereich für Erwachsene Anfang der 1990er Jahre, als – bedingt durch die geopolitischen Veränderungen – viele Menschen nach Österreich flüchteten. Sie waren und wurden Teil der zunehmend überdurchschnittlich gut ausgebildeten ZuwanderInnen, die mit Ende der 1980er Jahre anstelle der „GastarbeiterInnen“ nach Wien kamen (vgl. Hofinger/Waldrauch 1997, S. 51f.). In dieser Zeit stieg das Angebot an Deutschkursen vor allem in Wien und bei KursleiterInnen wuchs das Bedürfnis nach einer fundierten Ausbildung.

1992 bot der Verband Wiener Volksbildung (VWV) erstmals einen zweijährigen Lehrgang für KursleiterInnen für „Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache“ an, der auf sehr großes Interesse stieß. Es gab gleich beim ersten Durchgang 100 Anmeldungen, sodass in einem Abstand von einem halben Jahr gleich zwei Lehrgänge angeboten wurden und damit parallel liefen (siehe Fritz 1999). Kurz darauf, im Jahre 1993, folgten die Gründungen der Lehrstühle für Deutsch als Fremdsprache an den Instituten für Germanistik der Universitäten in Wien und Graz. Damit wurde die wissenschaftliche Ausrichtung dieses Bereichs in Österreich etabliert. In dieser Zeit entstanden auch MigrantInnenvereine und Initiativen, die – meist neben der Beratungstätigkeit im psychosozialen Bereich – Bildungsarbeit für erwachsene MigrantInnen und Flüchtlinge leisteten. Es waren das u.a.:

- 1987 ISOP (Innovative Sozialprojekte) in Graz
- 1989 peregrina, eine Beratungs- und Weiterbildungsinstitution für MigrantInnen
- 1985 LEFÖ, eine Beratungs-, Bildungs- und Begleitungsstelle für MigrantInnen mit besonderem Schwerpunkt auf Frauen, die von Frauenhandel betroffen sind

- 1994 das Integrationshaus, ein Übergangswohnheim für Flüchtlinge mit Sprach- und Bildungsangeboten
- und der Verein maiz, ein Bildungs-, Beratungs-, Forschungs- und Kulturzentrum für MigrantInnen.

In solchen MigrantInnenorganisationen wird bis heute ein hohes Maß an Wissen und Expertise im Bereich der Bildungsarbeit mit erwachsenen MigrantInnen gesammelt, im Rahmen der EQUAL-Projekte 2002-2007 wurden diese darüber hinaus durch die forcierte Vernetzungsarbeit auch interinstitutionell ausgetauscht.

Differenzierte Angebote – die Wiener Sprachoffensiven

Als Ende der 1990er Jahre die Stadt Wien eine „Sprachoffensive“ (Sproff) für erwachsene MigrantInnen startete, konnte sie auf bereits existierende Erfahrungen und vorhandenes Wissen bauen: Eine externe ExpertInnengruppe, die mit VertreterInnen des VWV, von peregrina, vom Integrationshaus und der Universität Wien besetzt war, wurde zur Mitkonzeption der Sproff eingeladen. Die Wiener Sprachoffensiven (Sproffs) von 1998-2002 schafften erstmals in Österreich differenzierte und flächendeckende Deutschkursangebote für alle MigrantInnen, unabhängig ihres arbeitsrechtlichen oder aufenthaltsrechtlichen Status, die außerdem niederschwellig und kostengünstig waren, denn 90% der Kurskosten wurden von der Stadt Wien getragen. Zielgruppe waren Personen, die ihren Lebensmittelpunkt in Wien gefunden hatten, womit Studierende eigentlich ausgeschlossen waren, was de facto aber nicht so streng gehandhabt wurde. Es sollte auch vermieden werden, dass das Arbeitsmarktservice diese Kurse für seine KlientInnen nützt. Ab dem Jahr 2000 kam dann die Zielgruppe der unbegleitenden minderjährigen Asylwerbenden dazu. AnbieterInnen der Deutschkurse waren Erwachsenenbildungsinstitutionen und MigrantInnenvereine, die Fördermittel wurden durch den Wiener Integrationsfonds (WIF) verteilt, der selbst 1992 gegründet worden war.

Im Rahmen der Sproffs haben von 1998 bis Ende 2001 insgesamt 12.300 Menschen rund 841 Kurse besucht (vgl. Wiener Integrationsfonds o.J.b, S. 3). Eine besondere Zielgruppe der Kurse waren Frauen,

ihr Anteil betrug regelmäßig ca. 65%. Anliegen war es auch, die Kursangebote möglichst breit über Wien zu streuen (vgl. Wiener Integrationsfonds o.J.a, S. 30).

Die Differenzierung der Kurse betraf sowohl die zeitliche Struktur – es wurde darauf geachtet, dass es ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Vormittag-, Nachmittag- und Abendkursen gab – wie auch unterschiedliche Lernbedarfe. So wurden neben fünf Kursstufen (Anfänger bis weit Fortgeschrittene) auch Spezialkurse für bestimmte Zielgruppen angeboten (z.B. Alphabetisierungskurse oder Kurse für BedienerInnen), Kurse mit bestimmten Inhalten wie Fachsprachenkurse (z.B. Deutsch für Pflegeberufe, Deutsch für das Büro) oder zur Förderung bestimmter sprachlicher Bereiche (z.B. Rechtschreibung- und Grammatik, Lesen und Schreiben, Hören und Sprechen). Ab dem Jahr 2000 wurde unter dem neuen Namen „Sprach- und Bildungsoffensive“ die Förderung auf Bildungsangebote ausgeweitet, womit ein entscheidender Schritt über die alleinige Förderung des Spracherwerbs hinaus in Richtung sprachliche Bildung in einem umfassenden Sinne gegangen wurde. Konkret waren das Kursangebote zur beruflichen Bildung (z.B. „Integration am Bau“), Kursangebote, die den Dequalifizierungsprozessen von MigrantInnen entgegen wirken sollten (z.B. „Qualifiziert arbeiten mit EDV-Kenntnissen“), Kurse, die den Zugang zur Informationsgesellschaft förderten (z.B. „MigrantInnen und Journalismus“), sowie Angebote zur politischen Bildungsarbeit, die Diskriminierung und Gleichstellung thematisierten und sich an diverse Zielgruppen der Mehrheitsgesellschaft richteten (z.B. „Workshops mit Migrantinnen zur Bewältigung des Alltagsrassismus“) (vgl. Wiener Integrationsfonds o.J.a, S. 21f.).

Die fünf Jahre der Sproffs waren durch folgende qualitative Vorgaben bzw. Entwicklungen gekennzeichnet:

- Einsatz und Ausbau einer Kursberatungsstelle (KSB), die Anlaufstelle für MigrantInnen und KursanbieterInnen war und die Spracherwerbsberatung, Einstufung und unverbindliche Zuweisung von KursinteressentInnen (vgl. Wiener

Integrationsfonds 1999, S. 8), im Laufe der Jahre auch Evaluationen und Weiterbildungsveranstaltungen durchführte.

- Herausgabe eines „RahmenCurriculum Deutsch als Zweitsprache“, das aufgrund seiner konsequenten Orientierung an dem Konzept des selbstorientierten Lernens sowie seiner Berücksichtigung der psychosozialen Bedürfnisse der Lernenden zum damaligen Zeitpunkt einen fachlichen Meilenstein darstellte.¹
- Unterstützung der zunehmenden Entwicklung realistischer Kursziele.
- Eine zunehmende Ausdifferenzierung der Angebote, die aus den Erfahrungen der KursanbieterInnen heraus entwickelt wurden.
- Förderung des selbstorientierten bzw. autonomen Lernens und damit der Sprachlernberatung und Lernreflexion sowie des Arbeitens mit authentischen Materialien (vgl. Wiener Integrationsfonds 1999, S. 29 u. 2000, S. 39).
- Ab dem Jahr 2000 – verbindlich für alle KursanbieterInnen – Führung eines einstufigen Beratungsgesprächs vor Kursbeginn, bei dem auch die Kurserwartungen erhoben wurden (vgl. Wiener Integrationsfonds o.J.a, S. 17).

Selbstverständlich gab es auch Kritik an den Sproffs. So war es für die KursanbieterInnen schwierig, nicht über längere Zeiträume hinweg planen zu können, da die Förderungen immer nur für ein Jahr zugesagt wurden (vgl. Wiener Integrationsfonds o.J.b, S. 24). Die Kürzung der Mittel nach dem ersten Jahr bei gleichzeitiger Ausweitung der Zahl an KursanbieterInnen (1998 wurden 16 AnbieterInnen beauftragt, 1999 waren es 19, im Jahr 2000 waren es 38 und 2001 23 AnbieterInnen) machte es für kleinere KursanbieterInnen unmöglich, die Angebote auszu-differenzieren. Außerdem gab es den Wunsch nach einer stärkeren Steuerung durch den Einsatz einer externen ExpertInnengruppe, wie sie in den Jahren 1998 und 1999 im Einsatz gewesen war (vgl. Wiener

¹ 2006 wurde das „RahmenCurriculum für Deutsch als Zweitsprache“ überarbeitet und um einen Alphabetisierungsteil erweitert. Da es in der Version von 1999 nicht mehr erhältlich ist, wird im Folgenden auf die Version von 2006 (siehe Fritz et al. 2006) Bezug genommen.

Integrationsfonds o.J.b, S. 24). Wichtig ist hier festzustellen, dass die Sproffs den Bedarf, der über die Jahre gestiegen war, ab dem Jahr 1999 nicht mehr decken konnten. Im Jahr 2001, als im Herbst die Pläne der neuen Regierung, verpflichtende Deutschkurse einzuführen, bekannt wurden, erhöhte sich die Nachfrage nach Bildungsangeboten dermaßen, dass der Andrang an manchen Standorten kaum mehr zu bewältigen war (vgl. Wiener Integrationsfonds o.J.b, S. 23). Die Volkshochschule Favoriten etwa gab an, dass 95% der Kurse doppelt belegt hätten werden können (vgl. ebd., S. 27).

Diese lebendigen und vielversprechenden Entwicklungen in Wien stellen in Österreich – soweit ich sehen kann – eine Ausnahme dar. Sie wurden durch zwei Ereignisse im Jahre 2003 unterbrochen: das Inkrafttreten der so genannten „Integrationsvereinbarung“ (IV)² und die Auflösung des Wiener Integrationsfonds (WIF). In Anbetracht dessen, dass zu diesem Zeitpunkt ausschließlich Wien ein, wenn den Bedarf auch nicht deckendes, kostengünstiges Deutschkursangebot besaß, könnte zumindest die Tatsache, dass mit dem Inkrafttreten der Integrationsvereinbarung das erste Mal in Österreich ein Recht auf relativ günstige Deutschkurse geschaffen wurde, positiv betrachtet werden. Ob nun tatsächlich ausreichend Kursangebote vor allem in den ländlichen Regionen geschaffen wurden und ob die Ziele der Integrationsvereinbarung durch die Angebote tatsächlich erfüllt werden, darüber kann in diesem Rahmen nur spekuliert werden, denn noch steht eine umfassende Evaluation der Maßnahme aus. Dass nur ein Bruchteil der ZuwanderInnen, die die Integrationsvereinbarung eingehen mussten, sie bisher erfüllt haben (laut einer schriftlichen Anfragebeantwortung des Bundesministeriums für Inneres an die Präsidentin des Nationalrats vom 19.6.2007 wurden im Jahr 2006 23.178 Personen zur IV verpflichtet und 5.795 haben sie erfüllt; siehe Blaschitz/de Cillia im Erscheinen), ist nach dem bisher Gesagten wohl kaum auf das fehlende Interesse der Zugewanderten, einen Deutschkurs zu besuchen, zurückzuführen. Vielmehr ist zu vermuten, dass das Deutschkursangebot weder ausreichend noch adäquat ist.

Im Folgenden werden nun die qualitativen Brüche

zu den oben beschriebenen Entwicklungen aus der Perspektive der Erwachsenenbildung und der Notwendigkeit des lebenslangen Lernens beschrieben.

Qualitative Brüche

Im Gegensatz zu den Angeboten der Sproffs ist der Deutschkursbesuch im Rahmen der Integrationsvereinbarung verpflichtend. Dieser Zwangscharakter wurde heftig diskutiert, von JuristInnen in Frage gestellt (siehe Pöschl 2003) und von SprachwissenschaftlerInnen und -didaktikerInnen als kontraproduktiv abgelehnt (siehe Krumm 2002a u. 2002b; verbal 2002, Alfa Zentrum für MigrantInnen 2005, Netzwerk SprachenRechte 2005a u. 2005b).

Für die Erwachsenenbildung stellt der Zwangscharakter der Integrationsvereinbarung eine gesetzliche „Bildungspflicht“ dar. Eine solche Bildungspflicht für Erwachsene wurde von Avenarius und Nuissl (2005) wie auch Neidhart (2006) in Bezug auf die Forderung des lebenslangen Lernens diskutiert. Neidhart konnte zeigen, dass eine gesetzliche Bildungspflicht mehr Risiken als Chancen in sich birgt. Als Chancen nennt sie die Sicherung von Chancengleichheit, die Förderung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung und die Erfüllung normativer Erwartungen, womit sie meint, dass der Zwang zum lebenslangen Lernen ohnehin eine Kraft des Faktischen darstellt (siehe Neidhart 2006). Demgegenüber stellt sich die Frage nach der rechtlichen Zulässigkeit einer Bildungspflicht. Sie stehe dem „*Recht auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit von Erwachsenen*“ (Avenarius/Nuissl 2005, S. 2) entgegen. Eine Bildungspflicht müsse legitimiert werden und verhältnismäßig sein (vgl. ebd., S. 2f.). Als weiteres Risiko nennt Neidhart „*Gefahren staatlicher Reglementierung [und] mangelnde Flexibilität des System[s]*“ (Neidhart 2006, S. 12). Sie warnt vor Motivationsverlust und Widerstand als Reaktion auf eine Bildungsverpflichtung und unterstreicht, dass eine Bildungsverpflichtung nur schwer mit erwachsenenpädagogischen Anforderungen vereinbar sei, wie sie in der Lernpsychologie und Erwachsenenpädagogik in den letzten Jahrzehnten entwickelt wurden. Zu jenen zählt

2 Siehe dazu den Beitrag von Blaschitz/de Cillia in der vorliegenden Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at unter http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-5/meb08-5_03_blaschitz_cillia.pdf.

Neidhart die Individualisierung der Lernsituation, das selbstgesteuerte Lernen wie auch die Berücksichtigung und Förderung nicht-formalen und informellen Lernens (vgl. ebd.).

Betrachtet man nun die Umsetzung der Integrationsvereinbarung, bestätigen sich die von Neidhart genannten Nachteile einer Bildungsverpflichtung zur Gänze:

Mangelnde Flexibilität des Systems

Seit der Einführung der Integrationsvereinbarung bestimmt ein einheitliches und starres Lernziel die Kurse. Eine Differenzierung der Angebote und die Entwicklung von neuen Angeboten aus den Bedürfnissen der Lernenden haben in einem solchen System keinen Platz.

Zwang kann zu Motivationsverlust und Widerstand führen

Entgegen den Erfahrungen aus den Sproffs und der Bildungsarbeit mit MigrantInnen der letzten Jahrzehnte wurde mit der gesetzlichen Verpflichtung das politische Signal gesetzt, dass ZuwanderInnen die deutsche Sprache nicht lernen wollen und dass man daher durch Zwang Druck auf sie ausüben müsste. Als Hauptargument firmierte, dass die MigrantInnen ihre „Integrationsbereitschaft“ unter Beweis stellen sollten (siehe Rohsmann 2003). Auch die Angst vor „Parallelgesellschaften“ wurde und wird geschürt. Auf die Nachteile von Druck und Zwang hat Krumm (2002b) hingewiesen. Dass Zwang die Motivation zur Kursteilnahme nicht steigert, darauf verweisen die bei Blaschitz und de Cillia genannten geringen Erfüllungszahlen der Integrationsvereinbarung im Jahr 2006 ebenso wie zahlreiche Aussagen von KursteilnehmerInnen in IV-Kursen. Viele äußern Verärgerung über die Verpflichtung, weil sie unter Erfolgsdruck stehen und weil ihnen ein Nicht-lernen-Wollen unterstellt wird (siehe TeilnehmerInnenbefragung 2007/08).

Nichterfüllen von erwachsenenpädagogischen Anforderungen

Der Individualisierung von Lernsituationen steht entgegen, dass eine einheitliche Prüfung auf

A2-Niveau am Ende der Kurse absolviert werden muss. Es ist bekannt, dass Kurse, die auf eine Prüfung hinarbeiten, zu Prüfungsvorbereitungskursen werden, da andere Inhalte an Relevanz verlieren (zur Rolle von Sprachprüfungen im Kontext von Integration siehe Krumm/Plutzer 2008; Krumm im Erscheinen). Praxisorientierte Kursformen und Beratungsangebote z.B. in Form von Sprachlernberatungen haben in diesem System keinen Platz.

Der Einsatz von Methoden des selbstgesteuerten Lernens im Unterricht fordert, dass den Lernenden die Verantwortung für ihren Lernprozess übergeben wird und dass sie als ExpertInnen für den eigenen Lernfortschritt, die ihre Lernziele selbst definieren, anerkannt werden. Es ist durchaus möglich und sinnvoll, auch auf Prüfungen in dieser Form vorzubereiten; das setzt aber Freiwilligkeit voraus. Durch das Vorschreiben der Kursbesuche und des Ablegens von Sprachprüfungen wird ignoriert, dass Sprachenlernen vor allem und hauptsächlich auf informellen Wegen stattfindet. Aber auch gegenüber nicht-formalen Lernwegen herrscht in einem solchen System wenig Offenheit, da nur der Besuch von so genannten „Integrationskursen“ für die Erfüllung anerkannt wird.

Rechtliche Zulässigkeit

Die Frage der rechtlichen Zulässigkeit ist im Fall der Integrationsvereinbarung durchaus relevant, betrachtet doch der deutsche Bildungsrechtler Hermann Avenarius sie dann als zulässig, „*wenn sie zum Schutz öffentlicher Interessen unerlässlich wäre und den Grundsatz der Verhältnismäßigkeit wahrt; sie [...] also geeignet und erforderlich sein [müsste], das angestrebte Ziel tatsächlich zu erreichen*“ (Avenarius/Nuissl 2005, S. 1). So ein öffentliches Interesse liege seiner Meinung nach bei den ZuwanderInnen vor: „*Es liegt im öffentlichen Interesse, dass durch die Zuwanderung keine Parallelgesellschaften entstehen*“ (ebd., S. 2f.). Ekkehard Nuissl von Rein, Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE), sieht demgegenüber die Bildungsverpflichtung im deutschen Zuwanderungsgesetz als Präzedenzfall für den Verstoß gegen demokratische Grundrechte von mündigen BürgerInnen, die selbstverantwortlich ihr Leben gestalten (vgl. ebd., S. 3). Auch in

Österreich wäre ein Bildungszwang für Erwachsene nur schwer legitimierbar.³ Eine Ausweisung, wie sie im österreichischen Gesetz als Sanktion bei Nicht-Erfüllung der Integrationsvereinbarung festgelegt wurde, scheint unverhältnismäßig (siehe Pöschl 2003). Abgesehen von der rechtlichen Zulässigkeit stellt sich die Frage, ob es tatsächlich legitim ist, in der Erwachsenenbildung für MigrantInnen offensichtliche Nachteile einer Bildungsverpflichtung zu akzeptieren. Wäre es nicht sinnvoller, ein ausreichendes Bildungsangebot zu schaffen, das auf Freiwilligkeit beruht?

Mangelnde fachliche Kompetenzen der verantwortlichen Stellen

In der momentanen Situation wäre mit der Abschaffung der Verpflichtung noch nicht alles erreicht, denn ebengleich problematisch ist die Tatsache anzusehen, dass die Kompetenzen für die Deutschkurse im Innenministerium angesiedelt sind. Der Österreichische Integrationsfonds (ÖIF), der mit der Aufgabe der Abwicklung der IV betraut ist, war ehemals als „Fonds zur Integration von Flüchtlingen“ (FIF) für die Betreuung von Asylberechtigten in Österreich zuständig. Er verwaltete die Integrationsheime für anerkannte Flüchtlinge des Innenministeriums, wo Deutsch-Integrationskurse von verschiedenen KursanbieterInnen abgehalten wurden, unter ihnen das Integrationshaus, das Bundespädagogische Institut Mödling und die Volkshochschule Simmering. 2002 übernahm der FIF selbst das Kursangebot in den Wohnheimen. Als er zur hauptverantwortlichen Stelle für alle Belange rund um die IV-Kurse bestellt wurde, verfügte er also ca. über ein Jahr Erfahrung in diesem Bereich. Nicht nur der Hohe Flüchtlingskommissar der Vereinten Nationen (UNHCR – United Nations High Commissioner for Refugees) sah darin eine Kompetenzüberschreitung und forderte, dass sich der FIF weiterhin ausschließlich um die Belange von Asylberechtigten kümmern sollte (vgl. UNHCR 2002, S. 2), auch die Fachszene war enttäuscht, dass die Chance, eine unabhängige und fachlich fundierte Koordinationsstelle nach dem Vorbild des deutschen „Sprachverbandes“ zu gründen, verpasst worden war. So hieß es in einer Stellungnahme des österreichischen Verbandes für Angewandte

Linguistik (verbal) im Jahre 2002: *„Der Fonds zur Integration von Flüchtlingen beim Innenministerium ist zur ‚Zertifizierung der Kurse sowie [...] Evaluierung der vermittelten Lehrinhalte‘ in seiner derzeitigen Gestalt völlig ungeeignet. Diese Institution hat ihre Kompetenzen vor allem im Bereich der sozialen Betreuung und ist, was die Kursgestaltung von Sprachunterricht angeht, gänzlich fachfremd. Wenn auch nur ein Minimum an Kursqualität angestrebt wird, müsste eine eigene Zertifizierungsstelle mit dem entsprechenden Fachpersonal etwa nach dem Muster des ‚Sprachverbands Deutsch für ausländische Arbeitnehmer‘ in der Bundesrepublik Deutschland eingerichtet werden oder aber es müssten dem Fonds zur Integration von Flüchtlingen entsprechend qualifizierte Fachkräfte angegliedert werden“* (verbal 2002, S. 2f.). Diese Vorbildsituation in Deutschland wurde jedoch 2005 durch das Auflösen des Sprachverbandes aufgehoben. Analog zu Österreich wurde der Deutschkursbereich in das Innenministerium verlegt. Mit dem neuen Zuwanderungsgesetz von 2005 sind ZuwanderInnen verpflichtet, Integrationskurse zu besuchen, deren Abwicklung und fachliche Betreuung in die Kompetenz des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge gelegt wurde.

Die fachliche Arbeit des ÖIF als zentrale Koordinationsstelle und inhaltlich Verantwortlicher für die Deutschkurse besitzt also durchaus Verbesserungspotenzial. So könnte der qualitative Gegensatz zwischen den Rahmencurricula (Verordnung zur Integrationsvereinbarung – IV-Verordnung, Anlage A und B) für die Integrationsvereinbarungskurse und dem RahmenCurriculum Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung (siehe Fritz et al. 2006) größer nicht sein (siehe Netzwerk SprachenRechte 2005a; Alfa-Zentrum für MigrantInnen 2005). Erhebungen durch Studierende zu Sprachlernerfahrungen und Sprachlernbedürfnissen erwachsener MigrantInnen (siehe TeilnehmerInnenbefragung 2007/08) zeigen, dass Unterrichtende in Integrationsvereinbarungskursen von diesem Curriculum nichts wissen und ihnen Lernziele der Integrationsvereinbarung jenseits des Absolvierens der Prüfung nicht bekannt sind. Auch die vom ÖIF entwickelte Sprachprüfung, die zur Erfüllung der IV absolviert werden muss, würde einer zielgruppengenauen Prüfung auf Validität

³ Die Einschätzung der rechtlichen Situation in Österreich verdanke ich Sebastian Schumacher.

und Reliabilität nicht standhalten (zur grundsätzlichen Kritik von Sprachprüfungen im Fremdenrecht siehe Netzwerk SprachenRechte 2005b). Eine fachliche Stellungnahme zu der ÖIF-Prüfung steht noch aus, die Qualität der Prüfung wird aber von österreichischen ExpertInnen angezweifelt (siehe Krumm im Erscheinen). Tatsache ist, dass die Prüfung nicht im Rahmen von internationalen Netzwerken von TesterstellerInnen und TestanbieterInnen anerkannt ist.

Beschränkung des Förderangebotes

Zuletzt soll noch auf eine Entwicklung aufmerksam gemacht werden, die gemeinsam mit der Einführung der IV zu einer deutlichen Reduktion des Angebotes an Deutschkursen in Wien führte. Parallel zur Umwandlung des FIF in den Österreichischen Integrationsfonds wurde im Jahre 2003 der WIF aufgelöst und wurden seine Agenden in die Verwaltung der Stadt Wien durch die Schaffung einer eigenen Magistratabteilung für Diversität und Migration (MA 17) eingegliedert. Das brachte einen Personalwechsel und eine Umorientierung in der Deutschkursförderung mit sich. Die Förderpolitik der MA 17 setzt im Gegensatz zum WIF nicht auf ein breites und differenziertes Angebot, sondern auf gezielte Förderung ausgesuchter Gruppen und Institutionen. Die Förderung des Spracherwerbs beschränkt sich nun auf:

- NeuzuwanderInnen, die im Rahmen eines Sprachgutscheins Kosten für die Integrationskurse rückerstattet bekommen
- Alphabetisierungs- und Basisdeutschkurse
- Mütter von Kindern in Schule und Kindergarten („Mama lernt Deutsch“)
- Deutsch- und Orientierungskurse für Jugendliche
- Kurse für Kinder (siehe Deutsch lernen o.J.).

Alle Lernenden, die nicht in dieses enge Angebot passen, werden an die Arbeiterkammer und den Wiener ArbeitnehmerInnenförderungsfonds verwiesen sowie auf zahlreiche Sprachschulen, die Deutschkurse für Migrantinnen und Migranten, die auf der individuellen Suche nach einem Deutschkurs sind, anbieten.

Die Gruppen, die im Moment ohne sprachliche Weiterbildung auskommen müssen, sind:

- erwachsene MigrantInnen, die nicht zur IV verpflichtet sind
- kinderlose Frauen oder Frauen mit Kindern über neun Jahren
- Männer sowie
- alle(!) Frauen wie Männer, die ihre Sprachkenntnisse über dem A2 Niveau verbessern wollen.

Resümee

Im Gegensatz zu vor zehn Jahren werden heute (in ganz Österreich) MigrantInnen, sofern sie unter die Integrationsvereinbarung fallen, dazu verpflichtet, auf dem Anfängerniveau A1 zu lernen, mit allen damit verbundenen erwachsenenpädagogischen Nachteilen. Wer nicht zu dieser Gruppe gehört, dessen sprachliche Bildung wird nicht gefördert. Ebenso wenig Förderung erfahren diejenigen, die Deutsch über das A2-Niveau hinaus lernen wollen. Ihre sprachliche Weiterbildung wird, wie eh und je, den eigenen Anstrengungen, dem freien Markt oder aber dem Arbeitsmarktservice überlassen. Diese Einschränkungen gelten leider auch für Wien, außer man ist Analphabetin oder Mutter eines Kindes zwischen fünf und neun Jahren und zugleich Anfängerin. Es ist offensichtlich, dass damit die Möglichkeiten für MigrantInnen durch Deutschlernen ihre berufliche Situation zu verbessern und sozial aufzusteigen, nicht unterstützt werden. Bedenkt man aber, dass der Aufstieg in die Mittelschicht ein wesentlicher Indikator von Integration ist (siehe Gächter 2007), so kann man feststellen, dass das gegenwärtige System entgegen aller Benennungen integrationsfeindlich ist. Die Kommission der Europäischen Gemeinschaften hatte 2006 und 2007 die Rolle und Aufgaben der Erwachsenenbildung bezüglich der Förderung von Sprachkenntnissen von erwachsenen MigrantInnen beschrieben: *„Die Erwachsenenbildung kann außerdem dazu beitragen, dass die Alterung der Bevölkerung sowie Qualifikationsdefizite und der Arbeitskräftemangel in bestimmten Branchen zum Teil durch Einwanderung ausgeglichen werden können, und zwar so, dass sowohl die Migranten als auch das Aufnahmeland davon profitieren. Bei den meisten Zuwanderern, einschließlich der hoch qualifizierten, besteht Weiterbildungsbedarf auf Ebene der Sprache und des kulturellen Verständnisses“* (Kommission 2006, S. 4; Hervorhebung V.P.).

Und: *„Erwachsenenbildung bietet maßgeschneiderte*

Kurse, einschließlich Sprachkurse, um diesen Integrationsprozess zu fördern“ (Kommission 2007, S. 3). Dass die sprachliche Weiterbildung erwachsener MigrantInnen, so wie sie im Moment gestaltet ist, diese Aufgaben und Rollen nicht erfüllt, sollte ebenso deutlich geworden sein wie die Tatsache, dass das gegenwärtige Deutschkursangebot nicht der zentralen Rolle, die Deutschkurse im Integrationsprozess spielen, gerecht werden kann. Österreich, respektive Wien, ist wegen der so genannten „Integrationsvereinbarung“ und trotz einer Magistratsabteilung für Diversität und Integration von einer sprachlichen Erwachsenenbildung für MigrantInnen im Sinne der Förderung von lebenslangem Lernen weiter entfernt als vor zehn Jahren. Deutschkurse für MigrantInnen sind

Aufgabe der Erwachsenenbildung und sollten daher auch im Verantwortungsbereich der Erwachsenenbildung liegen. Einiges spräche dafür, die Belange rund um die sprachliche Bildung erwachsener MigrantInnen in das entsprechende Ressort des Bildungsministeriums zu verlegen. Es könnten damit die Brüche in der Qualität der Angebote nicht nur gekittet werden, sondern begonnene und vielversprechende Entwicklungsprozesse – eventuell von anderer Stelle, aber doch – fortgeführt werden. Und letztendlich würden durch solche Veränderungen auch die Bildungschancen der Kinder verbessert. Sie profitieren auf jeden Fall, wenn das Thema „Bildung und Migration“ endlich auch mit Blick auf die Erwachsenen diskutiert wird.

Literatur

Verwendete Literatur

- Avenarius, Hermann/Nuissl, Ekkehard (2005):** Bildungspflicht für Erwachsene? Neue normative Anforderungen in Zeiten des lebenslangen Lernens. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 3, S. 24-26. Online im Internet: http://www.diezeitschrift.de/32005/nuissl05_01.htm [Stand: 2008-07-17].
- Boeckmann, Klaus-Börge (2007):** Kultureller Kontext, Forschung, Fremd- und Zweitsprachenunterricht. In: Eber, Ruth/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski. München: iudicium, S. 73-81.
- Faistauer, Renate (1999):** Die Anfänge von Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache in Österreich. In: Deutsch lernen 2, 1999, S. 103-106.
- Fritz, Thomas (1999):** Deutsch als Zweitsprache in Österreich. In: Deutsch lernen 2, 1999, S. 107-122.
- Hofinger, Christoph/Waldrauch, Harald (1997):** Einwanderung und Niederlassung. Studie im Auftrag des Wiener Integrationsfonds. Wien.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006):** Mitteilung der Kommission. Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus. Online im Internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0614:FIN:DE:PDF> [Stand: 2008-07-17].
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2007):** Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen v. 27.9.2007. Aktionsplan Erwachsenenbildung. Zum Lernen ist es nie zu spät. Online im Internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0558:FIN:DE:PDF> [Stand: 2008-07-17].
- Neidhardt, Heike (2006):** Zum lebenslangen Lernen gezwungen? Chancen und Risiken einer gesetzlichen „Bildungspflicht“ für Erwachsene. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Online im Internet: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/neidhardt06_01.pdf [Stand: 2008-07-17].
- Oksaar, Els (2003):** Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer.

Verbal (Österreichischer Verband für angewandte Linguistik) (2002): Verbal-Stellungnahme im Rahmen des Begutachtungsverfahrens zum Bundesgesetz, mit dem das Fremden-gesetz 1997 (FrG-Novelle 2002) und das Asylgesetz (AsylG-Novelle 2002) und das Ausländerbeschäftigungsgesetz geändert werden. Online im Internet: http://www.univie.ac.at/linguistics/verbal/aktuelles/Stellungnahme_zur_'Integrationsvere.PDF [Stand: 2008-07-17].

UNHCR (2002): UNHCR-Stellungnahme zum Entwurf der Fremden-, Asyl- und Ausländerbeschäftigungsgesetz-novelle. Online im Internet: http://www.unhcr.de/fileadmin/unhcr_data/pdfs/rechtsinformationen/5.2._A-Stellungnahmen/006_Stellungnahme_Gesetzesnovelle_15apr02.pdf [Stand: 2008-07-17].

Wiener Integrationsfonds (1999): Endbericht der Sprachoffensive 1 (Sproff 1). Wien.

Wiener Integrationsfonds (2000): Sprachoffensive II. Abschlussbericht. Wien.

Wiener Integrationsfonds (o.J.a): Sprach- und Bildungs-offensive 2000. Abschlussbericht. Wien.

Wiener Integrationsfond (o.J.b): Sprach- und Bildungs-offensive 2001. (SPROFF IV). Abschlussbericht. Wien.

Weiterführende Literatur

Alfa Zentrum für MigrantInnen (2005): Stellungnahme zum „Rahmencurriculum für Alphabetisierungskurse“ (Anlage A im Rahmen des Entwurfs einer Verordnung der Bundesministerin für Inneres über die Integrationsvereinbarung). Online im Internet: <http://www.sprachenrechte.at> [Stand: 2008-07-17].

Blaschitz, Verena/de Cillia, Rudolf (im Erscheinen): Sprachförderung von MigrantInnen im außerschulischen Bereich. In: Plutzer, Verena/Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hrsg.): Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Innsbruck/Wien/Bozen.

Deutsch lernen (o.J.), Deutsch lernen in Wien – Unterstützung beim Spracherwerb. Online im Internet: <http://www.wien.gv.at/integration/deutschlernen/index.htm> [Stand: 2008-10-15].

Fritz, Thomas et al. (2006): RahmenCurriculum Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung. Hrsg. von der Magistratsabteilung 17. Integrations- und Diversitätsangelegenheiten. Online im Internet: <http://www.wien.gv.at/integration/pdf/ma17-rahmen-curriculum.pdf> [Stand: 2008-07-17].

Gächter, August (2007): Richtig über soziale Mobilität reden. In: Reithofer, Robert (Hrsg.): GegenWelten. Graz: ISOP, S. 381-396.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2008): Grünbuch. Migration & Mobilität: Chancen und Herausforderung für die EU-Bildungssysteme. Online im Internet: http://ec.europa.eu/education/school21/com423_de.pdf [Stand: 2008-07-17].

Krumm, Hans-Jürgen (2002a): Stellungnahme zu dem Bundesgesetz, mit dem das Fremden-gesetz 1997 (FrG-Novelle 2002) und das Asylgesetz 1997 (AsylG-Novelle 2002) und das Ausländerbeschäftigungsgesetz geändert werden. Online im Internet: http://www.sprachenrechte.at/_TCgi_Images/sprachenrechte/20050107100748_KrummStellungnahme_1.pdf [Stand: 2008-07-17].

Krumm, Hans-Jürgen (2002b): „One sprachen konten wir uns nicht ferstandigen. Ferstendigung ist wichtig“. In: DaZ, 2,2002, S. 32-40.

Krumm, Hans-Jürgen (im Erscheinen): Deutsch lernen für die Integration – ein (unkalkulierbares?) Risiko: die Rolle von Sprachprüfungen bei der sprachlichen Förderung von MigrantInnen. In: Plutzer, Verena/Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hrsg.): Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Innsbruck/Wien/Bozen.

Krumm, Hans-Jürgen/Plutzer, Verena (2008): „Tayloring language provision and requirements to the needs and capacities of adult migrants.“ In: Thematic Studies prepared for the Seminar The linguistic integration of adult migrants. 26-27 June 2008, Strasbourg. Online im Internet: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/MigrantsSemin08_ListDocs_EN.asp#TopOfPage [Stand: 2008-07-17].

Länderbericht (2008): Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich: Ist-Stand und Schwerpunkte. (Language Education Policy Profile – Eine Initiative des Europarates). Hrsg. vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur & Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung. Österreich.

Netzwerk SprachenRechte (2005a): Stellungnahme zum Entwurf der Verordnung der Bundesministerin für Inneres über die Integrationsvereinbarung (Integrationsvereinbarungs-Verordnung – IV-V). Online im Internet: <http://www.sprachenrechte.at> [Stand: 2008-07-17].

Netzwerk SprachenRechte (2005b): Stellungnahme zum Entwurf eines Bundesgesetzes mit dem das Staatsbürgerschaftsgesetz geändert wird. Online im Internet: <http://www.sprachenrechte.at> [Stand: 2008-07-17].

ÖDaF (2002): Stellungnahme des Österreichischen Verbandes Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache zur Fremdengesetznovelle 2002. Online im Internet: http://www.sprachenrechte.at/_TCgi_Images/sprachenrechte/20050107101010_OeDaFStellungnahme_1.pdf [Stand: 2008-07-17].

OECD-Studie (o.J.): „Thematic Review on Migrant Education“. Online im Internet: http://www.oecd.org/document/17/0,3343,en_2649_39263294_39887569_1_1_1_1,00.html [Stand: 2008-07-17].

Pöschl, Magdalena (2003): Die Integrationsvereinbarung nach dem österreichischen Fremdengesetz – Lässt sich Integration erzwingen? In: Sahlfeld, Konrad (Hrsg.): Integration und Recht. München: Beck, S. 197-241. Online im Internet: <http://www.sprachenrechte.at> [Stand: 2008-07-17].

Plutzer, Verena (2007): Lernen der Zweitsprache – Lernen in der Zweitsprache – Herausforderungen für Unterrichtende. In: Deutsch als Zweitsprache 3, 2007, S. 9-15.

Rohsmann, Katarina (2003): Die „Integrationsvereinbarung“ der Fremdengesetznovelle 2002. Integrationsförderung durch Sprach(kurs)zwang? Wien. Diplomarbeit. Online im Internet: <http://www.sprachenrechte.at> [Stand: 2008-07-17].

TeilnehmerInnenbefragung (2007/08), Ergebnisse von TeilnehmerInnenbefragungen im Rahmen von Proseminaren „Sprachlernerfahrungen und Sprachlernbedürfnissen von erwachsenen MigrantInnen in Deutsch als Zweitsprache“ im SS 07 und WS 07/08 am Institut für Germanistik der Universität Wien (unveröffentlicht).



Foto: Sebastian Schumacher

Mag.^a Verena Plutzer, M.A.

verena.plutzer@univie.ac.at

<http://germanistik.univie.ac.at/personen/plutzer-verena/>

+43 (0)1 4277-42179

Verena Plutzer studierte Germanistik und Kunstgeschichte in Wien und Interkulturelle Kompetenzen an der Donau-Universität Krems. Von 1991-2001 leitete sie Deutschkurse für MigrantInnen und Flüchtlinge an verschiedenen Erwachsenenbildungsinstitutionen, von 1998-2007 war sie Mitarbeiterin im Integrationshaus, einer unabhängigen Flüchtlingsorganisation. Zu ihren Aufgaben gehörte die Koordination von Deutschkursen sowie die Planung und Koordination von EU-Projekten (Entwicklung des „Sprachen- und Qualifikationsportfolios für MigrantInnen und Flüchtlinge“, die Planung und Durchführung einer einjährigen Ausbildung für MigrantInnen zu BildungsberaterInnen und BerufsorientierungstrainerInnen/LEUCHTTURM). Seit 2005 arbeitet sie als Lektorin und seit März 2007 ist sie wissenschaftliche Assistentin am Lehrstuhl Deutsch als Fremdsprache/Institut für Germanistik der Universität Wien zu dem Themenschwerpunkt Sprache und Integration. Sie ist Mitbegründerin des Netzwerks SprachenRechte, hält Vorträge und Workshops zum Thema Sprache und Migration/Integration mit Schwerpunkt auf den Zusammenhang von Sprache und Identität und Sprache und Macht.

Sprachförderung für Erwachsene in Österreich

Sprachenpolitische Rahmenbedingungen und Ergebnisse einer Erhebung

Verena Blaschitz und Rudolf de Cillia

Verena Blaschitz und Rudolf de Cillia (2008): Sprachförderung für Erwachsene in Österreich.
In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs,
Ausgabe 5, 2008.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-5/meb08-5.pdf>.
ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. Veröffentlicht Oktober 2008.

Schlagworte: Sprachfördermaßnahmen, Sprachförderarbeit, Integrationsvereinbarung,
Sprachlernmaßnahmen, Deutsch-Integrationskurse

Abstract

Bei dem folgenden Beitrag handelt es sich um eine Darstellung des Istzustandes der Sprachförderung in Österreich. Diese beschränkt sich aus offizieller Sicht beinahe vollständig auf die so genannte „Integrationsvereinbarung“, daneben gibt es aber noch zahlreiche andere Angebote, die vor allem von den Volkshochschulen durchgeführt werden. Da es aber kaum Daten zu den bestehenden Sprachfördermaßnahmen gibt, versuchten die AutorInnen im Rahmen einer quantitativen Online-Erhebung eine erste Annäherung an Zahl und Art der angebotenen Maßnahmen in Österreich zu erreichen. Bei der Erhebung ließ sich eine große Differenzierung bei den Kursformaten, die hier nicht im Detail vorgestellt werden, ermitteln und es zeigte sich auch, dass die Sprachförderarbeit quantitativ und qualitativ doch deutlich über die zwangsverpflichtenden „Deutsch-Integrationskurse“ hinausgeht.

03

Sprachförderung für Erwachsene in Österreich

Sprachenpolitische Rahmenbedingungen und Ergebnisse einer Erhebung

Verena Blaschitz und Rudolf de Cillia

Die Integrationsvereinbarung „bezweckt den Erwerb von Kenntnissen der deutschen Sprache, insbesondere der Fähigkeit des Lesens und Schreibens, zur Erlangung der Befähigung zur Teilnahme am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben in Österreich“ (§14 (1)).

Sprachfördermaßnahmen für Erwachsene

Was ist Sprachförderung?

Sprachförderung für MigrantInnen wird üblicherweise verkürzt als Förderung beim Erwerb der jeweiligen Staatssprache verstanden, PolitikerInnen setzen bevorzugt die Staatssprache – in unserem Fall Deutsch – mit „Sprache“ schlechthin gleich. Sprachförderung umfasst aber alle Sprache/n betreffenden Maßnahmen, die die Kommunikation zwischen Mehrheitsbevölkerung, staatlichen und anderen öffentlichen Institutionen und Minderheitsbevölkerung erleichtern. Das betrifft die jeweiligen Erstsprachen, Herkunftssprachen, Familiensprachen, aber auch andere Maßnahmen als Sprachlernkurse/-unterricht wie z.B. kostenlose oder kostengünstige Dolmetsch- und Übersetzungsdienste, die Bereitstellung von DolmetscherInnen in Spitälern, bei ÄrztInnen, vor Gerichten oder diversen Ämtern wie Fremdenpolizei, Finanzamt etc.

Weitere Aspekte einer umfassenden Sprachförderung wären:

- sprachenrechtliche Grundlagen zur Sicherung der Verwendung der L1 (= Erstsprache/Herkunftssprache) in bestimmten Domänen wie vor Gericht

- medien- und kulturpolitische Maßnahmen zur Förderung/Subventionierung anderssprachiger Kulturproduktionen, Buchpublikationen, Zeitungen und Zeitschriften, zur Sicherung anderssprachiger Angebote im öffentlich-rechtlichen Rundfunk, zur Vergabe von regionalen und lokalen Sendelizenzen usw.

Alle diese Maßnahmen gibt es in Österreich kaum. Im Folgenden geht es daher nur um Sprachförderung im Sinne von Sprachlernmaßnahmen.

Sprachenpolitischer Rahmen

88,6% der österreichischen Wohnbevölkerung verwendeten nach der Volkszählung 2001 ausschließlich Deutsch als Umgangssprache (siehe Statistik Austria 2002), 8,6% neben Deutsch noch eine andere Sprache, 2,8% ausschließlich eine nichtdeutsche Umgangssprache. 6,7% gaben eine der Sprachen des ehemaligen Jugoslawien bzw. der Türkei (Serbisch 2,2%, Türkisch 2,3%) an. Von den österreichischen StaatsbürgerInnen sprechen nur 4,1% eine andere Umgangssprache neben Deutsch und 0,4% ausschließlich eine andere Umgangssprache.

Die sprachenpolitischen Rahmenbedingungen legen folgende Bestimmungen fest:

- Artikel 8 des Bundesverfassungsgesetzes: Die deutsche Sprache ist, „*unbeschadet der den sprachlichen Minderheiten bundesgesetzlich eingeräumten Rechte, die Staatssprache der Republik*“ (Abs. (1) B-VG – BGBl. Nr. 1/1930, zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 81/2005).
- Das Schulunterrichtsgesetz: Deutsch ist vom Gesetz als Unterrichtssprache in österreichischen Schulen festgelegt. „*Unterrichtssprache ist die deutsche Sprache, soweit nicht für Schulen, die im Besonderen für sprachliche Minderheiten bestimmt sind, durch Gesetz oder durch zwischenstaatliche Vereinbarungen anderes vorgesehen ist*“ (§ 16 Abs. 1 Schulunterrichtsgesetz=SchUG). § 16 (3) ermöglicht allerdings die Anordnung einer anderen Unterrichtssprache durch den Landes-schulrat (z.B. für bilinguale Schulen). Ordentliche SchülerInnen müssen die Unterrichtssprache Deutsch demnach soweit beherrschen, dass sie dem Unterricht zu folgen vermögen (für eine ausführliche Darstellung siehe dazu de Cillia 2007; de Cillia/Wodak 2006).
- Das Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz (NAG, BGBl. I Nr. 100/2005, in Kraft seit 1.1.2006): Es verlangt von Drittstaatsangehörigen (Nicht-EWR-BürgerInnen¹) für die Erteilung einer längerfristigen Aufenthaltsbewilligung in Österreich die Erfüllung der „Integrationsvereinbarung“ (IV). Sie ist binnen fünf Jahren ab Erteilung oder Verlängerung des Aufenthaltstitels zu erfüllen, andernfalls droht als Sanktion eine Geldstrafe oder die Ausweisung aus Österreich. (Rückwirkend sind auch Personen davon betroffen, die nach dem 1. Jänner 1998 eine Niederlassungsbewilligung erhalten haben und diese verlängern wollen.)

Aus einer schriftlichen Anfragebeantwortung des Bundesministeriums für Inneres im österreichischen Nationalrat vom 19.6.2007 geht Folgendes hervor: Im Jahr 2006 waren insgesamt 23.178 Drittstaatsangehörige verpflichtet, die Integrationsvereinbarung zu erfüllen. Die Zahl der erfüllten Integrationsvereinbarungen wird mit 5.795 angegeben, die Zahl der Ausnahmen mit 220 (siehe Anfragebeantwortung

2007). Im selben Jahr 2006 sind allerdings 85.384 ausländische StaatsbürgerInnen nach Österreich zugezogen (vgl. Lehart/Marik-Lebeck 2007, S. 147) – für die große Mehrheit galt daher die Integrationsvereinbarung nicht, weil sie aus EWR-Ländern kamen.

„Integrationsvereinbarung“ (IV)

Die IV „*bezweckt den Erwerb von Kenntnissen der deutschen Sprache, insbesondere der Fähigkeit des Lesens und Schreibens, zur Erlangung der Befähigung zur Teilnahme am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben in Österreich*“ (§14 (1)). Sie beinhaltet zwei Module:

- Modul 1 (75 Stunden, für AnalphabetInnen) dient dem Erwerb der Fähigkeit des Lesens und Schreibens
- Modul 2 (300 Stunden) dem Erwerb von Kenntnissen der deutschen Sprache auf dem Niveau A2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen. Modul 2 wird durch den erfolgreichen Abschluss eines „Deutsch-Integrationskurses“ absolviert. Dieser soll Kenntnisse der deutschen Sprache zur Kommunikation und zum Lesen alltäglicher Texte sowie Themen des Alltags mit staatsbürgerchaftlichen Elementen und Themen zur Vermittlung der europäischen und demokratischen Grundwerte, die eine Teilnahme am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben in Österreich ermöglichen, enthalten. Auch SchülerInnen, die nach dem 1.1.2006 zugewandert sind und zum Zeitpunkt der Zuwanderung das 9. Lebensjahr schon vollendet haben, müssen die „Integrationsvereinbarung“ erfüllen. Das kann jedoch durch eine positive Beurteilung im Unterrichtsfach Deutsch nach mindestens fünfjährigem Besuch einer Pflichtschule bzw. auf der 9. Schulstufe in Österreich erfolgen.

Bei Modul 1 werden vom Bund die Kurskosten bis zum Höchstsatz von 375,- Euro ersetzt, wenn es spätestens nach einem Jahr abgeschlossen wurde,

¹ EWR-BürgerInnen sind Angehörige folgender Staaten: Deutschland, Frankreich, Italien, Spanien, Portugal, Griechenland, Großbritannien, Irland, Dänemark, Luxemburg, Niederlande, Belgien, Schweden, Finnland, Norwegen, Island und Liechtenstein, Estland, Lettland, Litauen, Malta, Polen, Slowakei, Slowenien, Tschechische Republik, Ungarn und Zypern, Rumänien, Bulgarien.

und 50% der Kurskosten von höchstens 750,- Euro bei Modul 2, wenn es spätestens binnen zwei Jahren abgeschlossen wurde. Die Anforderungen an die Deutschkenntnisse von Modul 2 der „Integrationsvereinbarung“ sind durch die letzte Novellierung des Staatsbürgerschaftsgesetzes (Staatsbürgerschaftsrechtsnovelle 2005) auch eine Voraussetzung für die Verleihung der österreichischen Staatsbürgerschaft.

Die sprachlichen Mindestanforderungen, die durch die IV verlangt werden, sind im Rahmencurriculum der „Integrationsvereinbarungs-Verordnung“ (BGBl. II Nr. 449/2005, in Kraft seit 1.1. 2006) konkretisiert. Die Inhalte der Kurse sind in zwei Themenbereiche gegliedert: Alltag (eigene Identität, Wohnen, Ernährung, Gesundheit, Verkehr, Ausbildung, Arbeit und Beruf, Freizeit) und Staat und Verwaltung (Grundwerte einer europäischen demokratischen Gesellschaft, Staatsform, politische Institutionen, Bundesländer, Bürokratiebewältigung, Sozialsystem in Österreich, Verträge). Die sprachlichen Fertigkeiten beziehen sich auf die mündliche Bewältigung von Routinesituationen, die Äußerung von Wünschen, Bedürfnissen und Meinungen, Beherrschung von Höflichkeitsformeln, das Führen von Gesprächen, auf die Fähigkeit, aus schriftlichen authentischen Alltagstexten und aus deutlichen Tonaufnahmen zu vertrauten alltäglichen Themen die essenziellen Informationen herauszufiltern, und in der Schreibkompetenz auf die Beherrschung einfacher Korrespondenz sowie die Fähigkeit, persönliche Erfahrungen, Ereignisse und vergangene Erlebnisse und Handlungen in einfacher Form zu formulieren.

Den Abschluss eines „Deutsch-Integrationskurses“ bildet eine Abschlussprüfung auf dem Niveau A2, die vom Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) entwickelt wurde. Neben dem ÖIF-Test werden als Nachweis für die Deutschkenntnisse auch andere Sprachdiplome anerkannt, z.B. das Österreichische Sprachdiplom oder Diplome des Goethe-Instituts und der WBT Weiterbildungs-Testsystem GmbH.

Eine Evaluation der Integrationskurse, wie sie etwa in Deutschland für die dortigen Integrationskurse 2006 durchgeführt wurde (siehe Bundesministerium des Inneren 2006), liegt für Österreich nicht vor. Neben den „Deutsch-Integrationskursen“ findet

Sprachförderung in den zahllosen Einrichtungen der Erwachsenenbildung statt, über die es keine umfassende Dokumentation gibt. Stellvertretend dafür sollen die Volkshochschulen (VHS) genannt werden: Im Arbeitsjahr 2003/04 wurden ca. 1.140 Deutsch als Zweitsprache (DaZ)-Kurse mit ca. 18.000 TeilnehmerInnen an Volkshochschulen in ganz Österreich abgehalten. Seit 1992 bietet zum Beispiel das „AlfaZentrum für MigrantInnen“ der VHS Ottakring kombinierte Kurse für Alphabetisierung und Deutsch als Zweitsprache an. Eine andere innovative Maßnahme der Deutsch-Sprachförderung sind die „Mama lernt Deutsch“-Kurse der Stadt Wien, in deren Rahmen im Schuljahr 2006/07 erstmals an ca. 100 Standorten Deutsch-Kurse für Mütter von Kindern mit anderen Erstsprachen im Ausmaß von 150 Stunden mit einem Selbstbehalt von 1 Euro pro Stunde angeboten wurden, die zweimal wöchentlich während der Unterrichtszeit an den Schulen der Kinder stattfinden und bei denen gleichzeitig eine Kinderbetreuung angeboten wird (siehe Blaschitz/Dorostkar/de Cillia 2007). Andere Beispiele in Wien wären die „StartWien“-Kursmaßnahme, Deutschkurse und Alphabetisierungskurse für Jugendliche oder etwa das Kursangebot des Integrationshauses und anderer NGOs wie peregrina oder LEFÖ.

Da es keine existierende Dokumentation zu Sprachfördermaßnahmen für Jugendliche und Erwachsene gibt, haben die AutorInnen im Winter 2007/2008 eine kleine Erhebung durchgeführt:

Erhebung zur Sprachförderung für Jugendliche und Erwachsene

Es handelt sich dabei um eine quantitative Online-Befragung, die in ganz Österreich bei ca. 400 potenziellen KursanbieterInnen zu drei Bereichen durchgeführt wurde: Kurse in Deutsch als Zweitsprache, Kurse in den Herkunftssprachen und allgemeine Angaben wie Erstsprachen der KursteilnehmerInnen, Beratungsmaßnahmen und Ähnliches.

Von vielen der ca. 400 per E-Mail kontaktierten Institutionen wussten wir im Vorhinein nicht, ob sie tatsächlich entsprechende Kurse anbieten. Durch diese Tatsache lässt sich möglicherweise auch die verhältnismäßig geringe Zahl an retournierten Fragebögen (57 Stück, das entspricht einem Rücklauf

von ca. 14%) erklären; ein anderer Grund könnte sein, dass sich nur besonders engagierte Institutionen an der Umfrage beteiligt haben, dass es sich also um eine positive Auswahl handelt.

Eine Totalerhebung aller KursanbieterInnen in diesem Bereich stellt aber ein wichtiges Desiderat dar, vor allem angesichts der Tatsache, dass nicht einmal der Österreichische Integrationsfonds über entsprechende Informationen verfügt. Von den 57 Institutionen, die sich an der Erhebung beteiligten, waren schließlich 46% Volkshochschulen, 24% private AnbieterInnen, 12% gaben „NGO/Gemeinnütziger Verein“ an und jeweils 7% Berufsförderungsinstitut (bfi) oder „Andere öffentliche Bildungseinrichtungen“. Eine Institution kategorisierte sich als „Konfessionelle Bildungseinrichtung“. Vom Wirtschaftsförderungsinstitut (WIFI), das mehrfach angeschrieben wurde, kam gar keine Rückmeldung. Schwerpunkt waren Institutionen aus Wien (ca. die Hälfte) und Niederösterreich (17%).

Angebot an DaZ-Kursen

„Normale“ Deutsch als Zweitsprache-Kurse werden von 58% der Institutionen durchgeführt, 68% bieten auch Deutsch als Zweitsprache für bestimmte Zielgruppen an (Elternkurse wie „Mama lernt Deutsch“ oder Deutschkurse für Jugendliche). Kurse für Deutsch für den Beruf gibt es an 45% der Institutionen, davon an jeweils drei „Kurse zur Nostrifizierung im Ausland erworbener Qualifikationen“ und „Berufsausbildung in Kombination mit Deutschkurs“. Andere Kurse für bestimmte Zielgruppen gibt es schließlich in 17 Institutionen, wobei u.a. folgende Zielgruppen angegeben wurden: Sozialhilfeempfänger, Männer, behinderte MigrantInnen, Botschaftsangestellte, Kinder.

In knapp der Hälfte der Institutionen gibt es Vorbereitungskurse für die „Integrationsvereinbarung“, nur 16% bieten Vorbereitungskurse für die Staatsbürgerschaftsprüfung an, und Alphabetisierungskurse im Rahmen der „Integrationsvereinbarung“ werden von 24% der befragten AnbieterInnen durchgeführt.

Herkunftssprachen

Nur 13% der Befragten gaben an, Kursmaßnahmen für SprecherInnen anderer Sprachen als Deutsch in ihren Herkunftssprachen anzubieten (Sprachen in der Reihenfolge ihrer Gewichtung: Bosnisch/

Kroatisch/Serbisch (B/K/S), Arabisch, Chinesisch, Rumänisch, Russisch, Türkisch sowie Englisch und Ungarisch. Alphabetisierungskurse in den Herkunftssprachen gaben zwei Institutionen an (in B/K/S). Vier AnbieterInnen nannten Sprachkurse für Jugendliche in den Herkunftssprachen, drei „Erstsprachliche Kenntnisse für den Beruf“ und eine Institution bietet auch Kurse zur Berufsausbildung in Kombination mit erstsprachlichen Sprachkursen an (in B/K/S). Vier Institutionen vermitteln Sprachlerntandems (Sprachkombinationen Deutsch mit Chinesisch, Russisch, B/K/S, Polnisch, Türkisch, Spanisch, Französisch, Niederländisch und Englisch).

Allgemeine Angaben

Die häufigsten Erstsprachen der KursteilnehmerInnen waren: B/K/S 18%, Türkisch 15%, Russisch und Tschetschenisch mit jeweils 9%. Weiters wurden Polnisch, Rumänisch, Albanisch, Arabisch, Kurdisch, Persisch und Chinesisch angegeben. Dabei gibt es offenbar KursanbieterInnen, die (nach den drei häufigsten Erstsprachen) bestimmte sprachliche Zielgruppen ansprechen: Tschetschenisch, Kurdisch, Türkisch (bfi, Steiermark); Tschetschenisch/Russisch und Persisch/Dari (Evangelische Akademie Wien); Punjabi, Türkisch, B/K/S (JUBIZ, Wien).

69% der Institutionen gaben über die Kostenbeteiligung des Bundes für die „Integrationsvereinbarung“ hinausgehende finanzielle Unterstützungsmaßnahmen für die KursteilnehmerInnen an, Beratungsmaßnahmen für die KursteilnehmerInnen bieten 86% der Institutionen an (SozialarbeiterInnen, Ersatz der praktisch nicht vorhandenen Beratung über die „Integrationsvereinbarung“ durch die Bezirkshauptmannschaften, Sozialpädagogische Betreuung, Krisenintervention, Traumaberatung etc., Hilfe bei Anträgen und anderen Formularen, Fremden-gesetze, Schulberatung). 60% gaben schließlich an, Einstufungsprüfungen/-tests durchzuführen und Abschlussprüfungen/-tests werden von 74% der KursanbieterInnen abgehalten.

Zusammenfassung

Die hier kurz dargestellte Erhebung stellt eine erste Annäherung dar. Zu vermuten ist, dass nicht alle angeschriebenen Institutionen tatsächlich Kurse anbieten, und dass nur besonders engagierte

Institutionen sich tatsächlich an der Umfrage beteiligt haben. Auffallend ist auch, dass nur die Hälfte Integrationskurse anbietet (ein Hinweis auf mangelnde Identifikation mit der Maßnahme „Integrationsvereinbarung“?). Jedenfalls zeigen diese Daten, dass die Sprachförderarbeit quantitativ und qualitativ deutlich über die für Drittstaatsangehörige

verpflichtenden „Integrationskurse“ hinausgeht und dass es in den Herkunftssprachen wenig Angebot gibt. Insgesamt ist eine detailliertere Erhebung zur Sprachförderung für Erwachsene ein dringendes Desiderat, um eine differenzierte Landkarte der Sprachfördermaßnahmen in Österreich entwerfen zu können.

Literatur

Verwendete Literatur

Lebhart, Gustav/Marik-Lebeck, Stephan (2007): Zuwanderung nach Österreich. Aktuelle Trends. In: Fassmann, Heinz (Hrsg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen. Klagenfurt/Celovec: Drava, S. 145-163.

Weiterführende Literatur

Anfragebeantwortung (2007), Schriftliche Anfragebeantwortung des BM für Inneres an die Präsidentin des Nationalrats vom 19.6.2007.

Blaschitz, Verena/Dorostkar, Niku/de Cillia, Rudolf (2007): „Jetzt merke ich, dass ich doch etwas kann.“ Evaluation und Dokumentation der Mama lernt Deutsch-Kursreihe der Stadt Wien im Schuljahr 2006/2007. Endbericht. 2 Bände. Wien. Online im Internet: <http://www.wien.gv.at/integration/deutschlernen/pdf/evaluation.pdf> [Stand: 2008-10-16].

Bundesministerium des Inneren (2006) (Hrsg.): Evaluation der Integrationskurse nach dem Zuwanderungsgesetz. Abschlussbericht und Gutachten über Verbesserungspotenziale bei der Umsetzung der Integrationskurse. Berlin: Rambøll.management.

De Cillia, Rudolf (2007): Sprachförderung. In: Fassmann, Heinz (Hrsg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen. Klagenfurt/Celovec: Drava, S. 251-257.

De Cillia, Rudolf/Wodak, Ruth (2006): Ist Österreich ein „deutsches“ Land? Sprachenpolitik und Identität in der Zweiten Republik. Innsbruck [u.a.]: Studien Verlag.

Statistik Austria (2002): Volkszählung 2001. Hauptergebnisse I – Österreich. Wien.

Weiterführende Links

Integrationshaus: <http://www.integrationshaus.at>

LEFÖ: <http://www.lefoe.at>

Peregrina: <http://www.peregrina.at>



Foto: K. K.

Mag.ª Verena Blaschitz

verena.blaschitz@oeaw.ac.at
<http://www.oeaw.ac.at/dinamlex/BEST.html>
+43 (0)1 515 81-7289

Verena Blaschitz studierte Allgemeine und Angewandte Sprachwissenschaft. Sie ist als Angewandte Linguistin tätig und absolviert derzeit ihr Doktoratsstudium. Sie war an diversen Forschungsprojekten beteiligt, wie zum Beispiel an der Evaluation der „Mama lernt Deutsch“-Kurse der Stadt Wien. Derzeit ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin im FWF-Projekt „Bildungserfolg bei Sprachtod?“ („B.E.S.T.“), dessen Ziel es ist, dem schwachen Abschneiden verschiedener MigrantInnengruppen im österreichischen Bildungssystem auf den Grund zu gehen.



Foto: K. K.

ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Rudolf de Cillia

rudolf.de-cillia@univie.ac.at
<http://homepage.univie.ac.at/rudolf.de-cillia/php/>
+43 (0)1 4277-41725

Rudolf de Cillia studierte Germanistik, Romanistik und Angewandte Sprachwissenschaft, war AHS-Lehrer für Deutsch und Französisch und arbeitete in der Erwachsenenbildung, in der LehrerInnenfortbildung und als Universitätslektor. Er habilitierte 1995 und ist derzeit Professor für Angewandte Linguistik und Sprachlehrforschung am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien. Seine Forschungs- und Publikationstätigkeit umfasst die Gebiete: Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung, Sprachenpolitik und Sprachplanung, Sprache und Politik, sprachliche Minderheiten, Migrationsforschung, kritische Diskursanalyse und linguistische Vorurteilsforschung.

Migration in Frankreich: das republikanische Integrationsmodell unter Druck

Silke Schreiber-Barsch

Silke Schreiber-Barsch (2008): Migration in Frankreich: das republikanische Integrationsmodell unter Druck.

In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 5, 2008.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-5/meb08-5.pdf>.

ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. Veröffentlicht Oktober 2008.

Schlagnworte: Migration, Interkulturalität, Frankreich, international-vergleichende Erwachsenenbildungsforschung, Einwanderungspolitik, Integrationspolitik, Migrationssystem

Abstract

Die Schlagwörter „Migration“ und „Interkulturalität“ haben sich europaweit auf den tagespolitischen Agenden etablieren können. Zugleich befinden sich viele der nationalstaatlichen Migrationssysteme in einer tief greifenden Legitimationskrise, konfrontiert mit höchst ambivalenten Realitäten ihrer Zuwanderungsgesellschaften. Diesbezüglich greift der Beitrag aus dem Blickwinkel international-vergleichender Erwachsenenbildungsforschung das Beispiel des republikanischen Integrationsmodell Frankreichs auf. Diskutiert werden seine besondere Charakteristik und die Positionierung innerhalb des europäischen Referenzrahmens, was die länderübergreifende Frage nach der Funktion von Erwachsenenbildung im Kontext von Migration und Interkulturalität in den Vordergrund rücken lässt.

Migration in Frankreich: das republikanische Integrationsmodell unter Druck

Silke Schreiber-Barsch

Die Forderung nach interkulturellem Dialog bei gemeinsam gelebter Vielfalt in Europa, aktuell beworben mit dem Europäischen Jahr des interkulturellen Dialogs (2008) durch die Europäische Union, trifft auf eine komplexe Migrationsrealität auf mitgliedstaatlicher wie europapolitischer Ebene.

Viele der Staaten Europas sehen sich mit einer überfälligen Neupositionierung ihrer nationalstaatlichen Identitäten und Zuwanderungsmodelle angesichts jahrzehnte- bzw. jahrhundertelanger Migrationsrealität konfrontiert - so auch Frankreich und dessen republikanisches Integrationsmodell, das im vorliegenden Beitrag aus dem Blickwinkel international-vergleichender Erwachsenenbildungsforschung aufgegriffen wird. Frankreich repräsentiert einen kontrastierenden Typus im Feld europäischer Migrationssysteme. Zugleich, und dies ist die hier zugrunde liegende Hypothese, lassen sich bei allen nationalspezifischen Charakteristika europäische Schnittflächen bei zentralen Fragestellungen und Entwicklungstrends im Kontext von Migration ausmachen. Es sind:

1. der Begriff der Migration und Typen von Migrationssystemen in Europa zu differenzieren, die sich in unterschiedlichen staatlichen Programmatiken wie pädagogischen Leitkonzepten äußern. Dies bildet den Referenzrahmen für die
2. Diskussion des französischen Modells. Darauf aufbauend ist abschließend auf
3. europäische Schnittflächen zu verweisen, die die länderübergreifende Dimension der Fragestellungen und Herausforderungen markieren.

Migration in Europa

Begrifflichkeit und Dimensionen

Migration wird im Folgenden als Metabegriff für das Phänomen grenzüberschreitender Wanderungsbewegungen verwendet, d.h. für geografische Mobilität in Form eines dauerhaften Wechsels des Wohnsitzes von einem Nationalstaat in einen anderen; Aspekte wie z.B. Binnenmigration bleiben ergo außen vor. Der technische Vorgang von Ein- bzw. Auswanderungsbewegungen steht in Interdependenz mit politischen, sozial-gesellschaftlichen und ökonomischen Dimensionen, mit persönlich-individuellen Konstellationen wie auch globalen Dynamiken. Es ist insofern ein hoch differenzierter Prozess, der sich weder auf das Moment einer rein individuellen Entscheidung (vgl. Sprung 2002, S. 45) noch auf eindimensionale Kategorien oder ein temporäres Phänomen reduzieren lässt.

Der nationalspezifische Umgang mit Migration konstituiert sich entlang dreier Dimensionen.

Politische Dimension: Gemäß ihrer Souveränität und territorialen Verfügungsmacht bestimmen die Nationalstaaten den rechtlichen Status von MigrantInnen. Es werden bürgerliche Rechte und Pflichten erteilt bzw. verweigert, was an die

jeweiligen Konstrukte von Staatsangehörigkeit und an die hiermit eng verflochtenen Konzepte von Staatsbürgerschaft geknüpft ist. Letztere sind historisch verwurzelte Programmatiken, wie z.B. die „Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte“ der Französischen Revolution, die die für das jeweilige Staats- und Demokratieverständnis konstitutiven Werte und Normen benennen. Ordnungspolitische Kategorien differenzieren Migration in Arbeitsmigration, Familiennachzug, Asyl, Flucht und Vertreibung, Elitewanderung, EU-Binnenmigration usw. (Vgl. Birsl et al. 2003, S. 29f.)

Sozial-gesellschaftliche Dimension: Die ordnungspolitischen Regelwerke sind Ausdruck dominanter Macht- und Herrschaftsdiskurse darüber, wer als nicht-zugehörig, als „fremd“, als „anders“ gilt, wer die so genannte „Minderheit“ gegenüber der so genannten „Mehrheit“ als vermeintliche Reinform des letztlich nur konstruierten Gebildes des Nationalstaates, der „imagined political community“ (siehe Anderson 2003), repräsentiert. Wem wird entlang welcher Kategorien Zugehörigkeit zugesprochen? Dies kann anhand territorialer Prinzipien (*ius soli*) oder anhand kultureller Codes einer Abstammungsgemeinschaft (*ius sanguinis*) geschehen.

Ökonomische Dimension: Diese ist seit jeher in Gestalt von beispielsweise nationalen Anwerbeabkommen von Relevanz. Momentan erhält die Anwerbung von hoch qualifizierten MigrantInnen (Elite- und ExpertInneneinwanderung) und von SaisonarbeiterInnen Priorität.

Migration ist demnach tief mit gesellschaftlichen Strukturen verflochten und geprägt von Spannungsfeldern, die sich in einer Hierarchisierung zwischen erwünschten/weniger erwünschten MigrantInnen, in politischen Kontroversen um nationale Identität und den (negierten) Status einer Zuwanderungsgesellschaft oder in der Reduktion von Migration allein auf Fragen von Asyl und Innerer Sicherheit äußern.

Strukturelle Angleichungsprozesse und Systemtypen

Entlang der Dimensionen haben sich in Europa unterschiedliche Migrationssysteme herausgebildet - und dies seit Jahrhunderten. Größere Migrationsströme wurden ausgelöst durch Kriege, glaubensdefinierte

Vertreibungen und Pogrome oder auch Naturkatastrophen und Pandemien; ebenso kam es zu ersten Formen der Arbeitsmigration in Richtung der wirtschaftlich erstarkten Zentren Europas (vgl. Sprung 2002, S. 47). Westeuropa galt, mit Ausnahme der Schweiz und Frankreichs, bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges primär als eine Auswanderungsregion (vgl. ebd; Birsl et al. 2003, S. 17). Erst in der Nachkriegszeit und mit dem ökonomischen Aufschwung ist ein Wandel zu Einwanderungsländern zu beobachten, vorrangig im Kontext von Arbeitsmigration. So wurden in den 1950er und 1960er Jahren, z.B. in Deutschland, Frankreich und Österreich, zahlreiche bilaterale Anwerbeabkommen verabschiedet, um dem heimischen Arbeitsmarkt gezielt Arbeitskräfte zuzuführen. Die Abkommen waren maßgeblich geprägt durch historische Bezüge zwischen Herkunfts- und Zielländern, beispielsweise im Rahmen von ehemals kolonialen Verbindungen.

Laut Birsl et al. (vgl. 2003, S. 17ff.) zeigten sich in den letzten Jahrzehnten nunmehr strukturelle Angleichungsprozesse zwischen den Ländern Westeuropas:

- Seit Mitte der 1980er Jahre hätten die historischen Bezüge sukzessive an Relevanz für die Migrationsströme verloren.
- Europaweit wurden zu Beginn der 1970er Jahre aufgrund ökonomischer Rezession Anwerbestopps verhängt. Seitdem setzte sich eine restriktive Migrationspolitik durch, die die Abschottung heimischer Arbeitsmärkte und Sozialsysteme in Kombination mit der Anwerbung hoch qualifizierter Arbeitskräfte bzw. von Saisonarbeitern intendiert.
- Derart hätten sich die Einwanderungsoptionen auf zumeist nur noch zwei so genannte „gates of entry“ reduziert: Familiennachzug und Asyl.
- Schließlich bricht der EU-Integrationsprozess migrationspolitische Regelungen aus ihrer ehemals exklusiv nationalstaatlichen Verankerung auf in Richtung einer koordinierten, supranationalen Migrations- und Asylpolitik. Erst jüngst wurde eine europäische Rückführungsrichtlinie für gemeinsame Standards im Umgang mit Flüchtlingen verabschiedet.

Trotz der Angleichungsprozesse bleiben bestimmte Typen von Migrationssystemen dennoch markant. Hier sind in Kombination zweier Kategorien – der historischen Bezüge der Länder (vgl. ebd., S. 19) und der Charakteristik der MigrantInnenpopulationen (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 171f.) – vier Typen zu unterscheiden:

1. post-koloniale Mächte wie Großbritannien oder Frankreich
2. Staaten mit ausgeprägter Arbeitsmigration in der Nachkriegszeit wie Deutschland und Österreich
3. vergleichsweise neue Einwanderungsländer mit starker Binnenmigration in der Vergangenheit (Beispiel Spanien) sowie
4. über den europäischen Rahmen hinaus, klassische Einwanderungsländer wie die Vereinigten Staaten, Kanada und Australien, bei denen Migration zu den nationalen Gründungsmythen gehört.

Letztere, dies sei angemerkt, verfolgen eine stark interessengeleitete Einwanderungspolitik anhand präventiver Selektion gemäß Qualifikation, Sprachkenntnissen usw. (vgl. ebd.), so dass für ihre MigrantInnenpopulationen prekäre Sozial- und Arbeitsverhältnisse weit weniger typisch sind; in Kanada betreffe dies eher die indigenen Bevölkerungsgruppen (vgl. Hormel/Scherr 2005, S. 82).

Staatliche Programmatiken und pädagogische Leitkonzepte

In diesen Kontexten haben sich unterschiedliche staatliche Programmatiken und pädagogische Leitkonzepte etablieren können.

Beispielsweise ist für Kanada, ein klassisches Einwanderungsland, der Multikulturalismus für das Nationen- und Staatsverständnis sowie seit Beginn der 1970er Jahre als staatliche Programmatik prägend (siehe Zeuner 2006; Hormel/Scherr 2005). Propagiert wird im pädagogischen Geschehen die Anerkennung und Förderung kultureller Differenz, d.h. kulturelle und ethnische Zugehörigkeiten gilt es nicht in ein gemeinsames Universelles aufzulösen oder zu überwinden, sondern sie erfahren Aufwertung und einen gleichberechtigten Status. An diesen kulturellen und

letztlich identitären Zuschreibungen entzündet sich zugleich Kritik, wonach just auf diese Weise „*stereotypisierende und essentialisierende Zuschreibungen gruppenbezogener Eigenheiten und Eigenschaften vorgenommen und SchülerInnen die Vorstellung vermeintlich klar unterscheidbarer und voneinander abgrenzbarer Kulturen nahe gelegt*“ (Hormel/Scherr 2005, S. 49) werde.

Der republikanische Universalismus Frankreichs, einer post-kolonialen Macht mit langer Einwanderungstradition, steht hierzu in Kontrast. Das staatliche, zentralisierte Bildungssystem gründet sich auf den universalen republikanischen Werten mit dem Grundsatz des Laizismus und dem Postulat der „*égalité*“ als Gleichheit und Gleichbehandlung aller BürgerInnen, was eine strukturelle Ausklammerung ethnisch und kulturell definierter Differenzen meint (vgl. ebd.). Der Schule als einer religiös neutralen Institution ist die Vermittlung dieser Werte und Verpflichtung auf diese Werte zugewiesen, sie forme den „*homme*“ zum „*citoyen*“. Dies erlaube dem Individuum nicht nur den Zugang zum Universellen, indem es ihn von der Zuschreibung auf seine kulturelle/ethnische Herkunftsidentität befreie (vgl. INRP 2007, S. 16), sondern gewährleiste ebenso soziale Integration. Darin verwurzelt ist die meritokratische Idee, dass sich eine allein auf schulische Leistungen gründende republikanische Elite herausbilde, doch: „*L'égalité des chances n'est pas l'égalité des résultats*“ (Gleichheit der Chancen impliziert keine Gleichheit bei deren Verwirklichung; sinngemäße Übers.d.Verfas.) (Schnapper 2000, S. 210). Schule soll einen objektiven Verteilungsmechanismus sozialer Positionen garantieren, indes zeigt sich das Bildungssystem als letztlich hoch selektiv.

Zwischen diesen beiden Polen sind Länder wie Deutschland und Österreich mit einer ausgeprägten Arbeitsmigration in der Nachkriegszeit einzuordnen (vgl. Sprung 2002, S. 52f.; siehe Bade 2007; Lebhart/Marik-Lebeck 2007). Während für Österreich das Fehlen eines bildungspolitischen Leitkonzeptes (vgl. Sprung 2002, S. 94) und einer zukunftsorientierten Integrationspolitik im Bildungsbereich (vgl. Weiss/Unterwurzacher 2007, S. 228) konstatiert wird, ist auch für Deutschland das Fehlen eines klar konturierten Leitkonzeptes kennzeichnend (vgl. Bizeul 2004, S. 139). In der Nachkriegszeit wurde das staatsbürgerlich integrative Moment im schulischen

Bildungsalltag trotz der vielen Gastarbeiter und deren Familien seit den 1950er Jahren erst lange ignoriert, dann mit einer defizitorientierten Ausländerpädagogik in den 1970er Jahren aufzufangen versucht, bis sich seit Ende der 1980er Jahre kritisch orientiertere Ansätze Interkulturellen Lernens und ein ganzes Spektrum an politischer Bildung, Menschenrechts- und Demokratieerziehung usw. formiert haben. Prägend ist die lange Dominanz einer Zuschreibung von Zugehörigkeit anhand kultureller Codes, die beispielsweise (Spät-)AussiedlerInnen aus Osteuropa aufgrund ihrer kulturellen Herkunft, also ihrer deutschen Volkszugehörigkeit, eine privilegierte Einwanderung zusichert. Erst seit Ende der 1990er Jahre zeichnet sich eine Trendwende ab

- mit der erstmals offiziellen Titulierung als Zu- bzw. Einwanderungsland
- mit der Reform des Staatsangehörigkeitsgesetzes (2000), das das bislang dominierende Abstammungsprinzip (*ius sanguinis*) durch Elemente des Territorialprinzips (*ius soli*) ergänzt
- mit dem Zuwanderungsgesetz (2005) und neuen Erfassungskategorien der MigrantInnenpopulationen im Mikrozensus 2005, die ein allein an der Kategorie der Staatsangehörigkeit orientiertes Ausländerkonzept ersetzen (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 139)
- oder auch mit der Verabschiedung eines Nationalen Integrationsplanes im Jahr 2007.

Wie positioniert sich in diesem Referenzrahmen das Integrationsmodell Frankreichs?

Das republikanische Integrationsmodell

In den letzten Jahren ist das Integrationsmodell Frankreichs verstärkt unter Druck geraten, sei dies durch die Unruhen in den Vorstädten Ende 2005 bzw. Ende 2007, die die Marginalisierung und Diskriminierung der MigrantInnen und die Ambivalenz von „*égalité*“ und meritokratischer Idee manifestieren, oder durch die sich seit 2003 polarisierende „Kopftuchdebatte“ als Kontroverse zwischen den laizistischen Werten der Republik und dem Recht auf freie Religionsausübung. Ebenso markant ist der jüngste Streik der „*sans-papiers*“, der bis zu

400.000 Personen ohne legalen Aufenthaltsstatus auf französischem Territorium (siehe HWWI 2007), die in einem Spannungsfeld aus rechtlichem Niemandsland, prekären Arbeitsverhältnissen und zugleich Schulpflicht ihrer Kinder lavieren und deren Chancen auf Legalisierung mit dem Einwanderungsgesetz von 2006 (*loi relative à l'immigration et à l'intégration*) erheblich reduziert wurden. Das Gesetz steht für eine restriktive Zuwanderungspolitik, eine „ausgesuchte Einwanderung“ (*immigration choisie*), die vom damaligen Innenminister und heutigen Staatspräsidenten Nicolas Sarkozy mit auf den Weg gebracht wurde – es kündigt sich ein „Paradigmenwechsel der französischen Einwanderungs- und Integrationspolitik“ (Riedel 2007, S. 40) an.

Grundzüge des Migrationssystems

Geprägt ist das Migrationssystem durch seine Kolonialgeschichte und durch Anwerbeabkommen seit Anfang des 20. Jahrhunderts. Daraus folgte eine stete Zuwanderung über Jahrhunderte, wenngleich Migration nicht als Gründungsmythos fungierte (siehe HWWI 2007; vgl. Tribalat 2008, S. 42).

Für die Nachkriegsjahre zeichneten sich die genannten strukturellen Angleichungsprozesse ab, während in den 1990er Jahren der politische Kurs zwischen weiteren Restriktionen bzw. einer Abschwächung derselben schwankte; doch spätestens seit 2002 sind deutlich restriktive Tendenzen zu vermerken (vgl. ebd.).

Das vor diesem Hintergrund formierte republikanische Integrationskonzept lässt sich anhand von acht Merkmalen umreißen (vgl. Bizeul 2004, S. 148ff.):

1. Nation als eine politisch (nicht kulturell) definierte Staatsnation.
2. Die abstrakte Rechtsfigur des freien, gleichberechtigten Bürgers/der freien, gleichberechtigten Bürgerin (*citoyen/ne*) als Garant der politischen Einheit, dessen/deren Anspruch auf Partizipation unabhängig von der kulturellen Herkunft besteht.
3. In dem gemeinsamen Handeln der BürgerInnen entstehe eine aktiv gestaltete „*Schicksalsgemeinschaft*“, ein „*öffentlicher Raum*“ (ebd.).

4. Der Staat verhandele „*nicht mit den als Teil des ‚privaten‘ bzw. ‚kollektiven‘ Raumes gesehenen kulturellen Gemeinschaften, sondern nur mit den einzelnen Staatsbürgern*“ (ebd.). Die (legitime) Zugehörigkeit zu solchen Gemeinschaften bleibt also Privatsphäre, denn die republikanische Idee entspreche nicht einer Orientierung an Partikularinteressen, an einer „représentation-miroir“ (vgl. Schnapper 2000, S. 38f.) der sozialen Strukturen in ihren politischen Institutionen.
5. Das Prinzip des Laizismus als Verfassungsgrundsatz.
6. Die Überordnung der universellen Grundwerte in Form der republikanischen Wertegemeinschaft, in die sich der/die citoyen/ne einzugliedern habe.
7. Das Territorialprinzip (ius soli); republikanische Sozialisation erhält Priorität gegenüber Abstammung.
8. Integration und Erziehung zu „guten Staatsbürgern“ (vgl. Bizeul 2004, S. 148ff.) über die Institutionen der Republik wie z.B. der Schule (vgl. Schnapper 2000, S. 154; Tribalat 2008, S. 42).

Diese Merkmale finden sich in vielfältigsten Ausformungen in der französischen Zuwanderungsgesellschaft wieder. So z.B. in der „Kopftuchdebatte“ oder in der Ablehnung sowohl statistischer Datenerhebungen entlang ethnischer/religiöser Kategorien als auch institutionalisierter Maßnahmen einer „positiven Diskriminierung“ im Sinne der Privilegierung sozialer Gruppen. Ebenso entspricht dem Konzept traditionell das Ziel der Assimilation der MigrantInnen zu „guten“ französischen BürgerInnen, indem die herkunftsspezifischen Bezüge über die individuelle Unterordnung unter die universalen republikanischen Werte als Bedingung der politischen Einheit – und Voraussetzung sozialer Integration – aufzulösen sind (vgl. Hormel/Scherr 2005, S. 104; Tribalat 2008, S. 43). Zugleich zeichnen sich gegenwärtig markante Brüche mit diesem Konzept ab, u.a. mit der Einrichtung eines ersten nationalen Islamrates (2003) und damit der Anerkennung religiöser Partikularinteressen.

Schlüsselbegriff „Interkulturalität“

Wie viel Diversität lässt solch ein Integrationskonzept zu?

Grundsätzlich konnte sich seit Mitte der 1970er Jahre in Wechselwirkung zwischen dem republikanischen Fundament, der Zuwanderungsrealität und der theoretischen Bildungsdiskussion ein Diskurs unter dem Schlüsselbegriff „Interkulturalität“ (l’interculturalité) etablieren (vgl. INRP 2007, S. 6; Abdallah-Pretceille 2005a, S. 44 u. S. 82ff.; Rafoni 2005, S. 24). Ausgangspunkt sei der Schulbereich gewesen, wo angesichts der Anwerbestopps und des fehlenden Rückkehrwillens bei den meisten ArbeitsmigrantInnen deutlich wurde, dass Migration und ergo SchülerInnen mit Migrationshintergrund weniger ein temporäres als vielmehr strukturelles Phänomen bildeten (vgl. ebd.). Daraus entstanden punktuelle, auf Kompensation gerichtete Maßnahmenkataloge, die sich z.B. auf Sprachförderung richteten oder, generalisierter, auf die Einrichtung von so genannten „zones d’éducation prioritaire“ seit Anfang der 1980er Jahre zur Bekämpfung sozialer Ungleichheit benachteiligter Individuen (vgl. INRP 2007, S. 51). Zugleich seien diese Aktivitäten und theoretischen Diskurse getragen gewesen von einer Defizitperspektive auf Integration und schulischen Erfolg von SchülerInnen mit Migrationshintergrund und von einer reduzierten Sicht auf Interkulturalität im Sinne einer Folklorisierung von Kultur – eine „pédagogie couscous“ (siehe Abdallah-Pretceille 2005a). Dennoch öffneten sich die bildungspolitischen Strategien in den 1980er Jahren langsam in Richtung Diversität (vgl. INRP 2007, S. 50), ab 1985 wurde beispielsweise das Schulfach „éducation civique“ in den weiterführenden Schulen mit einem neuen Curriculum eingeführt (vgl. Hormel/Scherr 2005, S. 110) und es konnte sich die antirassistische Bildungsarbeit etablieren (vgl. ebd., S. 115ff.).

Mit der Legitimationskrise des republikanischen Modells ist gegenwärtig insgesamt eine Öffnung in Richtung kultureller Diversität zu beobachten und damit ein Abschied von der traditionellen Politik der Chancengleichheit (vgl. Riedel 2007, S. 42). Doch noch ist fraglich, welche Richtung dies weiter nehmen wird und ob eine Überwindung der migrationspezifischen

Ungleichheitsstrukturen im Bildungs- wie Gesellschaftssystem erreicht werden kann bzw. soll. Mit Blick auf den theoretischen Diskurs plädiert Abdallah-Preteceille (vgl. 2005a, S. 49; siehe Abdallah-Preteceille 2005b) dafür, die Dimension der Interkulturalität nicht als Zustandsbeschreibung einer scheinbar objektiven Realität zu verorten, vielmehr als ein Konstrukt für ein intersubjektives Verhältnis. Interkulturalität stehe weder für eine spezifische Disziplin noch für eine bestimmte Zielgruppe, sondern müsse als eine Metaperspektive für die selbst-/kritische Analyse und die Auseinandersetzung mit Gesellschaft und Bildung (und den ihnen inhärenten Selbstverständnissen, kategorialen Bezügen und Zuschreibungsmechanismen) begriffen werden, die entlang der Prinzipien von Heterogenität und kultureller Pluralität verlaufe (siehe Rafoni 2005).

In der Praxis zeigt sich ein breites Feld von Strategien wie Angebotsstrukturen. Genannt sei die Antirassismus-Arbeit (vgl. Hormel/Scherr 2005, S. 115ff.), genauso wird die Thematik der Interkulturalität zunehmend in der LehrerInnenaus- und -fortbildung aufgegriffen (vgl. ebd., S. 121). In der beruflichen Weiterbildung dominieren Themen wie „compétence interculturelle“ oder „management interculturel“ (siehe Chevrier 2003), die die effiziente, konstruktive Gestaltung transnationaler Kooperation und Kommunikation im Wirtschaftsbereich fokussieren. Schließlich ist auf die 2002 verabschiedete Regelung zur „Validation des acquis de l'expérience“ (VAE) zu verweisen, die dem non-formalen und informellen Lernen eine zentrale Bedeutung bei der Bewertung und formalen Anerkennung von Kompetenzen zuspricht (siehe Schreiber-Barsch im Erscheinen). Frankreich hat bei solchen systematischen Transferregelungen von auch non-formal und informell erworbenen Kompetenzen auf die Anerkennungsebene der Bildungs- und Qualifikationssysteme zusammen mit den skandinavischen Ländern eine Vorreiterrolle übernommen. Sie bieten für Menschen mit Migrationshintergrund, denen eine direkte Übertragung ihrer im Heimatland erworbenen Qualifikationen verwehrt ist, insofern eine neue Option, da sich auf Basis ihrer Arbeitstätigkeit mit der VAE-Regelung eine eigentlich vielversprechende Hintertür zu qualifizierten, adäquat entlohnten Tätigkeiten geöffnet hat. Gleichwohl sind die Regelungen mit essenziellen Barrieren behaftet (siehe ebd.), so dass noch fraglich ist, ob eine bessere Arbeitsmarktintegration von MigrantInnen erreicht werden kann.

Schlussfolgerungen

Das französische Integrationsmodell illustriert exemplarisch die Krise traditioneller Migrationssysteme, die, konfrontiert mit den höchst ambivalenten Realitäten einer Zuwanderungsgesellschaft, endgültig nicht mehr vereinbar scheinen mit der Reduktion von Migration auf temporäre Kompensation, auf Fragen von Asyl und Innerer Sicherheit oder auf assimilatorische Konzepte und die Polarisierung zwischen so genannter „Minderheit“ und so genannter „Mehrheit“.

Darüber hinaus sind europäische Schnittflächen bei zentralen Fragestellungen und Entwicklungstrends der Migrationssysteme sichtbar geworden. International ist für die OECD-Staaten ein Anstieg der Zuwanderung v.a. in den Kategorien Familiennachzug und Arbeitsmigration sowie eine nach wie vor überproportional vorherrschende Arbeitslosigkeit unter MigrantInnen festzustellen (siehe OECD/SOPEMI 2007). Weithin belegt ist ebenso die erhebliche Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bildungs-/Ausbildungssystem und im Übergang zum Beschäftigungssystem (siehe Konsortium Bildungsberichterstattung 2006; Weiss/Unterwurzacher 2007; INSEE 2008; Renaut 2008). Dem Bildungsbereich wird wiederum im Zuge der neuen Aktualität von Schlagwörtern wie Interkulturalität - Integration - Inklusion auf den tagespolitischen Agenden und bei der Verabschiedung nationaler bildungspolitischer Initiativen eine Schlüsselfunktion für gesellschaftliche Teilhabe und Teilnahme, für Beschäftigungsfähigkeit, demokratische Bildung und soziale Inklusion der MigrantInnen zugesprochen. Erwachsenenbildung findet sich dort allerdings primär in der Funktion der Durchführung von Sprach- und Integrationskursen oder von Einbürgerungstests wieder.

Dies wirft gravierende Fragen auf. Es finde, wie Schöll und Robak (2008) im deutschen Kontext be- anstanden, über eine derart reduzierte öffentliche Funktionszuweisung an die Erwachsenenbildung eine „Marginalisierung“ (vgl. Schöll/Robak 2008, S. 10) derselben statt, mit der ihre eigenständige Rolle, ihre übergreifende Kompetenz im Sinne lebenslangen Lernens sowie ihr Spektrum an politischer Bildung, beruflicher Weiterbildung, Grundbildung und Diversity Management, an Interkulturellem Lernen usw. seitens der Bildungspolitik erheblich

beschnitten und ignoriert werde. Es droht die Degeneration zu einem auf Sprach- und Wissensvermittlung ausgerichteten Lernservice, der für eine reibungslose „Einordnung“ der MigrantInnen in die Strukturen von Gesellschaft und Arbeitsmarkt und ergo in die ihnen öffentlich zugewiesenen sozialen Positionen und Identitäten sorgen soll. Hier ist die Erwachsenenbildung aufgefordert, ihre existente Praxisvielfalt zu demonstrieren sowie Selbstverständnis und externe Positionierung im Kontext von Migration zu hinterfragen.

Inwieweit übernimmt sie bildungspolitische bzw. gesellschaftliche Kategorisierungen und (defizitorientierte) Zuschreibungen – und verstärkt und multipliziert sie? Inwieweit verbleiben Sprachkurse und Einbürgerungstests als reine Wissensvermittlung – oder werden als Bildungschance, als optionaler Raum für kritische Auseinandersetzung begriffen? Im Spannungsfeld von Migration gilt es nicht a priori

definierten Kategorien unbesehen zu folgen, sondern Möglichkeitsräume für gesamtgesellschaftliche Aushandlungsprozesse zu eröffnen, indem Erwachsenenbildung, wie Messerschmidt (2006) ausführt, „*Differenz nicht auf das Problem gegenseitiger Verständigung reduziert, sondern den Raum der Differenzen als ein gesellschaftliches Terrain erkennt, in dem Bewegungen entstehen, die sich gegen ihre Vereinnahmung wie gegen ihre Festschreibung, gegen ihre Integration wie gegen ihre Ausgrenzung zur Wehr setzen*“ (Messerschmidt 2006, S. 56).

Derart ließen sich Eigenständigkeit und Eigenwert ihrer Rolle und ihrer Kompetenz untermauern und die Entfaltung ihres gesamten Funktions- und Inhaltsspektrums entlang der politischen, sozialgesellschaftlichen und ökonomischen Dimension sowie der persönlich-individuellen Konstellationen von Migration, wie es der Facettenreichtum gegenwärtiger Praxis de facto aufscheinen lässt, voranbringen.

Literatur

Verwendete Literatur

- Abdallah-Pretceille, Martine (2005a):** L'éducation interculturelle. 2. Aufl. Presses Univers. de France.
- Birsl, Ursula et al. (2003):** Migration und Interkulturalität in Großbritannien, Deutschland und Spanien. Leske+Budrich.
- Bizeul, Yves (2004):** Kulturalistische, republikanische und zivilgesellschaftliche Konzepte für die Integration von Immigranten. In: Bizeul, Yves (Hrsg.): Integration von Migranten. Dt. Univers.-Verlag, S. 137-175.
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2005):** Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. BpB.
- INRP (2007):** Approches interculturelles en éducation. INRP.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006):** Bildung in Deutschland. Bertelsmann.
- Messerschmidt, Astrid (2006):** Transformationen des Interkulturellen. In: Forneck, Hermann J./Wiesner, Gisela/Zeuner, Christine (Hrsg.): Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Schneider Verlag, S. 51-64.
- Rafoni, Béatrice (2005):** Panorama de la recherche interculturelle en France. In: Fischer, Carolin/Harth, Helene/Viallon, Philippe & Virginie (Hrsg.): Identität und Diversität. Avinus Verlag, S. 23-32.
- Riedel, Sabine (2007):** Einwanderung: das Ende der Politik der Chancengleichheit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 38, Bundeszentrale für politische Bildung, S. 40-46.
- Schnapper, Dominique (2000):** Qu'est-ce que la citoyenneté? Editions Gallimard.
- Schöll, Ingrid/Robak, Steffi (2008):** Der Nationale Integrationsplan. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 1, S. 6-12.
- Sprung, Annette (2002):** Interkulturalität – eine pädagogische Irritation? Peter Lang.

Tribalat, Michèle (2008): Immigration et identité nationale. In: Cahiers français, Heft 342, La Documentation Française, S. 42-46.

Weiss, Hilde/Unterwurzacher, Anne (2007): Soziale Mobilität durch Bildung? In: Fassmann, Heinz (Hrsg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Drava Verlag, S. 227-241.

Weiterführende Literatur

Abdallah-Pretceille, Martine (2005b): L'interculturel comme paradigme du divers. In: Fischer, Carolin/Harth, Helene/Viallon, Philippe & Virginie (Hrsg.): Identität und Diversität. Avinus Verlag, S. 221-230.

Anderson, Benedict (2003): Imagined Communities. 12. Aufl. Verso.

Bade, Klaus J. (2007): Versäumte Integrationschancen und nachholende Integrationspolitik. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 22-23, Bundeszentrale für politische Bildung, S. 32-38.

Chevrier, Sylvie (2003): Le management interculturel. Presses Univers. de France.

HWWI (2007): focus Migration. Frankreich. Online im Internet: http://www.focus-migration.de/typo3_upload/groups/3/focus_Migration_Publikationen/Laenderprofile/LP02_Frankreich_v2.pdf [Stand: 2008-07-09].

INSEE (2008): Répartition des immigrés et des non-immigrés selon le diplôme en 2006. Online im Internet: http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?ref_id=NATSOS07236®_id=0 [Stand: 2008-07-09].

Lebhart, Gustav/Marik-Lebeck, Stephan (2007): Zuwanderung nach Österreich: aktuelle Trends. In: Fassmann, Heinz (Hrsg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Drava Verlag, S. 145-164.

OECD/SOPEMI (2007): Internationaler Migrationsausblick. OECD.

Renaut, Alain (2008): Enseignement et élitisme républicain. In: Cahiers français, Heft 342, La Documentation Française, S. 63-67.

Schreiber-Barsch, Silke (im Erscheinen): Bildungspolitische Strategien zur Dokumentation und Validierung Lebenslangen Lernens in Norwegen und Frankreich – richtungweisende Ansätze im europäischen Raum? In: Hof, Christiane/Ludwig, Joachim/Zeuner, Christine (Hrsg.): Strukturen Lebenslangen Lernens. Schneider-Verlag.

Zeuner, Christine (2006): Citizenship Education in Kanada. In: Forneck, Hermann J./Wiesner, Gisela/Zeuner, Christine (Hrsg.): Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Schneider Verlag, S. 65-82.



Foto: K. K.

Dr.ⁱⁿ Silke Schreiber-Barsch

s.schreiber@uni-flensburg.de
<http://www.schreiber-barsch.de>

Silke Schreiber-Barsch hat am Institut für Allgemeine Pädagogik und Erwachsenenbildung/ Weiterbildung der Universität Flensburg zum Thema „Learning Communities als Infrastruktur lebenslangen Lernens“ promoviert und hierzu vergleichende Fallstudien europäischer Praxis (Norwegen, Großbritannien, Deutschland) durchgeführt. Die Schwerpunkte ihrer Forschungs- und Publikationstätigkeiten im Bereich der Erwachsenen-/Weiterbildung sind: bildungspolitische Strategien zur Bilanzierung und Validierung von Kompetenzen in Europa, lebenslanges Lernen, Interkulturalität und Migration sowie politische Bildung/citizenship education. Silke Schreiber-Barsch ist in der international-vergleichenden Erwachsenenbildungsforschung tätig und lebt derzeit in St. Etienne/Frankreich.

Die Ausbildung von ReligionslehrerInnen für den islamischen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in Österreich

Chancen und Herausforderungen

Mouhanad Khorchide

Mouhanad Khorchide (2008): Die Ausbildung von ReligionslehrerInnen für den islamischen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in Österreich. Chancen und Herausforderungen. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 5, 2008.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-5/meb08-5.pdf>.
ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. Veröffentlicht Oktober 2008.

Schlagworte: Religiöse Bildung, Islam, Islamischer Religionsunterricht, muslimische ReligionslehrerInnen

Abstract

Die Einführung des islamischen Religionsunterrichts an den österreichischen Schulen im Jahre 1982 stellte sowohl die Regierung als auch die Islamische Glaubensgemeinschaft wegen der rasch steigenden Anmeldungen vor eine sehr schwierige Aufgabe, nämlich die der Bereitstellung qualifizierter ReligionslehrerInnen. Anfangs wurde der Unterricht entweder von in Österreich lebenden MuslimInnen, denen nicht nur theologisches, sondern auch fachdidaktisches und fachpädagogisches Wissen fehlte, oder von aus dem Ausland bestellten ReligionslehrerInnen abgehalten. Erst durch die Gründung der Islamischen Religionspädagogischen Akademie (IRPA) im Jahre 1998 und die Errichtung der Forschungseinheit „Islamische Religionspädagogik“ im Jahre 2006/07 an der Universität Wien wurden erste Schritte für eine fachliche und pädagogische Ausbildung gesetzt. In Österreich ist die jeweilige Kirche bzw. Glaubensgemeinschaft für den Religionsunterricht verantwortlich, der Staat stellt lediglich die Rahmenbedingungen dafür bereit. Die Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich (IGGiÖ) ist herausgefordert, den islamischen Religionsunterricht so zu gestalten, dass er einen konstruktiven Beitrag zur Integration der MuslimInnen in Österreich leistet. Der vorliegende Beitrag diskutiert die Herausforderungen, die sich in diesem Rahmen für die Ausbildung stellen.

Die Ausbildung von ReligionslehrerInnen für den islamischen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in Österreich

Chancen und Herausforderungen

Mouhanad Khorchide

Österreich ist das erste europäische Land, das den Islamunterricht an öffentlichen Schulen einführte: Seit dem Schuljahr 1982/83 wird hier für muslimische SchülerInnen ein islamischer Religionsunterricht angeboten, an dem nach Angabe der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich (IGGiÖ) im Jahre 2007 über 47.000 SchülerInnen, die von rund 350 LehrerInnen an etwa 2.700 Standorten betreut wurden, teilnahmen.

In Österreich ist die Gruppe der MuslimInnen die einzige Glaubensgemeinschaft, die in den letzten Jahrzehnten einen gravierenden Zuwachs ihrer Mitglieder zu verzeichnen hatte; seit der Volkszählung im Jahre 1971 stieg der Anteil der MuslimInnen von 0,3% auf 4,2% im Jahr 2001 an (siehe Tab. 1). Prognosen gehen davon aus, dass dieser Anteil im Jahre 2051 auf 14% bis 18% der österreichischen Bevölkerung steigen wird, 32% der Unter-15-Jährigen werden von dieser Gruppe repräsentiert werden (siehe Goujon et al. 2007).

Die Mehrzahl dieser „neuen“ MuslimInnen wird hier in Europa geboren werden, hier aufwachsen, verschiedenste Bildungsinstitutionen (Schulen und Hochschulen) Europas besuchen und mit vielen neuen Fragen konfrontiert werden, die zum Teil ihre Religion betreffen; sie „leben in zwei Welten“ (siehe Weiss 2007).

In den letzten Jahren durchgeführte Untersuchungen ergaben, dass Religiosität sowohl für die erste wie auch für die zweite Generation der MigrantInnen aus islamischen Ländern ein wichtiger

Tab. 1: Religionszugehörigkeiten der Wohnbevölkerung Österreichs in Prozent

Religionszugehörigkeit	1971	1981	1991	2001
römisch-katholisch	87,4	84,3	77,9	73,6
evangelisch	6,0	5,6	5,0	4,7
islamisch	0,3	1,0	2,0	4,2
andere Religionen	1,5	2,0	2,9	3,5
ohne Religionsbekenntnis	4,3	6,0	8,6	12,0
unbekannt	0,6	1,0	3,6	2,0
gesamt (absolut)	7.491.526	7.555.338	7.795.786	8.032.026

Quelle: Goujon et al. 2007, S. 3; auf Basis der Volkszählungen 1971, 1981, 1991 und 2001 der Statistik Austria

Bestandteil ihres persönlichen Selbstverständnisses ist (siehe Nauck/Özel 1986; Pfluger-Schindelbeck 1989; Morgenroth/Merkens 1997). Viele muslimische Eltern haben Angst vor dem Verlust der islamischen Identität ihrer Kinder und schicken diese in Moscheen, um dort den Islam in den Koranschulen zu erlernen. Eine islamische Bildung im Sinne affirmativer Vermittlung normativ-religiöser Vorgaben, wie sie in den traditionellen Koranschulen betrieben wird, verkennt allerdings die Anforderungen des Alltagslebens der Menschen und somit die Tatsache, dass gerade junge MuslimInnen ihr Involviertsein in Glaubensfragen in sehr unterschiedlicher und individueller Weise im Kontext ihrer Lebenspraxis reflektieren.

Weiters ist es im Interesse des Staates, „*dass islamische Glaubenslehre nicht in den seinem Einflussbereich entzogenen privaten Koranschulen stattfindet, die zum Teil im Ruf stehen, radikalen politisch-religiösen Gruppen ein verborgenes Tätigkeitsfeld zu eröffnen. Der Islam soll im Rahmen und Raum der öffentlichen Schule seinen Platz finden. Dem sozial segregativen Einfluss der Korankurse soll schulischer islamischer Unterricht entgegenwirken*“ (Korioth 2006, S. 38). So haben einige europäische Länder den islamischen Religionsunterricht in ihr Schulsystem eingeführt, nicht nur um für eine fachpädagogische und -didaktische Vermittlung religiöser Inhalte zu sorgen, sondern um den Religionsunterricht überschaubar zu machen und ihn vor Missbrauch oder Instrumentalisierung zu schützen.

Ein islamischer Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, der Teil des regulären schulischen Angebots ist und somit die Standards und Ziele eines schulischen Faches erfüllen muss, ist daher eine wichtige Alternative zu den Koranschulen. Österreich ist das erste europäische Land, das den Islamunterricht an öffentlichen Schulen einführte: Seit dem Schuljahr 1982/83 wird hier für muslimische SchülerInnen ein islamischer Religionsunterricht angeboten, an dem nach Angabe der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich (IGGIÖ) im Jahre 2007 über 47.000 SchülerInnen, die von rund 350 LehrerInnen an etwa 2.700 Standorten betreut wurden, teilnahmen. Auch andere europäische Länder haben mittlerweile einen Islamunterricht an den Schulen eingeführt (z.B. mehrere Bundesländer in Deutschland, die Niederlande und Belgien), und immer mehr Stimmen

werden in der Europäischen Union laut, die für eine Einführung des islamischen Religionsunterrichts an europäischen Schulen plädieren.

Es erheben sich aber auch Stimmen, die einen Religionsunterricht mit den säkularen Gesellschaften Europas für nicht vereinbar halten. Gerade der Islam wird mit den modernen Werten wie Demokratie, Menschenrechte, Pluralismus usw. als unvereinbar angesehen. Daraus ergibt sich die Herausforderung, den islamischen Religionsunterricht so zu gestalten, dass er einerseits dem Bedürfnis muslimischer Eltern und SchülerInnen nach Wahrung einer islamischen Identität gerecht wird und andererseits einen Beitrag zur Integration - gerade der jungen MuslimInnen - in die säkularen europäischen Gesellschaften leistet.

Von Koranschulen zu staatlichem Religionsunterricht in den Schulen

In seiner Studie über den außerschulischen islamischen Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen betont Alacacioglu (1999) zwar die Bedeutung des Unterrichts in den Koranschulen für die Sozialisierung der Kinder und Jugendlichen, seine Rolle bei der Erziehung der muslimischen Jugendlichen zu gesetzestreuern Bürgern und bewertet diese Zielsetzung des Religionsunterrichts als positiv – sie „entspricht dem modernen religionspädagogischen Verständnis von Religionsunterricht“ (Alacacioglu 1999, S. 258). Er stellt allerdings auch fest, dass dieser Unterricht stärker im Sinne affirmativer Vermittlung normativ-religiöser Vorgaben ausgerichtet wird: Der Katechismus bestimmt „*eindeutig die Ziele und Inhalte des Religionsunterrichts sowie das didaktische Vorgehen. Die Aussagen des Katechismus gelten als unhinterfragbar und werden den Schülern in den didaktischen Formen des Memorierens und der Textanalyse nahegebracht. Dieses Verständnis des Religionsunterrichts hat ebenso weitreichende Auswirkungen auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis: Der Lehrer gilt hier als Verkünder der Wahrheiten des Katechismus, der Schüler als jemand, der zu diesen Wahrheiten geführt werden muß*“ (ebd., S. 255). Darüber hinaus wird der Religionsunterricht in den Koranschulen von muslimischen Gelehrten abgehalten, denen in der Regel pädagogisches und didaktisches Fachwissen fehlt, was dazu führt, dass die Gestaltung dieses Unterrichts kaum am

Alltagsleben der SchülerInnen und ihren spirituellen Bedürfnissen orientiert ist. Alacacioğlu kommt zu dem Schluss, dass *„jene Ziele, die speziell das Individuum des Schülers betreffen und auf konkrete Hilfestellung abzielen, deutlich unterrepräsentiert [sind]. [...] Der Religionsunterricht in den türkischen Gemeinden stellt eine Gemeinschaftsideologie in den Mittelpunkt und schenkt auf dieser Basis dem Verhältnis des Individuums gegenüber Gott und der Religionsgemeinschaft nur verhältnismäßig wenig Beachtung. [...] Indem der Religionsunterricht in den Gemeinden dieses Denken ebenfalls in den Mittelpunkt stellt, erfüllt er nicht die Forderung der modernen Religionspädagogik, einen intensiven Bezug zu der konkreten individuellen Lebensrealität der Kinder, also zu ihrer Lebensrealität in der Bundesrepublik, herzustellen“* (ebd., S. 258).

Auf der anderen Seite liegt das Interesse der europäischen Staaten darin, angesichts *„einer ansonsten drohenden Subkultur und Segregation, wie sie auch durch die Koranschulen gefördert wird, Einfluss auf die Art der Vermittlung islamischer Werte in unserer Gesellschaft zu gewinnen“* (Spriewald 2003, S. 55). Eine Subkultur, die nicht mit den demokratischen Grundlagen des staatlichen Gemeinwesens harmonisieren kann, könnte zu Konflikten zwischen unterschiedlichen Wertevorstellungen und letztlich zu sozialem Unfrieden führen. Der Staat hat daher das Interesse, die muslimischen SchülerInnen mit ihrem Selbstverständnis als Muslime zu befähigen, die islamische Lehre auf ihre Lebenswirklichkeit in einer nicht muslimischen Umwelt zu beziehen. *„Folglich würde auch ein [öffentlicher; M.K.] islamischer Religionsunterricht ein Schnittfeld staatlicher und religiöser Interessen bilden“* (ebd.).

In ihrer Studie *„Islamischer Religionsunterricht in Österreich und Deutschland“* stellen Potz und sein Team fest, dass der öffentliche Religionsunterricht einen zentralen Bereich der *„institutionalisierten Anerkennung einer Religionsgemeinschaft“* (Poz et al. 2005, S. 3) darstellt. Sie bewerten den islamischen Religionsunterricht als wichtigen Bestandteil der Integration der muslimischen SchülerInnen: *„Der islamische Religionsunterricht erfüllt neben seiner Kernaufgabe – den SchülerInnen das islamische Glaubensgut zu vermitteln – eine wichtige Integrationsleistung, indem er den SchülerInnen hilft, ihre muslimische und österreichische Identität*

tät miteinander zu vereinbaren. Dass dies schon im Kindes- und Jugendalter geschieht, ist ein wichtiger Umstand“ (ebd., S. 5).

Damit aber der islamische Religionsunterricht in den Schulen diesen Anforderungen gerecht wird, muss für eine fachliche Ausbildung der ReligionslehrerInnen gesorgt werden, die darauf ausgerichtet ist, die SchülerInnen zur Reflexion ihres jeweils individuellen Involviertseins in Glaubensfragen im Kontext ihrer Lebenspraxis zu befähigen und die europäische Dimension in die theologische Ausbildung zu implementieren.

Ausbildung von muslimischen ReligionslehrerInnen in Österreich

Nach Art. 17,4 StGG. obliegt die Erlassung der Lehrpläne und die Besorgung des Religionsunterrichts der jeweiligen Kirche oder Religionsgesellschaft. Kirchen und Religionsgemeinschaften sind für den Religionsunterricht verantwortlich; in der Besorgung des Unterrichts sind sie zwar vom Staat vollkommen unabhängig, in ihren äußeren Angelegenheiten ihm jedoch unterworfen. Kirchen und Religionsgemeinschaften sind also für die Erstellung der Lehrpläne, für die inhaltliche und methodische Gestaltung, für die Ausbildung und Anstellung von ReligionslehrerInnen und für die Inspektion des Unterrichts zuständig. *„Staatlicherseits wird der Religionsunterricht und der Religionslehrer nur in schulorganisatorischer und schuldisziplinärer Hinsicht beaufsichtigt“* (Schwendenwein 1989, S. 226). Der österreichische Staat stellt also lediglich den institutionellen und organisatorischen Rahmen (Schulgebäude, Besoldung der ReligionslehrerInnen, schuldisziplinäre Aufsicht) für den Religionsunterricht bereit.

Die Einführung des islamischen Religionsunterrichts in Österreich im Schuljahr 1982/83 stellte sowohl die Regierung als auch die Islamische Glaubensgemeinschaft wegen der rasch steigenden Zahl von SchülerInnen, die am islamischen Religionsunterricht teilnahmen, vor eine sehr schwierige Aufgabe, nämlich die der Bereitstellung qualifizierter ReligionslehrerInnen. Verschiedene Varianten wurden ausprobiert, wie die Heranziehung von in Österreich lebenden MuslimInnen oder etwas später

die Verpflichtung von im Ausland (vornehmlich in der Türkei) ausgebildeten ReligionslehrerInnen. Bei der ersten Gruppe mangelte es an der pädagogischen und nicht selten an der theologischen Qualifikation, bei der zweiten an der Kenntnis der deutschen Sprache; diese LehrerInnen waren auch mit dem österreichischen Schulsystem nicht vertraut (vgl. Schakfeh 2001, S. 186). Es hatte nach der Einführung des Religionsunterrichts über 15 Jahre gedauert, ehe für die fachliche und pädagogische Ausbildung der ReligionslehrerInnen für den islamischen Religionsunterricht an den Pflichtschulen gesorgt wurde (die Islamische Religionspädagogische Akademie wurde im Jahre 1998 errichtet) und noch nahezu 10 Jahre, ehe für die Ausbildung der muslimischen ReligionslehrerInnen an den höheren Schulen gesorgt wurde (Errichtung der Forschungseinheit „Islamische Religionspädagogik“ im Jahre 2006/07). In der Zwischenzeit hielten entweder „importierte“ ReligionslehrerInnen mit sehr schlechten Deutschkenntnissen und fachlichen Kenntnissen oder unqualifizierte LehrerInnen, die in Österreich als ArbeiterInnen tätig waren, den Unterricht. Der Anteil der von der Türkei angeworbenen LehrerInnen für den islamischen Religionsunterricht in Österreich betrug in den 1990er Jahren etwa 45% der Gesamtlehrerschaft (vgl. Aslan 1998, S. 14). Diese LehrerInnen befanden sich in einem Beamtenverhältnis zum türkischen Staat und durften höchstens 6 Jahre in Österreich tätig sein. Mit Ausnahme dieser angeworbenen LehrerInnen handelte es sich bei der Mehrheit der restlichen Lehrerschaft weder um theologisch noch pädagogisch qualifizierte Lehrkräfte, sondern lediglich um muslimische StudentInnen oder AbsolventInnen anderer Fachdisziplinen (Wirtschaft, Technik usw.), die nebenberuflich als ReligionslehrerInnen arbeiteten.

Zu den sprachlichen, pädagogischen und fachdidaktischen Defiziten der LehrerInnen kam noch erschwerend hinzu, dass diese einen anderen Erfahrungshintergrund hatten; ihnen fehlten Kenntnisse und Erfahrungen von den tatsächlichen gesellschaftlichen Verhältnissen in Europa. Diese Situation erschwerte eine moderne, am Alltagsleben der SchülerInnen orientierte Gestaltung des islamischen Religionsunterrichts. *„Das führt auch erfahrungsgemäß zu einem pädagogisch-didaktischen Konflikt mit dem österreichischen Schulsystem“* (ebd., S. 215). Sogar heute noch haben 37% der tätigen Religi-

onslehrerInnen keine theologische und 41% keine pädagogische Ausbildung (vgl. Khorchide 2008, S. 168). Dazu kommt, dass der türkische Staat immer mehr versucht, Einfluss auf den Religionsunterricht in Österreich und Deutschland zu nehmen. In Österreich werden die ReligionslehrerInnen von der jeweiligen Kirche bzw. Glaubensgemeinschaft bestellt, der Staat darf nur diejenigen LehrerInnen anstellen, die von der jeweiligen Kirche bzw. Glaubensgemeinschaft die Ermächtigung dafür erhalten haben.

Seit 1998 werden die ReligionslehrerInnen für den Islamunterricht an Pflichtschulen (Volks-, Haupt- und Sonderschulen sowie Polytechnische Schulen) an der Islamischen Religionspädagogischen Akademie (IRPA) ausgebildet. Allerdings unterziehen sich nicht alle ReligionslehrerInnen, die schon im Berufsleben stehen, dieser Ausbildung. Die IRPA wurde mit Bescheid des Bundesministeriums für Unterricht und Kulturelle Angelegenheiten ZI. 241 170/II-III/A/4/987 vom 23.04.1998 als konfessionelle Privatschule mit Öffentlichkeitsrecht genehmigt (vgl. Bauman 2001, S. 186). Da das Akademiestudiengesetz von 1999 am 30. September 2007 außer Kraft getreten ist, wurde die Islamische Religionspädagogische Akademie mit diesem Datum aufgelöst und als privater Studiengang nach Hochschulgesetz neu gegründet, der Bakkalaureats-Abschlüsse verleiht; dieser hat jetzt die Bezeichnung „Privater Studiengang für das Lehramt für Islamische Religion an Pflichtschulen“ (SIRP). In den ersten Jahren ihrer Errichtung wurden an der IRPA nur theologische Fächer, und diese in arabischer Sprache, von Al-Azhar Dozenten angeboten. Pädagogische Fächer mussten die Studierenden an einer pädagogischen Akademie absolvieren. Der Fokus der IRPA lag auf theologischen Fächern, Pädagogik war zweitrangig, in ihr wurde lediglich eine Anwendungswissenschaft im Dienste der Theologie gesehen. Erst ab dem Schuljahr 2003/04 wurden die ersten Fächer in Deutsch angeboten. Die Personalkosten werden vom Staat übernommen.

Seit dem Wintersemester 2006/07 werden die muslimischen ReligionslehrerInnen für höhere Schulen (allgemeinbildende und berufsbildende höhere Schulen) an der Universität Wien am Institut für Bildungswissenschaft/Islamische Religionspädagogik ausgebildet. Dabei handelt es sich um einen viersemestrigen Master-Lehrgang. Ziel dieses Master-

studiums ist es, Grundlagen zu Beantwortung jener Fragen der Gegenwart zu schaffen, die der Islam aus seiner Geschichte heraus nicht kennt, bzw. jene Themen anzusprechen und ins Zentrum der theologisch-pädagogischen Diskussionen zu rücken, die das Zusammenleben in der europäischen Gesellschaft betreffen.

Die ständige berufliche Fortbildung der ReligionslehrerInnen ist in Österreich eine im Schulorganisationsgesetz verankerte Pflicht. Die arbeitstätigen ReligionslehrerInnen für den islamischen Religionsunterricht werden jährlich zu mindestens 24 Stunden Schulung verpflichtet. Zuständig für diese Fortbildung ist das Islamische Religionspädagogische Institut (IRPI), das im Jahre 2003 gegründet wurde. Träger des IRPI ist die Islamische Glaubensgemeinschaft (IGGiÖ). Das IRPI ist bundesweit tätig und bietet seine Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen an sieben verschiedenen zentralen Standorten an: in Graz für Kärnten und die Steiermark, in Linz für Oberösterreich, in Salzburg für Stadt und Land Salzburg, in Innsbruck für Tirol sowie in Bregenz für Vorarlberg und in Wien für die Stadt Wien, für Burgenland und Niederösterreich, um damit allen islamischen ReligionslehrerInnen die Erfüllung der vom Gesetz verordneten Pflicht zur beruflichen Fortbildung zu ermöglichen.

Ausblick

Die Ausbildung von ReligionslehrerInnen für den islamischen Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen in Österreich hat einen wichtigen integrativen Aspekt und positioniert das Fach „Islamische Religion“ auf einer Ebene mit anderen Unterrichtsfächern. Durch die fachpädagogische und -didaktische Ausbildung der ReligionslehrerInnen soll sichergestellt werden, dass muslimische ReligionslehrerInnen gewisse Standards in ihrer pädagogischen und didaktischen Eignung erfüllen, die auch für KollegInnen anderer Fächer gelten.

Die im Namen des Islam verübten Anschläge in den letzten Jahren haben gezeigt, dass eine falsch verstandene Religion, die für politische Zwecke instrumentalisiert wird, zu einer Gefahr für den gesellschaftlichen Zusammenhalt werden kann. Die religiöse Erziehung und konfessionelle Ausbildung

von ReligionslehrerInnen kann einen Beitrag zur Herstellung der Harmonie zwischen einer islamischen und einer europäischen Identität leisten. Dies setzt allerdings voraus, dass der Islam so verstanden und interpretiert wird, dass er für gläubige MuslimInnen die theoretische Grundlage liefert, um über Traditionen, die sich mit modernen Werten wie Menschenrechte, Pluralismus und Demokratie nicht vereinbaren lassen, kritisch zu reflektieren.

Die Ausbildung von ReligionslehrerInnen muss daher darauf ausgerichtet sein, die europäische Dimension in die theologische Ausbildung zu implementieren. Die islamische Religion hat eine starke gesellschaftliche Dimension, sie spielt bei sehr vielen MuslimInnen bei der Deutung der sozialen Realität eine wichtige Rolle und übt daher einen starken Einfluss auf das Zusammenleben aus. Dies birgt aber die Gefahr, dass eine falsch verstandene oder bewusst instrumentalisierte Religion zu einer Abschottung von Gläubigen und zu deren Desintegration in der Gesellschaft führen kann. Um dies zu vermeiden, darf die theologische Ausbildung keine abstrakte vom Alltagsleben der Menschen und dessen Anforderungen abgehobene sein. Sie müsste aus dem jeweiligen Kontext entstehen und sich durch die Implementierung gesellschaftlicher Aspekte und Fragestellungen zu einem dynamischen und praktischen Element entwickeln. Die Ausbildung der ReligionslehrerInnen soll diese dazu befähigen, den Islam als Teil einer gemeinsamen europäischen Kultur zu vermitteln.

Ein an Europa orientierter islamischer Religionsunterricht verhindert die Isolierung des Islam von europäischen Kulturphänomenen und bettet ihn in alltägliche Lebenszusammenhänge ein. Er leistet dabei einen aktiven Beitrag für eine europäische islamische Identitätsbildung. Die Bereitschaft zur kritischen Reflexion der islamischen Theologie im Lichte des Zusammenlebens in einer modernen pluralen Gesellschaft bildet dabei eine Grundvoraussetzung für die Etablierung eines islamischen Diskurses der Aufklärung. Der europäische Horizont ist damit für die islamische Theologie und Religionspädagogik als eine Lernchance zu begreifen.

Der österreichische Staat räumt den Glaubensgemeinschaften viel Gestaltungsraum und Autonomie für den jeweiligen Religionsunterricht ein.

In Bezug auf den islamischen Religionsunterricht in Österreich ist diese völlige Zurückhaltung des Staates mit Vorsicht zu betrachten. Die jüngste empirische Studie zu Vorstellungen der muslimischen ReligionslehrerInnen über Aufgaben und Ziele des öffentlichen islamischen Religionsunterrichts, bei der mittels vollstandardisierten Fragebogens 199 ReligionslehrerInnen befragt wurden, zeigt, dass noch große Defizite in der Organisation des islamischen Religionsunterrichts und der Verantwortung für dessen Inhalte existieren. Jenseits einer staatlichen Aufsicht werden von der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich (IGGiÖ) ReligionslehrerInnen angestellt, denen fachliche und didaktische Qualifikationen fehlen; 37% der heute tätigen ReligionslehrerInnen haben noch immer keine theologische und 41% keine pädagogische Ausbildung (vgl. Khorchide 2008, S. 168). Diese Tatsache hat gravierende Konsequenzen für die inhaltliche Gestaltung des Religionsunterrichts; 70% der islamischen ReligionslehrerInnen sehen im Religionsunterricht einen Verkündigungsunterricht, bei dem die Vermittlung von Ritualen und Gesetzen oberste Priorität hat, lediglich 42% setzen die Aufgabe der Aufklärung und Befähigung zur kritischen Reflexion der traditionellen islamischen

Theologie in Bezug auf das Leben in Europa prioritär (vgl. ebd., S. 102).

Die Einführung des islamischen Religionsunterrichts an den öffentlichen Schulen in Österreich bildet eine wichtige Grundlage für die Integration der MuslimInnen in die Gesellschaft. MuslimInnen bewerten diese institutionelle Anerkennung als eine positive Eingliederung in die Gesellschaft. Auf der anderen Seite wird vom islamischen Religionsunterricht ein Mindestmaß an Loyalität gegenüber den verfassungsrechtlichen Grundwerten einer offenen, pluralistischen und dem Toleranzgebot verpflichteten Gesellschaft erwartet.

Der öffentliche islamische Religionsunterricht sollte in Zukunft die SchülerInnen nicht nur dazu befähigen, ihr Leben in eigener Verantwortung zu führen, sondern sie zugleich befähigen, ihrer Verpflichtung gegenüber dem Staat und der Gesellschaft gerecht zu werden. Daher sollten staatliche Interessen, die die Integration der MuslimInnen in Europa betreffen, im islamischen Religionsunterricht Berücksichtigung finden. Die Ausbildung von islamischen ReligionslehrerInnen in Österreich ist ein erster Schritt in diese Richtung.

Literatur

Verwendete Literatur

- Alacacioğlu, Hasan (1999):** Außerschulischer Religionsunterricht für muslimische Kinder und Jugendliche türkischer Nationalität in NRW. Eine empirische Studie zu Koranschulen in türkisch-islamischen Gemeinden. Münster: Lit-Verlag.
- Aslan, Adnan (1998):** Religiöse Erziehung der muslimischen Kinder in Deutschland und Österreich/Institut für islamische Erziehung. Stuttgart: Islamisches Sozialdienst- und Informationszentrum e.V.
- Bauman, Urs (Hrsg.) (2001):** Islamischer Religionsunterricht. Grundlagen, Begründungen, Berichte, Projekte, Dokumentationen. Frankfurt am Main: Verlag Otto Lembeck.
- Goujon, Anne et al. (2007):** New times, old believes: Projecting the future size of religions in Austria. In: Vienna Yearbook of Population Research, S. 237-270.
- Khorchide, Mouhanad (2008):** Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft. Institut für Soziologie, Universität Wien (unveröffentlichte Doktorarbeit).
- Korioth, Stefan (2006):** Islamischer Religionsunterricht und Art. 7 Abs. 3 GG. In: Bock, Wolfgang (Hrsg.): Islamischer Religionsunterricht? Rechtsfragen, Hintergründe, Länderberichte. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 33-55.

Potz, Richard et al. (2005): Islamischer Religionsunterricht in Österreich und Deutschland. Online im Internet: http://www.abif.at/deutsch/download/Files/31_Islamischer_Religionsunterricht-SummaryNeu.pdf [Stand: 2008-10-10].

Schwendenwein, Hugo (1989): Die rechtliche Situation des Religionsunterrichts in Österreich. In: Biesinger, Albert/Schreijäck, Thomas (Hrsg.): Religionsunterricht heute. Freiburg/Basel/Wien: Herder.

Schakfeh, Anas (2001): Islamischer Religionsunterricht an österreichischen Schulen. In: Bauman, Urs (Hrsg.): Islamischer Religionsunterricht. Grundlagen, Begründungen, Berichte, Projekte, Dokumentationen. Frankfurt am Main: Verlag Otto Lembeck, S. 184-203.

Spriewald, Simone (2003): Rechtsfragen im Zusammenhang mit der Einführung von islamischem Religionsunterricht als ordentliches Schulfach an deutschen Schulen. Berlin: Tenea.

Weiterführende Literatur

Morgenroth, Olaf/Merkens, Hans (1997): Wirksamkeit familialer Umwelten türkischer Migranten in Deutschland. In: Nauck, Bernhard (Hrsg.): Familien in verschiedenen Kulturen. Stuttgart: Enke, S. 303-323.

Nauck, Bernhard/Özel, Sule (1986): Erziehungsvorstellungen und Sozialisationspraktiken in türkischen Migrantenfamilien. In: ZSE, 6. Jg., 1986, S. 285-312.

Pfluger-Schindelbeck, Ingrid (1989): Achte die Älteren, liebe die Jüngeren. Sozialisation türkisch-alevitischer Kinder im Heimatland und in der Migration. Frankfurt am Main.

Weiss, Hilde (Hrsg.) (2007): Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.



Mag. Dr. Mouhanad Khorchide

mouhanad.khorchide@univie.ac.at
<http://public.univie.ac.at/index.php?id=13826>
+43 (0)1 4277-46764

Mouhanad Khorchide hat Islamwissenschaften im Libanon und Soziologie in Österreich studiert, er promovierte zum Thema „Islamischer Religionsunterricht in Österreich“. Er war von Dezember 2006 bis September 2008 Universitätsassistent an der Forschungseinheit Islamische Religionspädagogik der Universität Wien und ist seit 2007 Lehrbeauftragter für den privaten Studiengang für das Lehramt für Islamische Religion an Pflichtschulen. Khorchide ist zugleich wissenschaftlicher Mitarbeiter an verschiedenen Projekten im In- und Ausland. Seine Lehr- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Islam in Europa, islamischer Religionsunterricht in Europa, MuslimInnen der zweiten Generation, koranische Hermeneutik, Islam und Aufklärung. Weiters geht Khorchide Vortrags- und Seminartätigkeiten in der Erwachsenenbildung im In- und Ausland nach.

Lernen in der Marginalität

Wissensaneignung und Kompetenzerwerb von Bettlerinnen in Wien

Marion Thuswald

Marion Thuswald (2008): Lernen in der Marginalität. Wissensaneignung und Kompetenzerwerb von Bettlerinnen in Wien.

In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 5, 2008.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-5/meb08-5.pdf>.

ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. Veröffentlicht Oktober 2008.

Schlagworte: Informelles Lernen, Kompetenz, Migration, Bettlerinnen

Abstract

Der Artikel greift ein medial und politisch aktuelles Thema auf („Bettelproblematik“) und untersucht es aus einem bildungswissenschaftlichen Blickwinkel (informeller Kompetenzerwerb von Frauen). Ausgehend von der Annahme, dass für erfolgreiches Betteln Wissen und Kompetenzen notwendig sind, sollen die Lernprozesse von Bettlerinnen nicht-österreichischer Staatsbürgerinnenschaft in Wien beschreibbar gemacht werden. Auf Basis einer qualitativen Studie werden die Konzepte „Überlebenskompetenz“ und „Habitus des selbstbewussten Leidens“ entwickelt. Die Perspektive auf das Lernen der Bettlerinnen als situierte soziale Praxis ermöglicht Rückschlüsse für eine Bildungspraxis mit Marginalisierten: Neben der Reflexion der eigenen Lerngeschichte und dem Einbezug von Körpererfahrungen ermöglicht die Orientierung an einer Praxisgemeinschaft lebensnahe Lern- und Bildungsansätze.

06

Lernen in der Marginalität

Wissensaneignung und Kompetenzerwerb von Bettlerinnen in Wien¹

von Marion Thuswald

Es gibt „Grenzen der Verallgemeinerbarkeit kulturbürgerlicher-idealistischer Vorstellung von individueller Selbstverwirklichung und autonomer Lebensführung. Bildung ist demnach nicht nur in Metaphern der individuellen Vervollkommnung zu buchstabieren, sondern auch im Horizont von Durchkommen, Aushalten, Ertragen und Erträglichmachen“ (Gerhard Hiller zit.in Baur/Mack/Schroeder 2004, S. 9).

Zur Erforschung einer Nicht-Zielgruppe

Bettlerinnen sind keine Zielgruppe von Erwachsenenbildung in Österreich – noch weniger jene mit nicht-österreichischer Staatsbürgerinnenschaft. Die Pendelbettlerinnen – so werden sie im vorliegenden Artikel bezeichnet, weil sie keine dauerhafte Migration praktizieren bzw. anstreben, sondern zwischen den Orten pendeln – sind also ein Beispiel für eine Nicht-Zielgruppe der Erwachsenenbildung in Österreich: Als Menschen, die in einem bildungsfernen Umfeld aufgewachsen sind, ist ihr Zugang zur Erwachsenenbildung von vornherein erschwert. Als Erwerbsarbeitslose bzw. als Frauen, die noch nie Zugang zum regulären Arbeitsmarkt gefunden haben, sind sie von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen ausgeschlossen, zumal fehlt ihnen meist eine berufliche Erstausbildung. Ihre Erwerbstätigkeit – das Betteln – wird nicht als Beruf angesehen, obwohl das aus historischer Perspektive nicht abwegig wäre

(vgl. Erler 2004, S. 53). Als in Armut Lebende und für die Versorgung von Kindern Zuständige können sie sich kostenpflichtige Bildung nicht leisten. Als Migrantinnen ohne dauerhaften Aufenthalt sind sie auch keine Zielgruppe von Integrationsmaßnahmen.

Die Bettlerinnen haben also keinen Kontakt und kaum Zugangschancen zu institutionalisierter Bildung, und das weder in ihrem Herkunftsland noch in Österreich. Dennoch lernen sie, sammeln sie Wissen, erwerben sie Kompetenzen – ja, sie bilden sich auch. Ein Blick auf ihre Lern- und Aneignungsprozesse lohnt sich, wie der folgende Artikel zeigen will. Er bietet Perspektiven auf das Lernen einer bildungsfernen Gruppe und erprobt Konzepte, die für Forschung und Bildungspraxis mit Marginalisierten produktiv sein können. Neben dem viel diskutierten Begriff „Kompetenz“ nimmt er das Konzept der legitimen peripheren Teilnahme (siehe Lave/Wenger

¹ Der vorliegende Beitrag basiert auf Ergebnissen der Diplomarbeit: „Betteln als Beruf? Wissensaneignung und Kompetenzerwerb von Bettlerinnen in Wien“, die 2008 am Institut für Bildungswissenschaft in Wien fertig gestellt wurde (siehe Thuswald 2008). Das Forschungs- und Wissenschaftsverständnis der Diplomarbeit gründete sich auf der Forderung, „Bildung von unten“ zu denken (vgl. Gerhard Hiller in Baur/Mack/Schroeder 2004, S. 9), sowie auf Donna Haraways Konzept des „situierten Wissens“ (siehe Haraway 1995). Anhand einer qualitativen Studie, die mit Hilfe ethnografischer Methoden durchgeführt wurde, anhand teilnehmender Beobachtungen, ExpertInneninterviews und neun Gesprächen mit sechs Bettlerinnen konnten spezifische Erklärungskonzepte entwickelt werden.

2005) in den Blick, auf das im deutschsprachigen Raum bisher wenig Bezug genommen wurde.

Betteln und Kompetenz

Obzwar das Bewusstsein dafür steigt, dass Kompetenzen nicht nur in (non)formaler Bildung angeeignet werden, legen selbst Studien, die den Kompetenzerwerb im Rahmen ehrenamtlicher Arbeit in Vereinen (siehe Brandstetter/Kellner 2001) oder in „der alltäglichen Lebensführung“ (siehe Kirchhöfer 2000) untersuchen, ihren Fokus mit wenigen Ausnahmen (siehe Schön 1999; Seukwa 2006) auf dessen Relevanz für den Erwerbsarbeitssektor. Das Kompetenzkonzept, das oft als Verbindung zwischen Qualifikation und Bildung gesehen wird, scheint in der Forschungspraxis auf seine Funktionalität am Arbeitsmarkt reduziert. Oder anders herum formuliert: Das Kompetenzkonzept wird nur in diesem Kontext verwendet; Kompetenzen für andere Lebensbereiche werden unter Begriffen wie „Coping“ und „Bewältigung“ gefasst oder der Psychologie, der Ethnologie und der Soziologie überlassen.

Indem das Betteln in diesem Artikel als eine Erwerbsarbeit (und als Beruf) interpretiert wird, folge ich dem Ansatz, Kompetenzerwerb im Rahmen von Erwerbsarbeit zu erforschen. Ich untersuche jedoch eine Tätigkeit, die üblicherweise nicht mit Kompetenz in Zusammenhang gebracht wird und nicht als Erwerbsarbeit anerkannt ist, und lenke den Blick auf eine Zielgruppe, der bislang keine hohen Kompetenzen zugeschrieben werden.

Kompetenz als Zuschreibung

Mit „Kompetenz“ gewinnt ein Konzept an Bedeutung, das auf Sichtbarkeit (Performanz) und Handlungsfähigkeit beruht – und nicht wie Bildung auf Bewusstheit und Befreiung. Dies verweist auf zwei zentrale Aspekte herrschender Kultur: zum einen auf die starke visuelle Orientierung, zum anderen auf die Bedeutung von Machbarkeit und der Dominanz des Möglichen (vgl. Chisholm 2007, S. 3).

Kompetenz ist – wie auch Lernen – ein BeobachterInnenbegriff. Oder anders formuliert: Kompetenzen sind immer Zuschreibungen. Der Kompetenzbegriff ist theorie-relativ, wie John Erpenbeck und Lutz

von Rosenstiel (vgl. 2003, S. XII) schreiben: Für sinnvolles Reden über und empirische Beobachtung von Kompetenzen braucht es ein taugliches Kompetenzmodell, das es den Beobachtenden ermöglicht, Kompetenz als solche wahrzunehmen, einzuordnen und diese Wahrnehmung und Einordnung auch zu begründen.

In der Berufsbildungsfachliteratur finden sich folgende Charakteristika von Kompetenz (vgl. Weinert 2001, S. 27f.; Erpenbeck/Rosenstiel 2003, S. 11):

- Subjektorientierung
- Handlungsorientierung
- Zukunftsorientierung (Kompetenz als Disposition/Potenzial)
- Orientierung an Selbstorganisationen
- Orientierung an Ganzheitlichkeit
- Lernorientierung

Seltener wird die Situations- und Kontextabhängigkeit von Kompetenz hervorgehoben, weshalb diese hier mit Hilfe soziologischer Begriffswerkzeuge erläutert werden soll.

Kompetenz als Habitus und Kapital

Kompetenzerwerb ist das Ergebnis eines ständigen, niemals abgeschlossenen Konstruktionsprozesses, der sich zwischen dem Individuum und seiner soziokulturellen Umwelt abspielt (vgl. Seukwa 2006, S. 102). Die Lebensbedingungen, d.h. die vorgefundenen materiellen und kulturellen Existenzbedingungen der AkteurInnen, bedingen gleichzeitig die Chancen und Grenzen der Entwicklung ihres Wahrnehmens, Denkens und Handelns. In diesem Sinne ähnelt der Kompetenzbegriff dem Habitusbegriff nach Pierre Bourdieu, der als Dispositionssystem von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata der Hervorbringung von Praktiken und der Orientierung in der Welt dient (vgl. Bourdieu/Waquant 1996, S. 39). Sowohl Kompetenz als auch Habitus sind also Dispositionsbegriffe – mit einem Unterschied: Während das Habitus-Konzept neutral verwendet wird, ist Kompetenz wünschenswert, beinhaltet eine positive Bewertung. Der Wert von Wissen, Können und Einstellungen ist das Resultat eines Aufwertungsprozesses, das Ergebnis einer Legitimationsarbeit, durch die etwas begehrenswert wird. Die Wertvorstellungen der Gesellschaft bzw.

der jeweils relevanten Subsysteme sorgen für den notwendigen Mehrwert, der bestimmte individuelle Fähigkeiten zu Kompetenzen macht. Kompetenzen können demnach – um den Bezug zu einem anderen Bourdieu'schen Konzept herzustellen – als kulturelles bzw. symbolisches Kapital angesehen werden (vgl. ebd., S. 151). Symbolisches Kapital ist Kapital an sozialem Prestige, Ansehen, Ehre, Renommee. Im weitesten Sinn, schreibt Bourdieu, ist es „Kredit, also eine Art Vorschuss, Diskont, Akkreditiv, allein vom Glauben der Gruppe jenen eingeräumt, die die meisten materiellen und symbolischen Garantien bieten“ (Bourdieu 1993, S. 218). Auch die Zuschreibung von Kompetenz beinhaltet einen Vertrauensvorschuss, nämlich den auf eine bestimmte zukünftige Performanz. Die Zuerkennung von Kompetenzen und damit das Wirksamwerden von symbolischem Kapital sind stets an die Anerkennung anderer sozialer AkteurInnen gebunden. Wenn Kompetenzzuschreibung symbolisches Kapital und damit Kredit, also Vorschuss ist, müssen die AkteurInnen für diesen Vorschuss Sicherheiten in Form von anderen Kapitalsorten bieten können. Das heißt, dass all jene, die viel ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital besitzen, auch eher Kompetenzen zugeschrieben bekommen. Wer hingegen über wenig „wertvolles“ Kapital verfügen kann, erscheint eher inkompetent. Die Konfrontation von Kompetenz mit den Konzepten Habitus und Kapital führt zu einer Ergänzung der oben angeführten Charakteristika von Kompetenz um das Merkmal der „(doppelten) sozio-kontextuellen Orientierung“ (Seukwa 2006, S. 103): Kompetenzen als Forschungsobjekte müssen, so fordert Henri Seukwa, notwendig in Beziehung zum soziokulturellen Kontext ihrer Konstruktion als Leistungen generierende Fähigkeit und zu ihrer Konstitution als einen sozialen Wert darstellende Fähigkeit gesetzt werden (vgl. ebd.). Was bedeutet dies nun in Bezug auf die Pendelbettlerinnen?

Der Raum der Bettlerinnen

Die interviewten Frauen kommen aus dem Ausland zum Betteln nach Österreich. Was sie zu dieser Entscheidung bewegt, ist ihre Armut sowie die durch Mundpropaganda verbreitete Hoffnung, in Österreich durch Betteln oder andere Arbeit zu Geld zu kommen. Der Grund für ihre Armut, oder anders formuliert: für ihre Überlebensunsicherheit, liegt in

Prozessen sozialer Ausschließung (fehlende Bildung, Arbeitslosigkeit, fehlende staatliche Unterstützung, Diskriminierung als Angehörige sozialer Minderheiten bzw. als Frauen und Mütter etc.). Die sozialen Ausschließungsprozesse werden durch politische und wirtschaftliche Entwicklungen verschärft, gleichzeitig entstehen dadurch auch ungeplante Nebenwirkungen wie etwa erhöhte Mobilitätschancen. Die bettelnden Frauen bewegen sich in einem transnationalen informellen öffentlichen Raum, einem Restraum, der sich als Nebenwirkung aus den EU-Beitritten ihrer Herkunftsländer, dem Wohlstandsgefälle und der freien Zugänglichkeit des öffentlichen Raumes ergibt. Die Frauen sind in diesem Raum nur temporär Geduldete und haben mit unterschiedlichen erschwerenden Bedingungen zu kämpfen (Belästigung, Herabwürdigung, Geld- und Gefängnisstrafen, Vertreibung usw.). Überlebensunsicherheit und soziale Ausschließung setzen sich also in Österreich fort und sind die Rahmenbedingung ihrer Arbeits- und Lernprozesse. Neben Gesetzesänderungen haben etwa auch die durch Medien und die Wiener Linien geförderten Bilder („organisierte Bettelei“, „Ausbeutung von Kindern“) massive Auswirkungen auf die Bettlerinnen.

Mit der Erkenntnis vom 5.12.2007, V 41/07 – 10, hebt der Verfassungsgerichtshof die „Bettelverbots“-Verordnung der Stadt Fürstenfeld als gesetzwidrig auf. Im März 2008 beschließt der Wiener Gemeinderat in einer Sondersitzung das Bettelverbot mit und von Kindern. Die entsprechende Änderung des Wiener Landessicherheitsgesetzes tritt zu Beginn der Europameisterschaft 2008 in Kraft.

Das Handeln der Frauen ist auf Überlebenssicherung ausgerichtet, d.h. vor allem auf

- die eigene Grundversorgung und die ihrer Kinder bzw. Familien
- den eigenen Schutz während ihrer Arbeit (vor Verhaftung, vor tätlichen Angriffen, Prostitutionsaufforderungen usw.) und
- die Entwicklung kurz- bzw. mittelfristiger Perspektiven zur Verbesserung ihrer Lage (materielle Verbesserungen, Geld für Operationen, Jobsuche, Verkauf von Straßenzeutungen u.Ä.).

Abhängig von der Distanz zwischen Wien und ihrem Herkunftsort unterscheiden sich die Praktiken der Überlebenssicherung, die die Bettlerinnen etablieren. Das betrifft etwa den Pendelrhythmus, die Mitnahme von Kindern oder die Organisation der Schlafplätze.

Perspektiven auf Kompetenzen und Lernen

Wissen, Kompetenzen und deren Aneignungsprozesse wurden anhand von drei Perspektiven analysiert.

Die Analyse der Bettelpraktiken

Die Beobachtungen und Interviews geben einen Überblick über das notwendige Berufswissen und -können der Bettlerinnen. Zentral sind Sprachkenntnisse, Orientierungsfähigkeit in Wien, geeignete Ortswahl, die Fähigkeit, ihr Anliegen glaubwürdig und eindringlich, aber nicht aufdringlich zu vermitteln, sowie hohe Frustrationstoleranz, Konzentration, Kommunikations- und Anpassungsfähigkeit; in anderen Worten also sowohl Sach- wie auch Selbst- und Sozialkompetenzen. Der Erfolg bemisst sich nicht nur daran, wie viel Geld und Sachspenden die Frauen erbetteln, sondern wie viel ihnen nach Abzug der Lebenserhaltungskosten in Österreich noch bleibt. Dazu zwei Beispiele: Während einige der Interviewpartnerinnen „stille Besetzungen“ von leer stehenden Häusern betreiben, um sich kostenlose Schlafplätze zu schaffen, mieten andere Betten oder Zimmer. Während einige kostenlose Essensausgaben nutzen, platzieren sich andere mit ihren Kindern vor Lebensmittelgeschäften.

Überlebenskompetenz und Habitus des selbstbewussten Leidens

Die zweite Perspektive konzentriert sich auf die Frage, was das Spezifische an der Kompetenz ist, die die Frauen erwerben. Unter den gegebenen unsicheren Lebens-, Arbeits- und Lernbedingungen entwickeln die Frauen eine Kompetenz, die in Anlehnung an Henri Seukwas Konzept „Habitus der Überlebenskunst“ (2006) unter dem Begriff „Überlebenskompetenz“ konzipiert wird und durch bestimmte Aktionsmodi geprägt ist. Die Überle-

benskompetenz weist alle Merkmale auf, die das vorgestellte Kompetenzkonzept charakterisieren, wie etwa ganzheitliche Orientierung und Orientierung an Selbstorganisation. Ihre Aktionsmodi sind:

- Normalität herstellen trotz prekärer Bedingungen
- Handlungsfähigkeit erhalten trotz Ungewissheit
- Die eigene Integrität erhalten trotz Bedrohung
- Der eigenen Menschenkenntnis vertrauen
- Gelegenheiten als Chance wahrnehmen und nutzen
- Den Glauben an die Menschlichkeit und die Hoffnung auf ein besseres Leben behalten
- Kraft aus der eigenen Moral und der Legitimität des eigenen Anliegens ziehen
- Soziale Kontakte als (Re-)Stabilisierungsfaktor in Tagen der Verzweiflung
- Ein Wir schaffen

Die Überlebenskompetenz zeigt sich bei den Frauen in der Ausprägung eines Habitus des selbstbewussten Leidens. Die Unterscheidung zwischen Kompetenz und Habitus ist eine theoretische, die sowohl das Abstraktionsniveau erhöhen als auch zu mehr Konkretheit beitragen kann, sofern die beiden Konzepte als immer in Verbindung gedacht werden: Es gibt keine Überlebenskompetenz, die nicht durch einen bestimmten Habitus geprägt ist. Der Habitus gibt die jeweilige Ausprägung der Kompetenz an, die etwa durch soziale Herkunft sowie geschlechtliche, sexuelle und ethnische Zuschreibungen strukturiert wird. So können sowohl Kontinuitäten erfasst als auch Lernprozesse beschreibbar gemacht werden. Während sich Überlebenskompetenz vermutlich auch bei Mitgliedern anderer sozialer Gruppen finden lässt, die unter ähnlichen Lebensbedingungen arbeiten und lernen, wird sie sich vermutlich in anderer habitueller Ausprägung zeigen.

Die Bettlerinnen beschreiben Leiden als eine zentrale inkorporierte Lebenserfahrung. Trotzdem erscheinen sie nicht als passive Opfer. Sie eignen sich ihr Leiden an, es wird zu einem zentralen Element ihres Selbstverständnisses und der Legitimität ihres Anliegens, das sie selbstbewusst vertreten lernen, deshalb kann ihr (beruflicher) Habitus als einer des selbstbewussten Leidens bezeichnet werden. Sowohl die Bettelpraktiken als auch der Habitus der Frauen sind vergeschlechtlicht. Ihre Praktiken verweisen auf

typisch weibliche Konnotationen; sie überschreiten aber auch geschlechtsspezifische Zuschreibungen, etwa indem sie zur Familienerhalterin werden.

Lernen in Praxisgemeinschaften

Jean Lave und Etienne Wenger (2005) bieten mit den Konzepten „communities of practice“ – hier als Praxisgemeinschaften übersetzt – und „legitimate peripheral participation“ – übersetzt: legitime periphere Teilnahme – eine analytische Perspektive auf Lernprozesse. Jedes Lernen ist nach Lave und Wenger eine situierte soziale Praxis und auf die volle Teilnahme an einer Praxisgemeinschaft ausgerichtet. Auf welche Weise die Teilnahme an einer Praxisgemeinschaft legitimiert ist, beeinflusst Inhalt und Art des Lernens. Wie effektiv das Lernen ist, hängt vor allem von den Zugangsmöglichkeiten und der Transparenz innerhalb der Praxisgemeinschaft ab (vgl. Lave/Wenger 2005, S. 102).

Die Wiener Linien beschallten ihre Fahrgäste monatelang mit folgender Durchsage: „Viele Fahrgäste fühlen sich durch organisiertes Betteln in der U-Bahn belästigt. Wir bitten Sie dieser Entwicklung nicht durch aktive Unterstützung Vorschub zu leisten, sondern besser durch Spenden an anerkannte Hilfsorganisationen zu helfen. Sie tragen dadurch zur Durchsetzung des Verbots von Betteln und Hausieren bei den Wiener Linien bei.“

Die Bettlerinnen scheinen auf den ersten Blick in ihrer Arbeit auf der Straße allein, bei den Fragen nach dem Erwerb ihres Berufswissens (der notwendigen deutschen Wörter etwa oder der Wahl der Bettelplätze) zeigt sich aber, dass für ihr Lernen die Praxisgemeinschaft der Bettlerinnen von zentraler Bedeutung ist. Auf dem Weg zur vollen Teilhabe an der Praxisgemeinschaft können verschiedene Stadien unterschieden werden: In der Phase der Entscheidung ist der Rat von Bekannten – im Betteln bereits erfahrenen – Frauen von zentraler Bedeutung. Die Phase der ersten Erfahrungen wird von allen Frauen als schrecklich und beschämend beschrieben. Nachdem sich die Frauen an die Situation auf der Straße gewöhnt haben, durch Abschauen, Abhören oder Unterweisung gelernt haben, wie sie am besten betteln, folgt die Phase der Normalität, in der die Frauen trotz prekärer Bedingungen und

Gefährdung einen Alltag etabliert haben. Die volle Teilhabe ist erreicht, wenn sich die Frauen unabhängig von anderen in Wien bewegen, ihr Anliegen sprachlich vermitteln können, ihre Bettelstrategien an den jeweiligen Ort anpassen und ihr Wissen weitergeben.

Betteln wird von den Frauen als Frauenarbeit angesehen, sie haben überwiegend Kontakte zu anderen Frauen (ihrer Sprachgemeinschaft) und bekommen Unterstützung von weiblichen Verwandten. Auch die gebenden, hilfreichen und Mitgefühl zeigenden PassantInnen sind zu einem großen Teil Frauen. Solidarität und Hilfe unter Frauen sind also zentral für ihre Überlebenssicherung und ihr Lernen. Die Strategien der Polizei, der Wiener Linien, der herrschenden Politik und der dominanten Medien greifen die Frauen genau an den erwähnten Stärken an: Sie kriminalisieren ihre Beziehungen und sozialen Netze („organisierte Bettelei“) und sprechen ihnen die moralische Legitimität ab („Missbrauch von Kindern“). Aus diesem Grund nimmt auch der Austausch über Polizeipräsenz und -verhalten eine zentrale Stellung ein.

Welche Rückschlüsse lassen sich nun für Bildungspraxen (mit Marginalisierten) ziehen?

Schlussfolgerungen für Bildungspraxen

Vergegenwärtigen der eigenen Lerngeschichte – Lernen als biografische Kontinuität

Der Blick auf die eigene – informelle – Lerngeschichte zeigt, dass Lernen integraler Bestandteil des bisherigen Lebens ist. Das ist besonders für sogenannte „bildungsferne Gruppen“ wichtig, da unter Lernen oft nur das Lernen in Institutionen bzw. das Lernen von Bücherwissen verstanden wird. Das Vergegenwärtigen der eigenen Lerngeschichte kann das Selbstbewusstsein heben und helfen, an bereits etablierte Lernmethoden anzuknüpfen.

Körpererfahrungen als Bestandteil und Anlass von Lern- und Bildungsprozessen

In den Auswertungen der Interviews mit den Bettlerinnen zeigte sich, dass die körperliche Erfahrung sehr stark und präsent ist sowie Anlass für Identifi-

tätsreflexionen. Der bewusste Einbezug von Körpererfahrungen in Lern- und Bildungsprozesse erweist sich als bislang oft vernachlässigter Lernzugang.

Lernen als situierte soziale Praxis

Wenn die volle Partizipation an einer Praxisgemeinschaft das Ziel des Lernens ist, ist es wichtig, sich zu vergegenwärtigen, auf welche Praxisgemeinschaft das Lernen ausgerichtet ist. Woran möchten die Lernenden partizipieren? Wie kann legitime periphere Teilnahme in dieser Praxisgemeinschaft ermöglicht werden? Wie kann Transparenz ermöglicht werden?

Bettlerinnen und Bildungstheorie

Die Dekonstruktion zentraler Ideen moderner Bildungstheorien – wie etwa die der pädagogischen Autonomie, der Identität oder der Chancengleichheit – ist längst im Gange. Aus Sicht einer adäquaten Bildungspraxis mit marginalisierten Gruppen wie jener der Bettlerinnen ist dies nicht zu beklagen, muss die Bildungstheorie ohnehin Abstand von den Illusionen nehmen, die die Pädagogik der Moderne prägten. Die Idee des autonomen Subjekts oder der Vorrang der geistigen Bildung erweisen sich als patriarchale Konzepte und bürgerliche Distinktionsstrategien.

Katharina Pewny schreibt, dass sich die deutschsprachige Bildungstheorie damit aber in einem doppelten Dilemma befindet, „ihre humanistisch begründete Sinnstiftung als verloren zu beschreiben und gleichzeitig ihre gegenwärtige Form – die der Ausbildung – und Realität – die der Einpassung in ökonomische Maßstäbe – massiv abzulehnen“ (Pewny 2001, S. 219f.). Die Antwort kann aber nicht sein, dass „Bildungstheorien ihre eigene Grund-, Sinn- und Ziellosigkeit zementieren“ (ebd.). Nach 15 Jahren Kritik an der Ökonomisierung braucht es konstruktive Ansätze.

Körper und ihre Koordinaten (Geschlecht, Herkunft, Status) sind in ihrer Materialität und sprachlichen Verfasstheit Orte, an denen individuelle Subjektwerdungs- und gesellschaftliche Normierungsprozesse und Widerstandspraktiken massiv abgehandelt werden, sie sind damit auch Anknüpfungspunkte für

Bildungs- und Transformationsprozesse (vgl. ebd.). Hier zeigt sich eine Verbindung zu den Bettlerinnen. Die temporäre Raumnahme mit Hilfe des eigenen Körpers ist eine machtvoll Geste (was sich nicht zuletzt an dem unverhältnismäßig hohen Aufwand ablesen lässt, der betrieben wird, um diese Körper zu vertreiben). Die Raumnahme kann gelingen, weil die Frauen einen Restraum nützen, der als unerwünschte Nebenwirkung entsteht und dessen vollständige Regulierung bis jetzt nicht gelungen ist. Gleichzeitig ist ihre Raumnahme immer prekär und hat massive körperliche Auswirkungen auf die Frauen. Die Bettlerinnen bewegen sich in einem Raum, dessen Regeln sie nicht mitgestalten können. Da sie keinen eigenen Ort und keine Macht haben, können sie nicht mit den selben Mitteln – von Michel Certeau (vgl. 1988, S. 91) als Strategie bezeichnet – zurückschlagen, mit denen sie angegriffen werden (etwa mit rechtlichen Mitteln). Ihnen bleibt nur die Möglichkeit der Taktik, die nicht auf den Ort, sondern auf die Zeit setzt, einer Taktik, der die Möglichkeit zu Rückzug und Planung fehlt, die Lücken finden und nutzen muss (vgl. ebd., S. 92).

Die Bettlerinnen räumen das Feld, möglichst noch bevor sie auf- und angegriffen werden, um an anderer Stelle oder zu anderer Zeit wieder aufzutreten. Sie erhalten unverhältnismäßige Strafen, die sie nicht bezahlen können, und versuchen den Folgemaßnahmen zu entgehen, indem sie ihre Meldeadresse ändern oder verschwinden. Sie versuchen sich durch den Verkauf von Straßenzeitungen und das Tragen des entsprechenden Ausweises zu schützen. Sie müssen darauf bauen, dass die Macht der Strategie – etwa die Machtorgane von Polizei und Wiener Linien – nicht überall gleichzeitig sein können und ihr System nicht lückenlos ist.

Ein bildungswissenschaftlicher Blick auf die Praktiken der Bettlerinnen kann kritisch-konstruktive Bildungspraxen und -theorien auf dreierlei aufmerksam machen:

Erstens werden einmal mehr soziale Ungleichheit und gesellschaftliche Ausschlussmechanismen sowie deren Verbindung zu Bildung deutlich: Es bleibt die Notwendigkeit einer Politisierung von Pädagogik, die Suche nach Wegen für die Verwirklichung von Freiheit, sozialer Gleichheit und der Egalisierung von Bildung(smöglichkeiten) für alle.

Zweitens müssen sich Bildungstheorien und Bildungspraxen der Lernbedingungen und der daraus resultierenden Praktiken von Marginalisierten bewusst sein, deren alltägliche Lebensbewältigung oftmals kein strategisches Vorgehen zulässt, gleichzeitig aber Bildungspotenzial enthält, dem Raum und Reflexionsmöglichkeit fehlen.

Drittens können die angewandten Taktiken der Bettlerinnen lehrreich sein für kritisch-konstruktive Bildungswissenschaft und -praxis, der Macht und ein eigener Ort fehlen: Sowohl die totale Opposition, als auch das – oft ergebnislose – Abwägen des Für und Wider bleiben nicht selten handlungsunfähig. Es geht nicht um Entweder-oder-Entscheidungen, etwa das Kompetenzkonzept betreffend, sondern um die

Suche nach den Lücken, um das Nutzbarmachen von Dominantem für emanzipatorische Zwecke, um Verschiebungen, die Handlungsspielräume eröffnen. Auch ohne Eindeutigkeiten sind Orientierung und sinnerfüllte Handlung möglich, können BildungswissenschaftlerInnen und -praktikerInnen an ihrer Utopie von Bildung und Emanzipation festhalten, ohne sich dabei festzufahren. Bildung braucht weder eindeutig definiert zu werden, noch müssen alle Konzepte, die den Bildungsbegriff bedrohen, abgewehrt werden. Die Idee von befreiender Bildung darf sich auch im Gewand von Kompetenz zeigen. Dafür lohnt es sich weiterhin, kritisch-konstruktive Bildungspraxis und -theorie zu betreiben, als TaktikerInnen im Certeau'schen Sinn – ernst und spielerisch, gewissenhaft und lustvoll.

Literatur

Verwendete Literatur

- Baur, Werner/Mack, Wolfgang/Schroeder, Joachim (Hrsg.) (2004):** Bildung von unten denken: Aufwachsen in erschwerten Lebenssituationen – Provokationen für die Pädagogik. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Bourdieu, Pierre (1993):** Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc J.D. (1996):** Reflexive Anthropologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Certeau, Michel (1988):** Kunst des Handelns. Berlin. Merve Verlag.
- Chisholm, Lynne (2007):** Thesenpapier. Online im Internet: http://l3lab.erwachsenenbildung.at/wpcontent/uploads/chisholm_III-dialog_bifeb-strobl_20071005.pdf [Stand: 2007-12-30].
- Erler, Michael (2004):** Soziale Arbeit: Ein Lehr- und Arbeitsbuch zu Geschichte, Aufgaben und Theorie. 5. Aufl. Weinheim [u.a.]: Juventa-Verlag.
- Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (2003):** Einführung. In: Dies. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. IX-XL.
- Lave, Jean/Wenger, Etienne (2005):** Situated learning. Legitimate peripheral participation. 14. Aufl. New York: Cambridge University Press.
- Pewny, Katharina (2001):** Body Counts. Verkörperte Bildungsräume – über Universitäten hinaus. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Kubac, Richard/Sattler, Elisabeth (Hrsg.): Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierungen. Wien: Erhard Löcker, S. 217-225.
- Seukwa, Louis Henri (2006):** Der Habitus der Überlebenskunst. Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien. München/Berlin: Waxmann.
- Weinert, Franz E. (2001):** Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Weiterführende Literatur

Brandstetter, Geneveva/Kellner, Wolfgang (Hrsg.) (2001): Freiwilliges Engagement und Erwachsenenbildung: Wege der Identifikation und Bewertung des informellen Lernens. Ring Österreichischer Bildungswerke. Wien: Eigenverlag.

Haraway, Donna (1995): Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt/New York: Campus Verlag.

Kirchhöfer, Dieter (2000): Informelles Lernen in alltäglicher Lebensführung. Chancen für berufliche Kompetenzentwicklung. QUEM-report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung. Berlin: Manuskriptdruck. Online im Internet: <http://www.abwf.de/content/main/publik/report/2000/Report-66.pdf> [Stand 2007-12-30].

Schön, Elke (1999): „... da nehm' ich meine Rollschuh' und fahr' hin ...“ – Mädchen als Expertinnen ihrer sozialräumlichen Lebenswelt: Zur Bedeutung der Sicht- und Erfahrungsweisen 8- bis 15-jähriger Mädchen eines Stadtgebiets für die Mädchenforschung und die Mädchenpolitik. Bielefeld: Kleine Verlag.

Thuswald, Marion (2008): „Betteln als Beruf? Wissensaneignung und Kompetenzerwerb von Bettlerinnen in Wien“. Wien (unveröffentlichte Diplomarbeit).

Weiterführende Links

Christopolis: <http://www.christopolis.net/?tag=betteln>

Betteln in Wien: <http://bettelninwien.beepworld.de/>



Foto: Magdalena Blaszcuk

Mag.ª Marion Thuswald

marionth@gmx.at

Marion Thuswald, geb. 1978 in Niederösterreich, besuchte die Bundesbildungsanstalt für Sozialpädagogik, leistete ein Jahr lang Friedensdienst in Vukovar/Kroatien und war Mitarbeiterin der Österreichischen Friedensdienste und des Internationalen Versöhnungsbundes. Sie studierte Bildungswissenschaften in Klagenfurt und Wien und absolvierte ein dreimonatiges Praktikum in der Women's Solidarity Foundation in Izmit-Kocaeli/Türkei. Sie ist Mitherausgeberin des Buches: Fremdgehen. Fallgeschichten zum Heimatbegriff (2005) und verfasste die Broschüre: Geschlechtssensible politische Kinderbücher. Bücher zur Demokratisierung der Geschlechterverhältnisse für Kinder von 5 bis 10 Jahren (2007).

Der Geist aus der Flasche

Unerwünschte Nebenwirkungen des Begriffs „Kultur“

Dietmar Larcher

Dietmar Larcher (2008): Der Geist aus der Flasche. Unerwünschte Nebenwirkungen des Begriffs „Kultur“.

In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 5, 2008.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-5/meb08-5.pdf>.

ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. Veröffentlicht Oktober 2008.

Schlagworte: Kultur, Kulturbegriff, Kulturdefinition, kulturelle Hegemonie, Dekonstruktion

Abstract

Der Kulturbegriff ist von Anfang an eine symbolische Waffe im Krieg um Macht und Hegemonie gewesen, und zwar seit seiner Erfindung durch Cicero. Seit seiner Neudefinition in der Zeit des Nationenbaus bis zu den Balkankriegen und zur neuen Völkerwanderung in unserer Gegenwart hat seine Instrumentalisierung für hegemoniale Zwecke noch zugenommen. Empfohlen wird daher die Dekonstruktion des Begriffs „Kultur“ in Forschung und Bildungsarbeit. Interkulturelle Bildung sollte sich jeder essentialistischen Kulturdefinition enthalten. Die unterschiedlichen Stile sozialen Handelns – Folge von Massenmigration in der globalisierten Welt, welche die mühsam hergestellte kulturelle Homogenität des Nationalstaats in Frage stellt, lassen es vielmehr geboten erscheinen, faires Streiten und friedliches Austragen von Konflikten über „Lifestyle“ einzuüben.

07

Der Geist aus der Flasche

Unerwünschte Nebenwirkungen des Begriffs „Kultur“

Dietmar Larcher

Kultur als Begriff hat Hochkonjunktur. Sie ist unter der Hand das Medium des historischen und regionalen Vergleichs und der Maßstab der Zugehörigkeit zu einer Gruppe geworden. Durch den Vergleich mit den „Anderen“, den „Fremden“ weiß man, was das „Richtige“, „Korrekte“, „Eigene“, „Identische“ und „Authentische“ ist. Um es in aller Kürze auf den Punkt zu bringen: Kultur benennt, was „in“ ist und was „out“ ist. Sie ist DAS Medium von Inklusion und Exklusion geworden.

Wer sich in den letzten Jahren und Jahrzehnten mit der Verwendung des Kulturbegriffs im öffentlichen Diskurs kritisch auseinandergesetzt hat, wird ein gewisses Unbehagen nicht los. Dieses Unbehagen habe ich zunächst beim Gebrauch des Begriffs im medialen und im politischen Diskurs empfunden, seit etwa zehn Jahren aber auch bei dessen Verwendung im Alltagsdiskurs. Es zeigte sich, dass Kultur nicht nur als verdinglichte Größe wahrgenommen, sondern zunehmend auch als eine Art verbale Zauberformel gebraucht wurde und wird, mit deren Hilfe die radikalen wirtschafts- und gesellschaftspolitischen Veränderungen der Lebenswelt in einer Art Täter-Opfer-Umkehr erklärt werden. So als trüge die Herkunftskultur der zahllosen MigrantInnen und Flüchtlinge aus den ärmeren Teilen der Welt, die unsere bequeme Behaglichkeit mit ihren anderen Lebensformen stören, die Schuld daran, dass sich unsere durch den Wohlfahrtsstaat rundum abgesicherte Gesellschaft zur Risikogesellschaft (siehe Beck 1986) gewandelt hat. Der Kulturphilosoph Rudolf Burger hat von diesem eigentümlichen, sich an der Wärme des Schafstalls orientierenden Kulturbegriff in einem kritischen Essay treffend gesagt: *„Behagen in der Kultur ist das sicherste Zeichen von Unkultur“* (Burger 1992, S. 15).

Unter dem Strich lässt sich die Quintessenz dieses Kulturdiskurses auf die Formel bringen: Wir haben eine Kultur geerbt. Sie ist wertvoll, denn sie verleiht uns Identität und ist das Leitbild unseres gesellschaftlichen Handelns. Das Einströmen von Personen mit einer „minderwertigen“ Kultur, sei es als MigrantInnen, sei es als AsylwerberInnen, bedroht unsere eingespielten Lebensformen, unsere „höherwertige“ Kultur und unseren Wohlstand. Nicht die neoliberale Wirtschaftspolitik, sondern die Zuwanderung zerstört unsere kulturelle Identität und das ungestörte Genießen unseres Reichtums.

Diese Argumentation ist aus zwei Gründen falsch:

Erstens beruft sie sich auf eine Schimäre, nämlich Kultur als Besitz, den man wie ein wertvolles Möbelstück seit Generationen im Familienkreis weitergibt. Dieser Besitz dient zur Begründung von Dominanz, Inklusion und Exklusion. Davon soll hier noch später die Rede sein.

Zweitens handelt es sich, in der Terminologie der Psychoanalyse ausgedrückt, um eine Täter-Opfer-Umkehr, also um eine kollektive Neurose. Darunter versteht man irrationale kulturelle Phänomene,

Sozialpathologien, die Freud zufolge gesellschaftlich akzeptable Ersatzbildungen für die kulturell unerwünschten Triebe des Menschen sind. Wilhelm Reich nimmt an, dass Kultur insgesamt eine kollektive Neurose sei. Der gesellschaftliche Konflikt zwischen kollektiven Wünschen, Hoffnungen und Erwartungen der Menschen und den Systembedingungen wird nicht ausgetragen, sondern verdrängt. Er kehrt in verzerrter Form wieder.

Das in Österreich und Europa grassierende Syndrom der kulturell begründeten Fremdenangst lässt sich als „kollektive Neurose“ beschreiben: Der kulturell unerwünschte Trieb, der verdrängt und durch eine Ersatzbildung trotzdem befriedigt werden muss, ist der im öffentlichen Diskurs durch Massenmedien und rechtspopulistische PolitikerInnen geschürte Wunsch nach kollektiver Regression in das Stadium der vormodernen Gesellschaft, die sich angeblich durch mehr Wärme, größere kulturelle Homogenität und Hochhalten christlicher Werte ausgezeichnet

haben soll. Dieser Mythos ist wirkungsmächtiger als die von HistorikerInnen rekonstruierte Vergangenheit. Die Herausforderungen der Gegenwart sind mit solchen Strategien jedoch nicht zu meistern. Dazu bedürfte es zukunftsöffener Konzepte sozialen Handelns, die auf einer nüchternen Diagnose der Weltgesellschaft und ihrer unter dem Schlagwort „Globalisierung“ kürzelhaft beschriebenen ökonomischen Dynamik beruhen. Der Konflikt zwischen Regressionswünschen und Zukunftserfordernissen wird nicht ausgetragen. Es kommt zur Ersatzbildung „Fremdenangst“. Sie vermittelt Angstlust: Man darf einerseits lustvoll zusammenrücken („nationaler Schulterschluss“), muss aber andererseits zugleich die selbst auferlegte Strafe der (halluzinierten) Bedrohung aushalten. Der ständig zitierte Verweis auf die kulturelle Differenz und die Bedrohung der eigenen kulturellen Identität sind die vom Über-Ich geforderte Legitimierung. Schematisch und sehr verkürzt lässt sich diese kollektive Neurose wie folgt darstellen:

Tab. 1: Fremdenangst als kollektive Neurose

Sozio-ökonomisches System	Private Lebenswelt
Wirtschaftswachstum braucht Zuwanderung.	Zuwanderung stört die „monokulturelle“ Wärme und Behaglichkeit der „Gemeinschaft“.
Soziales Netz ist nicht mehr finanzierbar, kann bestenfalls durch Zuwanderung rudimentär erhalten werden.	Zuwanderung gefährdet die psycho-soziale Sicherheit von Menschen mit schwacher Identität.
Wirtschaftssystem lebt von totaler Konkurrenz aller gegen alle.	Lebenswelt basiert auf Solidarität der Gemeinschaft.
Für den Verkehr von Waren, Dienstleistungen, Kapital sind Grenzen Hindernisse.	Heimat braucht enge Grenzen und Überschaubarkeit.
Progressionsinteresse dominiert	Regressionsinteresse dominiert
Die defizitären Lösungsstrategien	
Der Konflikt wird verdrängt. Sündenböcke für das Unbehagen werden gesucht. Zugewanderte werden als VerursacherInnen des Unbehagens identifiziert. Die Berufung auf die „andere“ (= weniger wertvolle) Kultur dient zur Legitimierung für die Ausgrenzung und Abwertung dieser Zugewanderten.	

Quelle: Eigene Darstellung

Die verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen, die dem Begriff „Kultur“ zu seiner Konjunktur verholfen haben, sind keineswegs unbeteiligt am Entstehen dieser kollektiven Neurose der kulturell legitimierten Fremdenangst. Auch ich habe als Wissenschaftler zur

Instrumentalisierung des Kulturbegriffs beigetragen, weil ich meiner Forschung und Lehre unkritisch einen gesellschaftsneutralen Kulturbegriff zugrunde gelegt und dessen Ausbeutbarkeit durch rechtslastige Politik nicht hinreichend erkannt hatte.

Die kritische Sozialwissenschaft setzt sich schon länger mit der Problematik politisch instrumentalisierter Begriffe auseinander: „In modernen Gesellschaften sind die (Sozial-)Wissenschaften ein bevorzugtes Medium der Definition (sozialer) Probleme geworden. Politische Interessengruppen und soziale Bewegungen, Organisationen und Individuen, Professionelle und Laien machen von wissenschaftlichen Deutungsangeboten Gebrauch, wenn es darum geht, Problemdiagnosen zu stellen und Lösungen anzumahnen oder vorzubereiten“ (Dittrich/Radtke 1990, S. 11). Die von der Wissenschaft getroffenen begrifflichen Unterscheidungen werden angeeignet und für eigene Zwecke instrumentalisiert. Vor allem aber wird unterstellt, dass diese Begriffe eine Tatsache beschreiben, obzwar sie Konstruktionen zum Ordnen der in der Wirklichkeit beobachteten Phänomene sind. Dies lässt sich am Kulturbegriff und seiner politischen Verwendung besonders eindrucksvoll zeigen. Ein genauerer Blick auf seine Geschichte und gegenwärtige Verwendung soll diesen Prozess seiner Aneignung durch die Politik und seine Instrumentalisierung für herrschaftliche Zwecke deutlich machen.

Es beginnt schon damit, dass der Erfinder des Begriffs „Kultur“, der römische Philosoph, Anwalt, Redner und Konsul Marcus Tullius Cicero (106 – 43 v. Chr.), ein ehrgeiziger Politiker war und das Kulturkonzept dazu benutzen wollte, die hegemoniale Schicht, den Adel, anzugreifen, um den Weg zur Macht anzutreten (Er verwendet das Wort „Kultur“ in den Tusculanischen Gesprächen und leitet es her von „agricultura“. „Cultura [...] animi philosophia est [...]“; Cicero 1997 II 3,9). Cultura animi, Ausbildung und Vervollkommnung der menschlichen Fähigkeiten und Anlagen durch Seelen- und Geistesbildung, so Cicero, sei die Basis für eine gereinigte Republik. Das bedeutet, in der Wiege der Kultur liegen bereits die später so verhängnisvollen Konzepte der Reinheit und der Dominanz. Herrschen sollte, wer diese cultura animi habe, weil er ja den anderen überlegen sei.

In den kommenden Jahrhunderten spielte dieser Begriff keine Rolle mehr. Erst wieder im 17. und 18. Jahrhundert erhielt er im Diskurs der Gelehrten einen hohen Stellenwert. Es war der Soziologe Niklas Luhmann, der als einer der ersten dem Kulturbegriff sehr skeptisch gegenüberstand und nachdrücklich

darauf hinwies, dass das neue Konzept von „Kultur“ eine Erfindung der französischen Philosophen der Aufklärung war (vgl. Luhmann 1995, S. 31-54). Sie waren es, die den Begriff im anthropologischen Sinn zu gebrauchen begannen, also Kultur als „life style“ verstanden. Und damit nolens volens PolitikerInnen ein Instrument zur Unterscheidung von Eigenem und Fremdem, zur Konstruktion einer nationalen Identität in die Hand gaben. Davon wird noch die Rede sein müssen.

Kultur war und ist, wie Dirk Baecker, Luhmanns wichtigster Schüler, betont, ein ausgesprochener „Reflexionsbegriff“ – kein Handlungsbegriff, sondern ein Begriff, der Beobachtungstechniken zur Wahrnehmung und zum Vergleich unterschiedlicher Stile sozialen Handelns zur Voraussetzung hat und das Ergebnis dieser Beobachtungen als „Kultur“ bezeichnet. Die Phänomene, so Baecker, haben für die sozialen Akteure einen „Verwendungssinn“, für die intellektuellen Beobachter jedoch einen „Symbol-sinn“ (vgl. Baecker 1999, S. 29-48). Dadurch wird eine Unterscheidung zwischen manifestem und latentem Sinn eines Phänomens möglich. In dieser Funktion ist Kultur „zum intellektuellen Hauptgeschäft“ (ebd., S. 39) geworden.

Kultur als Begriff hat Hochkonjunktur. Sie ist unter der Hand das Medium des historischen und regionalen Vergleichs und der Maßstab der Zugehörigkeit zu einer Gruppe geworden. Durch den Vergleich mit den „Anderen“, den „Fremden“ weiß man, was das „Richtige“, „Korrekte“, „Eigene“, „Identische“ und „Authentische“ ist. „Sie [die Kultur; D.L.] kann gar nicht anders als die Differenz zum Falschen, Unkorrekten, Anderen, Fremden und Kopierten mitzubenenen“ (ebd., S. 42). Um es in aller Kürze auf den Punkt zu bringen: Kultur benennt, was „in“ ist und was „out“ ist. Sie ist DAS Medium von Inklusion und Exklusion geworden.

Wie rasch sich die Politik dieses neue Werkzeug des Denkens angeeignet und für ihre Zwecke instrumentalisiert hat, zeigt ein Blick in die Geschichte der Französischen Revolution. Die neu gegründete Republik brauchte die volle Identifikation ihrer BürgerInnen, denn sie sollten nicht nur die Befreiung von der Adelherrschaft genießen, sondern auch das Gewaltmonopol des Staates akzeptieren, die Steuern pünktlich zahlen und, da das revolutionäre

Frankreich durch die absolutistischen Nachbarregimes militärisch bedroht war, auch bereit sein, für diese „ihre“ Republik in den Krieg zu ziehen. Die Ideale von „liberté, égalité, fraternité“ reichten da nicht aus, um die Bevölkerung zu motivieren, diese Belastungen auf sich zu nehmen. Also erfand man das Konzept der Nation. An sich nichts Neues, nun aber mit einem neuen Gehalt aufgeladen: mit dem von den Intellektuellen und Philosophen weiter entwickelten Begriff der Kultur. Dieser Kulturbegriff wurde verdinglicht und instrumentalisiert – im Sinn von gemeinsamer Sprache, gemeinsamen Werten, einem gemeinsamen Lebensstil. Nation sollte heißen: Gemeinschaft von Menschen, die all dies teilen und lieben, die bereit sind, diese Gemeinschaft wenn nötig mit Waffengewalt gegen jede Bedrohung zu verteidigen. Dieses Nationalbewusstsein auf der Basis einer gemeinsamen Kultur machte kräftige propagandistische Anstrengungen notwendig. Denn die Nation ist, wie Peter Sloterdijk einmal bemerkte, kein Naturereignis. *„Die Menschen müssen erst davon überzeugt werden, dass sie einer Nation angehören und eine nationale Identität haben“* (Sloterdijk 1993, S. 35).

Man brauchte die Identifikation aller mit dem neuen Staat. Man fürchtete, dass eine heterogene Bevölkerung niemals die Zersplitterung des Landes überwinden würde. Man brauchte emotionalen Kitt für die abstrakten Ideale des Staates. Die StaatsbürgerInnen sollen nicht nur freiwillig in einer Zwangsgemeinschaft leben, sondern gerne für den Staat bluten.

In alternativen Darstellungen des französischen Nationenbaus, etwa bei Suzanne Citron, die nationale Geschichte nicht heroisiert, wird darauf hingewiesen, dass die Franzosen erst „franzosisiert“ werden mussten, um tatsächlich eine Nation zu sein, die auch im Bewusstsein jedes einzelnen Gesellschaftsmitgliedes existiert:

„On a l'habitude de considérer que la France est une de plus anciennes ‚nations‘ du monde. En fait, si l'existence d'une nation repose sur la conscience individuelle d'une ‚identité nationale‘, celle de la

*nation française est récente. La ‚nationalisation‘ et la ‚francisation‘ des Français s'opèrent en quelques décennies“*¹ (Citron 1992, S. 156).

Der Romanist Wandruszka berichtet von diesem Prozess der Franzosisierung der Franzosen und Französinen über den Weg des Aufzwingens der französischen Sprache als einigendes kulturelles Band: *„Die 1789 in Paris zusammengetretene Konstituierende Nationalversammlung beauftragte den Abbé Grégoire, ihr einen Bericht über den sprachlichen Zustand Frankreichs vorzulegen. Grégoire versandte Fragebögen in alle Teile des Landes und legte am 6. Juni 1794 der Konvention das niederschmetternde Ergebnis vor: die Mehrheit der Franzosen, vor allem auf dem Lande, versteht entweder überhaupt kein Wort Französisch oder ist unfähig ein französisches Gespräch zu führen. Diese Menschen sprechen deutsch, flämisch, bretonisch, auvergnatisch, provenzalisch, gaskognisch, baskisch, katalanisch, korsisch [...], trente patois différents‘, dreißig verschiedene Bauernmundarten, ‚une diversité d'idiomes grossiers‘, eine Vielzahl ungeschlechter Sprechweisen. Nur eine Minderheit versteht Französisch, ‚die Sprache der Freiheit‘. Diesen unverständlichen Mundarten und fremden Sprachen, diesen gefährlichsten Widerstandsnestern des Obskurantismus und Separatismus sagte das revolutionäre Frankreich im Namen der Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit den Kampf an, im Namen der Nation ‚une et indivisible‘ und ihrer Sprache ‚unique et invariable‘.*

‚Der Föderalismus und der Aberglaube sprechen niederbretonisch, die Emigration und der Hass auf die Republik sprechen deutsch, die Gegenrevolution spricht italienisch, und der religiöse Fanatismus spricht baskisch.‘ [...]

Seither haben Frankreichs Schullehrer hundertfünfzig Jahre lang das Land bis in seine letzten Winkel zivilisationsgläubig und antiklerikal missioniert – nicht viel anders als später das riesige Kolonialreich in Afrika, Asien und Ozeanien“ (Wandruszka 1981, S. 68).

Der Bericht des Abbé demonstriert in aller Deutlichkeit, wie mit einem Forschungsbericht sofort

¹ „Man nimmt für gewöhnlich an, dass Frankreich eine der ältesten Nationen der Welt sei. Wenn jedoch die Existenz einer Nation auf der Existenz eines individuellen Bewusstseins nationaler Identität beruht, dann ist die französische Nation jungen Datums. Die ‚Nationalisierung‘ und ‚Franzosisierung‘ der Franzosen vollzog sich innerhalb einiger Jahrzehnte“ (Übers. d. Verf.).

Hierarchien geschaffen werden zwischen minderwertigen Kulturen und der einen höherwertigen, die alleine die Freiheit gepachtet hat, und liefert damit die Legitimation für ein Top-Down-Projekt: die kulturelle Homogenisierung aller in Frankreich lebenden Minderheiten. Kulturelle Homogenisierung ist jedoch ein barbarisches Unternehmen. Citron betont, dass schon zu Beginn dieses Projekts der Schaffung einer Kulturnation der Massenmord steht: Die Widerspenstigen werden niedergemacht (vgl. Citron 1992, S. 63).

Doch die Französische Revolution verstand sich nicht ethnisch und nicht regional. Sie verkündete Ideale und Prinzipien und Rechte, die für alle Menschen der Welt gelten sollten. Und es kam den Franzosen und Französischen niemals, bis heute nicht, in den Sinn, den Zugang zur Nation und ihrer heiligen Kultur an die Reinheit des Blutes zu binden. Jede/r, die/der sich an die Prinzipien hält, sich die Sprache und die Kultur des Landes zu eigen macht und beim Projekt der Realisierung dieser Prinzipien im Staate mitzumachen verspricht, darf dazugehören.

In Deutschland entstand eine Gegenbewegung, die Kultur mit Biologie verknüpfte. Sie entwickelte das Konzept von der „limpieza de sangre“ (dt. „Reinheit des Blutes“; Anm.d.Red.). Dieses Konzept geht zurück auf die spanische Reconquista (dt. Rückeroberung; Anm.d.Red.) (1492), als man „limpieza de sangre“ zum Prinzip der Inklusion erhob und die assimilierten Juden gnadenlos verfolgte. Das Jahr 1492 markiert demnach die Geburtsstunde des Rassismus. Das Anderssein wurde zum unausweichlichen Schicksal. Die Gesellschaft wurde dichotom gespalten in das Eigene und das Fremde. Im deutschen Sprachraum fand dieses Konzept bei der Gründung der „Jenaer Urburschenschaft“ (1815) Eingang in die kulturell definierten Aufnahmebedingungen: Zugang hatte nur, wer gleicher Sprache, Geschichte und gleichen Blutes war. Die „Reinheit des Blutes“ wurde die deutsche Obsession der Herstellung von Homogenität. Nur wer vom gleichen Blute sei, könne diesem Volkskörper angehören. Sich bloß die kulturellen Attribute, Sprache, Werte, Mythen, Helden etc. anzueignen, reichte nicht aus, um sich als Angehöriger einer Nation zu klassifizieren. Der erste historische Höhepunkt dieser Aufmischung der Kultur mit Blutreinheit ist die Zeit der Napoleonischen Kriege. Die

Wartburgfeier ist ein makabres Beispiel dafür, wie der Kampf gegen Napoleon und die deutschen Fürsten mit Hilfe von Kultur als ein rückwärts gewandtes Narrativ der Nation konstruiert wurde.

In diesem Kampf für die deutsche Einheit wurde von den Burschenschaftlern ganz bewusst an das alte kaiserliche Deutschland angeknüpft. Man ging bereits von einem „1000-jährigen Reich“ aus, sang Loblieder auf Kaiser „Rotbart“ Barbarossa und ging zurück zu Hermann, dem Cherusker, der in den Tälern des Teutoburger Waldes eine römische Armee des Kaisers Augustus geschlagen haben soll. Es ging also um germanische Tradition. „O bleibt echt deutsch und gut, ihr stammt aus Hermanns Blut!“, wurde geflügeltes Wort.

Die historisch unhaltbare Konstruktion einer angeblich „1000- oder gar 2000-jährigen Geschichte“ einer deutschen Nation (die in Wirklichkeit im 19. Jahrhundert erst zusammenhängende Gestalt annahm) mit dem Slogan „ihr stammt von Hermanns Blut“ bot die Möglichkeit, auch innerhalb Deutschlands eine Gruppe „blutsmäßig“ aus dem Kreis der Deutschen auszuschließen, da sie ja als „Nichteuropäer“ aus Palästina eingewandert waren: die Juden. Das lag zwar auch schon über Jahrhunderte, ja über tausend Jahre zurück, aber es waren eben Juden, „Hebräer“, keine Germanen. Diese Auffassung verband sich mit dem traditionellen christlich motivierten Antijudaismus und so entstand bei den christlich-germanisch orientierten Burschenschaften ein aggressiver Antisemitismus. Auf dem Wartburgfest 1817 wurden Bücher und Symbole der Fürstenherrschaft verbrannt. Der „Turnvater“ Jahn sagte damals: „*Mischlinge von Tieren haben keine echte Fortpflanzungskraft und ebensowenig Blendlingsvölker ein eigenes volkstümliches Fortleben [...] das Immer-wieder-überpropfen taugt nicht in der Baumschule und in der Völkerrucht noch weit weniger*“ (Jahn 1810, S. 32-33). 1821 schrieb Heinrich Heine zu diesen Vorgängen auf dem Wartburgfest: „*Das war ein Vorspiel nur, dort wo man Bücher verbrennt, verbrennt man am Ende Menschen*“ (Heine 1821).

Es waren auch in Deutschland Wissenschaftler, die, ähnlich wie der Abbé Grégoire in Frankreich, der Politik zuarbeiteten und jene Kultur erst schufen, die den Politikern dann dazu diente, ein Territorium zu einen und zum Nationalstaat zu machen. Und wie

in Frankreich ging es um die gemeinsame Sprache als kultur- und nationenstiftendes Medium. Bei der deutschen Nationskonstruktion wurde jedoch großer Wert darauf gelegt, sich von Frankreichs universalistischem Anspruch abzugrenzen und die deutsche Besonderheit herauszuarbeiten. Der Philosoph Johann Gottlieb Fichte war einer der großen wissenschaftlichen Wortführer beim Herausarbeiten einer kulturellen Identität der Deutschen. In seinen Reden an die deutsche Nation ging es ihm um eine essentialistische Definition jener Kultur, die „den Deutschen“ ausmacht: *„wir werden auch hier, so wie bisher, anheben von dem höchsten und allgemeinsten, zeigend, was der Deutsche an und für sich, unabhängig von dem Schicksale, das ihn dermalen betroffen hat, in seinem Grundzuge sei und von jeher gewesen sei, seitdem er ist“* (Fichte 1807-1808). Die Gebrüder Grimm taten sich dabei besonders hervor. Richtungsweisend das Zitat von Jacob Grimm: *„Ein Volk ist der Inbegriff von Menschen, welche dieselbe Sprache sprechen“* (zit.n. Lämmert 1967, S. 22). Da anders als in Frankreich eine an der universellen Vernunft orientierte Verfassung fehlte, wurde der gemeinsamen Sprache die gesamte Last des nationenstiftenden kulturellen Erbes aufgebürdet. Nur leider zerfiel das, was deutsche Nation werden sollte, in Hunderte Regionalsprachen, Dialekte, Sozioklekte. Aufgabe der Wissenschaftler war es nun, ihre Standardisierung und zugleich ihre Mythisierung vorzubereiten. Dazu diente das Monumentalwerk des Grimm'schen Wörterbuchs einerseits, die Entwicklung der Ideologie der „Muttersprache“ andererseits (Zur Genese und Entwicklung des im Deutschen so ideologisch aufgeladenen Begriffs „Muttersprache“ siehe Illich 1982). Auf ein ideologisches Kuriosum soll hingewiesen werden, nämlich dass die Muttersprache nicht die Sprache der primären Sozialisation war, denn diese erfolgte in den allermeisten Fällen in der Vernakulärsprache (urwüchsige Sprache einer Region; Anm.d.Red.). Die Sprache, die von der Wissenschaft und den Politikern als Muttersprache glorifiziert wurde, die Sprache der Schule, war demnach die Sprache der sekundären Sozialisation.

So viel zur Instrumentalisierung des von Wissenschaftlern entwickelten und elaborierten Kulturbegriffs durch die Politik in der Zeit des Nationenbaus. Doch eine Kritik der Rezeptionsgeschichte des Kulturbegriffs darf sich nicht mit der diachronen

Darstellung begnügen, sondern muss auch eine synchrone Dimension haben und zeigen, wie der Begriff heute gebraucht wird.

Exemplarisch sollen hier die für unseren Fokus bedeutsamen Ereignisse in den Nachfolgestaaten des ehemaligen Jugoslawien herangezogen werden. In den Balkankriegen, deren wahre Ursache nichts mit Kultur zu tun hatte, wurde von allen Seiten ein ethnisch aufgeladenes Kulturkonzept zur Begründung und Legitimierung der Gewalttätigkeiten und zur Motivierung der Bevölkerung benützt. Am Ende dieses Krieges schienen der politischen Führung in Kroatien und Bosnien Abgrenzung vom alten Zentrum und neuer Nationenbau notwendig: Die kroatische und die bosnische Nation sollten sich als eigenständige kulturelle Gebilde profilieren. Dazu wurden die Rezepte der kulturellen Differenzierung und Homogenisierung aus der Mottenkiste der europäischen Politik des 18. und 19. Jahrhunderts hervorgeholt. Vor allem Kroatien ging einen bezeichnenden Weg. Nicht nur betonte der erste Präsident, Franko Tuđman, dass Kroatien, da es ja katholisch sei, dem westlich europäischen Kulturkreis angehöre, während das orthodoxe Serbien Teil des östlich byzantinischen Kulturkreises sei, sondern er war bestrebt, mit seiner Sprachenpolitik die kulturelle Abgrenzung von Serbien noch weiter zu vertiefen. Kurz gesagt, das Kroatische sollte nach seinen Intentionen dem Serbischen möglichst unähnlich gemacht werden.

Brigitta Busch, eine ausgewiesene Kennerin der Verhältnisse auf dem Balkan und scharfe Analytikerin, schreibt dazu: *„In der Sozialistischen Föderativen Republik Jugoslawien herrschte ein sensibles Gleichgewicht zwischen zentralistischen und föderalistischen Kräften. Ein ständiges Aushandeln dieses Gleichgewichts zieht sich wie ein roter Faden durch die jugoslawische Geschichte. Diese zentripetalen und zentrifugalen Kräfte fanden unter anderem auch ihren Ausdruck in Debatten um die Sprache. [...] 1954 wurde zwischen serbischen und kroatischen Linguisten ein Abkommen über die gemeinsame serbokroatische bzw. kroatoserbische Sprache geschlossen, das auch Montenegro und Bosnien mit umfasste. [...] Die kroatische Verfassung von 1990 erklärte Kroatien zum Nationalstaat des kroatischen Volkes und definierte die kroatische Sprache und die lateinische Schrift für den Amts-*

gebrauch. 1992 zog Serbien nach und erklärte die serbische Sprache ekavischer und jekavischer Aussprache sowie die kyrillische Schrift als für den Amtsverkehr gültig, wenige Monate später folgte die montenegrinische Verfassung, die für ihr Gebiet die serbische Sprache jekavischer Aussprache definierte und 1993 trat in Bosnien ein Gesetz in Kraft, das für Bosnien-Herzegovina den Gebrauch der bosnischen, serbischen und kroatischen Sprache in der jekavischen Aussprache vorsah.

Eine formale internationale Anerkennung fand die bosnische Sprache 1995 im Friedensabkommen von Dayton. Diese Statusveränderungen der Sprachen waren gekoppelt mit einem Sprachpurismus, der vor allem darauf abzielte, jene Begriffe, die während der langandauernden Konvergenzphase zwischen dem Serbischen und Kroatischen von der einen Variante in die andere übernommen worden waren, zu eliminieren und zu ersetzen" (Busch 2001, S. 155f.).

In dieser Phase des Nationenbaus sandte Kroatien LinguistInnen der Akademie der Wissenschaften ins österreichische Burgenland, um dort die konservativen burgenländisch-kroatischen Dialekte zu studieren und Wörter zu re-importieren, die eine Distanzierung zur gemeinsamen Sprache des ehemaligen Jugoslawien ermöglichen sollten. Das staatliche Fernsehen wurde auf diese neo-kroatische Sprache (von Kritikern spöttisch auch Tuđmanisch genannt) eingeschworen und Linguisten mussten jene SprecherInnen identifizieren, welche diese Sprache nur mangelhaft beherrschten, worauf diese entlassen wurden. Auch Radio und regimenahe Zeitungen orientierten sich an dem neuen Standard und halfen bei seiner Verbreitung mit (vgl. ebd., S. 158). Ähnlich verlief die Sprachentrennung in Bosnien, wo das Bosnische über Nacht zu einer Nationalsprache geädelt wurde.

Die Wissenschaft mit ihren Begriffskonstrukten war und ist Zulieferer für einen politischen Diskurs, der Argumente braucht, die abgesichert sind durch jenen Nimbus von Wahrheit, der wissenschaftlichen Erkenntnissen – auch in Zeiten des radikalen Konstruktivismus – immer noch anhaftet. Die wissenschaftliche Arbeit am Kulturbegriff hat seit über 200 Jahren jedoch PolitikerInnen den Rohstoff geliefert, aus dem sie das Rauschgift des Nationalismus produzieren konnten. Es bleibt weiterhin eine wichtige Aufgabe sowohl der angewandten

Sozialwissenschaft wie der Bildungseinrichtungen, alte und neue Minderheiten auf der Suche nach zeitgemäßen Lebensformen wissenschaftlich zu begleiten. Doch der Kulturbegriff, den die Philosophen der Aufklärung entwickelt und die Politiker des Nationenbaus instrumentalisiert haben, hat sich dabei als Hypothek erwiesen. Er war und ist immer noch eine Art Geist aus der Flasche, der, kaum dem wissenschaftlichen Diskurs entsprungen, für die Legitimierung und/oder Camouffierung von allen möglichen, selbst den schrecklichsten politischen Strategien missbraucht wird.

Jüngstes Beispiel ist der US-amerikanische Politologe Huntington (1997) mit seinem Buch „Kampf der Kulturen“, in dem der Autor auf der Basis eines essentialistischen, letztlich ethnisch fundierten Kulturbegriffs die Welt in durch Religion definierte große Kulturkreise einteilt, die notwendigerweise miteinander in Konflikt stünden. Huntington plädiert zwar für eine Strategie des Friedens, doch die Rezeptionsgeschichte lehrt, dass – dieses Plädoyer vollkommen missachtend – die Huntington'sche Einteilung der Welt in feindlich einander gegenüberstehende Kulturkreise im politischen, militärischen, aber auch alltäglichen Diskurs sofort genützt wurde, um nach dem Zerfall des Sowjet-Imperiums neue Feindbilder zu kreieren, Bedrohungsszenarien zu entwickeln und Menschen zum Krieg aufzuhetzen. Die vernichtendste und zugleich fundierteste Kritik an Huntingtons Theorie des Kulturkampfes stammt von Amartya Sen. In seinem Buch „Die Identitätsfalle“ weist er Huntington nach, dass seine Theorie grobschlächtig und unsensibel für die kulturellen Mehrfachidentitäten aller Menschen sei, die wahren Konfliktursachen in der Mikrostruktur der Gesellschaft zugunsten seiner Theorie der Megakulturen ausblende und zugleich keiner empirischen Prüfung standhalte (siehe Sen 2007). Der zu Tode zitierte Satz von Marx, dass „auch die Theorien zur realen Gewalt werden, wenn sie die Massen ergreifen“ (Marx 1844, S. 385), darf hier ausnahmsweise noch einmal in Erinnerung gerufen werden.

Was also tun, wenn man sich als SozialwissenschaftlerIn und/oder ErwachsenenbildnerIn, dessen/deren Engagement der Interkulturalität gilt, nicht nur für den Entdeckungs- und Begründungszusammenhang, sondern auch den Verwertungszusammenhang von Theorien verantwortlich fühlt? Die erste und vor-

dringlichste Aufgabe in Forschung und Lehre sehe ich heute in der Dekonstruktion des Kulturbegriffs. Damit meine ich nicht seine Abschaffung (ohnehin illusorisch), sondern im Sinne Jacques Derridas seine Entzauberung, denn Dekonstruktion zerlegt, macht sichtbar, was hinter glänzenden Fassaden versteckt ist, setzt aber auch wieder neu zusammen, um etwas sichtbar zu machen, was vorher nicht zu sehen war: an einem Bauwerk, an einem Text. Jede Dekonstruktion ist auch eine Konstruktion (siehe Derrida 2004).

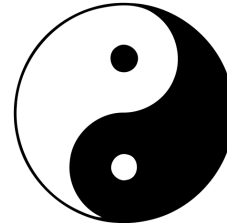
Was aber soll konstruiert werden? Homi Bhabha und Stuart Hall haben die Richtung angedeutet (siehe Bhabha 1994; Hall 1999): Die Welt von heute als einen dritten Ort verstehen, an dem die überkommenen Vorstellungen von sozialer Ordnung wie Klasse, Geschlecht, Nation, Subjekt, Identität, sogar unser Konzept von Muttersprache und andere Schlüsselkategorien neu ausgehandelt werden müssen, weil sich in Zeiten eines radikalen gesellschaftlichen Wandels niemand mehr auf das Recht des Blutes und/oder des Bodens berufen darf. Für den Alltag der interkulturellen Bildung heißt das nicht mehr und nicht weniger, als Szenarien für faire Verhandlungsstrategien zu entwerfen, in denen man sich einübt in einen achtsamen, respektvollen, höflichen und vorurteilsfreien Umgang miteinander, um diesen Aushandlungsprozess im fairen Streit auszutragen – ohne Dominanz, ohne Herrschaft.

Erwachsenenbildung, die sich der Aufgabe sozialer Integration verpflichtet fühlt, hat dabei eine äußerst wichtige Aufgabe: Ihr obliegt es, das Programm der Dekonstruktion des verdinglichten Kulturbegriffs à la Huntington praktisch zu machen. Im besten Fall bietet sie beides, sowohl die Etablierung eines „dritten Ortes“ wie auch die Probestühne für das Aushandeln dessen, was ich oben den achtsamen, respektvollen, höflichen und vorurteilsfreien Umgang von Menschen mit unterschiedlichem sozio-biografischen (von mir aus „kulturellen“) Hintergrund genannt habe. Selbstverständlich richtet sich eine solche Erwachsenenbildung an ein gemischtes Publikum aus einheimischer und zugewanderter Bevölkerung, denn interkulturelle Bildung ist eine beiderseitige Anstrengung.

Vielleicht ließe sich eine uralte, im Grunde recht einfache dialektische Theorie für die Konkretisierung

der Ziele einer interkulturellen Erwachsenenbildung fruchtbar machen: die chinesische, aus bäuerlicher Tradition stammende Yin und Yang-Philosophie. Man müsste sie allerdings für die Zwecke interkultureller Erwachsenenbildung adaptieren.

Abb. 1: Interkulturelles Yin und Yang



Quelle: Wikimedia Commons (2007)

Das weiße und das schwarze Feld sollen für unterschiedliche Lebensstile („Kulturen“) stehen. Der weiße Punkt im schwarzen Feld, der schwarze Punkt im weißen Feld sollten das jeweils „Eigene im Fremden“ markieren. Aufgabe und Ziel sollten sein, dieses Eigene im Fremden zu entdecken, mehr noch, den Anteil des Eigenen im Fremden zu vergrößern. So lange, bis die Einsicht reift, dass das Verbindende stärker ist als alles Trennende.

In den Erwachsenenbildungsangeboten, an denen ich mitwirken durfte, habe ich dies am besten in Kultur- und Sprachtandem-Lehrgängen in Österreich und Italien verwirklicht gefunden. Das sind Lehrgänge, in denen die TeilnehmerInnen Paare aus je einem/einer Einheimischen und einem/einer Zugewanderten bilden, um miteinander Projekte durchzuführen und die Kultur bzw. die Sprache des/der jeweils Anderen zu lernen. Was leichter gesagt, als getan ist. Die Tandempädagogik erfordert nicht nur Neugier und Mut, sondern auch Ressourcen und Kompetenzen. Ressourcen sind in erster Linie Raum und Zeit. Unverzichtbare Kompetenzen sind theoretische und praktische Vertrautheit mit dem Konzept dieser Pädagogik, aber auch des Konfliktmanagements; außerdem auf der individuellen Ebene Empathiefähigkeit, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz und kommunikative Kompetenz.

Meine interessantesten Erfahrungen diesbezüglich habe ich im Lehrgang „Polizeiliches Handeln in einer multikulturellen Gesellschaft“ am Interkulturellen

Zentrum für Kulturen und Sprachen (IZKS)² in Wien gemacht – dort habe ich selbst miterlebt, wie am Ende eines solchen Lehrgangs Polizisten von ihren türkischen Partnerinnen (erfolgreich!) anatolische Volkstänze lernten, afrikanische Teilnehmer mit ihren österreichischen Partnern in deren Wohnung gemeinsam kochten, ein Polizist für seine japanische Partnerin, eine Sängerin, ein großes Konzert in seiner Heimatstadt veranstaltete und und und... Ich fasse zusammen: Eine multikulturelle Gesellschaft gibt es nicht, Kultur ist die große Mischmaschine, die von Anfang an die Menschen im Guten

wie im Bösen um ihre Lebensformen hat streiten lassen. In geruhigeren Zeiten als heute bewegte sich diese Mischmaschine langsamer, heute dreht sie sich ziemlich schnell. Es ist höchste Zeit, dass wir in Theorie und Praxis lernen, die Funktionsweise dieser Maschine zu verstehen und sie mit Vorsicht zu bedienen. Für die Erwachsenenbildung ist dies die größte Herausforderung der Gegenwart. Erfolgreich bestehen kann sie diese Herausforderung nur, wenn sie von einer Politik unterstützt wird, die statt auf kulturelle Hegemonie auf soziale Integration setzt.

Literatur

Verwendete Literatur

- Baecker, Dirk (1999):** Unbestimmte Kultur. In: Koschorke, Albrecht/Vismann, Cornelia (Hrsg.): Widerstände der Systemtheorie: Kulturtheoretische Analysen zum Werk von Niklas Luhmann. Akademie Verlag, S. 29-48.
- Burger, Rudolf (1992):** Die falsche Wärme der Kultur. Fußnote zu einem neuen Bedürfnis. In: Informationen zur Politischen Bildung Nr. 3, S. 9-16.
- Busch, Brigitta (2001):** Grenzvermessungen: Sprachen und Medien in Zentral-, Südost- und Osteuropa. In: Busch, Brigitta/Hipfl, Brigitte/Robins, Kevin (Hrsg.): Bewegte Identitäten. Medien in transkulturellen Kontexten. Drava, S. 145-173.
- Cicero, Marcus Tullius (1997):** Tusculanae Disputationes. Gespräche in Tusculum, lateinisch/deutsch, übersetzt und herausgegeben von Ernst Alfred Kirfel. Reclam.
- Citron, Suzanne (1992):** L'histoire de France autrement. Éditions Ouvrières.
- Dittrich, Eckhard J./Radtke, Frank-Olaf (1990):** Der Beitrag der Wissenschaften zur Konstruktion ethnischer Minderheiten. In: Dies. (Hrsg.): Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten. Westdeutscher Verlag, S. 11-40.
- Fichte, Johann Gottlieb (1807-1808):** 4. Rede an die deutsche Nation. Aus: „Projekt Gutenberg“: Online im Internet: <http://gutenberg.spiegel.de> [2008-08-27].
- Heine, Heinrich (1821):** Almansor. Eine Tragödie. Aus: „Gutenberg“: Online im Internet: <http://gutenberg.spiegel.de> [2008-08-14].
- Jahn, Friedrich Ludwig (1810):** Deutsches Volkstum. In: Meyers Volksbücher (1896). Verlag des Bibliographischen Instituts.
- Lämmert, E. (1967):** Germanistik – eine deutsche Wissenschaft. In: Lämmert, Eberhart et al. (Hrsg.): Germanistik – eine deutsche Wissenschaft. Suhrkamp, S. 7-41.
- Luhmann, Niklas (1995):** Kultur als historischer Begriff. In: Ders.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Band 4. Suhrkamp, S. 31-54.

2 Siehe dazu den Beitrag von Gratzl und Hirtenlehner in der vorliegenden Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at unter http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-5/meb08-5_14_gratzl_hirtenlehner.pdf.

Marx, Karl (1844): Zur Kritik der Hegel'schen Rechtsphilosophie. Einleitung. In: Marx/Engels Werke (1976). Band 1, Dietz Verlag, S. 378-391.

Sloterdijk, Peter (1993): Im selben Boot. Versuch über die Hyperpolitik. Suhrkamp.

Wandruszka, Mario (1981): Die Mehrsprachigkeit des Menschen. Deutscher Taschenbuch Verlag.

Wikimedia Commons (2007): Online im Internet: http://commons.wikimedia.org/wiki/Image:Yin_and_Yang.svg [Stand: 2008-10-21].

Weiterführende Literatur

Beck, Ulrich (1986): Die Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bhabha, Homi (1994): The Location of Culture. Routledge 1994. [Dt.: Die Verortung der Kultur (2000). Stauffenburg.]

Derrida, Jacques (2004): Die différance. Ausgewählte Texte. Herausgegeben und mit einer Einführung von Peter Engelmann. Reclam.

Hall, Stuart (1999): Kulturelle Identität und Globalisierung. In: Hörning, Karl H./Winter, R. (Hrsg.): Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung. Suhrkamp, S. 393-441.

Huntington, Samuel P. (1997): Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert. Europaverlag.

Illich, Ivan (1982): Vom Recht auf Gemeinheit. Rowohlt.

Sen, Amartya (2007): Die Identitätsfalle. Warum es keinen Krieg der Kulturen gibt. 3. Auflage. Beck.



Univ.-Prof. Dr. Dietmar Larcher

dietmar.larcher@uni-klu.ac.at
<http://www.cis.or.at/dietmar.html>

Dietmar Larcher studierte Englisch, Deutsch, Philosophie, Psychologie und Pädagogik, arbeitete einige Jahre als Lehrer an Gymnasien, später als Universitätslehrer in Innsbruck und Klagenfurt, DeLand (USA), Trento (Italien), Teheran (Iran) und Hangzhou (China). Seine Forschungs- und Fortbildungsprojekte zu Zweisprachigkeit und Identität sowie interkultureller Bildung führte er zunächst in Südtirol, Kärnten und dem Burgenland durch, später auf dem Balkan, in Madagaskar, Nicaragua und Guatemala. Weitere Forschungsaufenthalte führten ihn nach Jordanien, Syrien, in den Libanon und nach Indonesien.

Kultur ist politisch

Zur Interkulturalität in der politischen Erwachsenenbildung

Hakan Gürses

Hakan Gürses (2008): Kultur ist politisch. Zur Interkulturalität in der politischen Erwachsenenbildung.

In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 5, 2008.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-5/meb08-5.pdf>.

ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. Veröffentlicht Oktober 2008.

Schlagworte: Interkulturalität, interkulturell, politische Bildung, Erwachsenenbildung

Abstract

Wie reagiert politische Erwachsenenbildung auf die kulturelle Pluralität der Gesellschaft? Entlang dieser Frage werden im Beitrag drei Haltungen beschrieben. Anschließend wird der Diskurs der Interkulturalität im Spannungsfeld zwischen Kultur und Politik kritisch untersucht. Im Ausgang steht der Vorschlag einer „interkulturellen Orientierung in der politischen Bildung“ mit der Aufgabe, der faktischen kulturellen Pluralität einen politischen Ausdruck zu verleihen.

08

Kultur ist politisch

Zur Interkulturalität in der politischen Erwachsenenbildung

Hakan Gürses

Welche Maßnahmen ergreifen wir in der politischen Bildung Tätige angesichts der Tatsache, dass unsere Zielgruppe seit Längerem eine kulturelle Pluralität kennzeichnet? Allgemeiner gefragt: Wie ist es mit der politischen Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft (siehe Broden/Mecheril 2007) bestellt?

Der US-amerikanische Forschungsreisende George Kennan berichtet in seinem 1870 erschienenen Buch „Tent Life in Siberia“ von einer lehrreichen Erfahrung (siehe Kennan 1870). Im Auftrag der Russisch-Amerikanischen Telegrafengesellschaft seit Jahren in Sibirien unterwegs, kommt ihm, dem von Langeweile Geplagten, eines Tages „*der glückliche Gedanke, dass ich die langen Abende benützen könne, um unserm Gefolge von Eingeborenen Vorträge über die Wunder der modernen Wissenschaft zu halten. Mir war es Zeitvertreib, und sie konnten dadurch belehrt werden*“ (Kennan 1870, Chap. XXV zit.n. Müller 2003, S. 10f.). Er entscheidet sich für die Astronomie, und mangels passender Anschauungsmittel sieht er sich gezwungen zu improvisieren: Ein Klumpen gefrorenen tierischen Fetts (Talg) soll die Erde darstellen, ein Stück Schwarzbrot den Mond und kleine Stücke getrockneten Fleisches stehen für die anderen Planeten. Seine Freude ist zunächst groß, da er die „*langgezogenen Rufe des Staunens von Seiten der Eingeborenen*“ (ebd.) vernimmt, „*als die Mondfinsternis auf dem Stück Brot sichtbar wurde*“ (ebd.). Doch bald wird er bitter enttäuscht: „*Mein erster Vortrag wäre von großartigem Erfolge gewesen, hätte mein Auditorium nur den symbolischen Charakter von Brot und Talg begreifen können. Leider war ihre Einbildungskraft sehr schwach. Es war ihnen nicht klar zu machen, dass das Brot den*

Mond und der Talg die Erde bedeute; sie betrachteten dieselben einfach als irdische Produkte, die ihren eigenen, innewohnenden Wert haben. Sie schmolzen die Erde, um sie zu trinken, verschlangen den Mond und verlangten sofort einen zweiten Vortrag“ (ebd.). Kennan wiederholt seine Ausführungen, muss aber bald einsehen, „*dass diese astronomischen Feste zu volkstümlich*“ (ebd.) werden, denn sein Auditorium „*verzehrte jeden Abend ein ganzes Sonnensystem, und das Planetenmaterial fing an, rar zu werden*“ (ebd.). Sein Entschluss, die essbaren Gegenstände durch Steine und Schneebälle zu ersetzen, führt schließlich dazu, dass das Publikum schlagartig das Interesse verliert und nicht mehr zum Unterricht erscheint.

Drei Haltungen gegenüber kultureller Pluralität

Diese historische Anekdote mag als Lehrstück ein wenig veraltet anmuten. Tatsächlich beschreiben wir die „Fremden“ heute anders, kultursensibler und zumeist in korrekter Sprache. Die aufklärerische Motivation und die didaktische Überzeugung, welche für den amerikanischen Reiseliteraten vor fast eineinhalb Jahrhunderten eine Selbstverständlichkeit darstellten, weisen dennoch Parallelen zur

Gegenwart auf. Ein Blick etwa auf den Bereich der politischen Erwachsenenbildung¹ in Österreich könnte hilfreich sein, diese Beobachtung zu verdeutlichen. Welche Maßnahmen ergreifen wir in der politischen Bildung Tätige angesichts der Tatsache, dass unsere Zielgruppe seit Längerem eine kulturelle Pluralität kennzeichnet? Allgemeiner gefragt: Wie ist es mit der politischen Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft bestellt? (Zu dieser Frage in Deutschland siehe die Beiträge in Behrens/Motte 2006)

Drei Haltungen fallen da ins Auge, die sich an mehreren Punkten überschneiden und die ich hier zwecks Unterscheidung idealtypisch darstelle:

1. Indifferenz: In weiten Teilen der hiesigen Erwachsenenbildungslandschaft blickt uns eine gährende Leere entgegen, wenn wir nach einer differenzsensiblen Politikdidaktik Ausschau halten. Politische Bildung ist politische Bildung, lautet die landläufige Überzeugung. Differenzen, etwa kulturellen Charakters, spielen aus dieser Sicht bestenfalls eine Rolle als Mittel zum Zweck: Kulturelle „Eigenheiten“ können insofern berücksichtigt werden, als sie eine vereinfachte Sprache und niederschwellige Vermittlung erfordern. Ansonsten hat politische Bildung indifferent, „farbenblind“ zu sein. Ich erkenne hier die didaktische Welt Kennans wieder.
2. Defizit-Annahme: Vereinzelt begegnen wir in den letzten Jahren auch Lernangeboten, die kulturellen Differenzen Rechnung tragen wollen. Der politische Auftrag, der wohl einem drohenden „Kampf der Kulturen“ gilt und Erziehung zu den demokratischen Werten lautet, scheint hierfür das Motiv zu liefern. Manche Bildungseinrichtung nimmt diesen Auftrag ebenso freiwillig entgegen, wie er gleichsam im Curriculum der unsäglichen „Deutsch-Integrationskurse“ von Amts wegen verankert ist. Auch hier erblicke ich Parallelen zum Astronomieunterricht aus dem 19. Jahrhundert: Die „westlichen“ Normen und Standards sind „den Anderen“ zu vermitteln, um deren diesbezügliche Mängel zu mindern. Differenz tritt da in Gestalt des Defizits auf.

3. Kulturalisierung: Noch nicht zu flächendeckenden Bildungsangeboten umgemünzt, wird jüngst eine weitere Haltung sichtbar, die als „Kulturalisierung der Bildung“ umschrieben werden kann. Diese Position kennzeichnet die Suche nach einer Sonderpädagogik (zur Kritik der interkulturellen Pädagogik siehe Griese 2004; Mecheril 2002; Messerschmidt 2007), die den unversöhnlichen Kulturunterschieden gerecht werden soll. Unser Reiseliterat mit seiner missionarischen Didaktik ist auch in dieser Haltung präsent, allerdings als Kontrastfolie - denn der kulturalisierende Ansatz richtet sich gegen den (historisch eurozentrisch gedachten) Bildungsbegriff.

Die ersten beiden Haltungen, Indifferenz und Defizit-Annahme, werden von ein und derselben Prämisse getragen, die Politik und politische Bildung als „Universalien“ begreift (siehe Holzbrecher 2005). Soll politische Bildung zur Vermittlung der demokratischen Werte dienen, kann ihr Verständnis nicht aus einem kulturellen Kontext heraus geschehen; sie ist kulturübergreifend. Zudem soll Politik samt ihren Institutionen in einer Äquidistanz gegenüber kulturellen Differenzen stehen. Die dritte Haltung hingegen trägt kulturrelativistische Züge und lässt didaktische Maßnahmen nur zu, wenn diese aus dem kulturellen Kontext heraus argumentiert, konzipiert und evaluiert werden können. Kultur genießt Vorrang gegenüber allen anderen Komponenten der Gesellschaftsformation, auch gegenüber der Politik.

Wieder etwas zugespitzt, können diese drei Haltungen entlang einer „Linie des Mangels“ einander entgegengesetzt werden: Den ersten beiden, universalistischen Positionen attestiere ich mangelnde Reflexion von „Kulturalität der Politik“. Der dritten Position wiederum mangelt es daran, dass sie das „Politische an der Kultur“ nicht in den Blick bekommt. Aus dieser Kontrastierung ergibt sich die programmatische Frage, ob und in welchem Modus eine politische Erwachsenenbildung möglich ist, die beiden gegenübergestellten Komponenten, der Kultur und der Politik, angesichts der kulturellen Pluralität unserer Gesellschaft gerecht werden kann. Mit anderen Worten: Ist eine neue Orientierung in

¹ Der Beitrag bezieht sich auf die politische Bildung in der Erwachsenenbildung; es ist aber durchaus möglich, aus diesen Überlegungen Schlüsse auch für die schulische politische Bildung zu ziehen.

der politischen Bildung möglich, die kulturelle Differenzen weder ignoriert noch verabsolutiert und bei solcher „Versöhnung“ ihren kritischen Anspruch nicht verliert? Um dieser Frage nachgehen zu können, ist es erforderlich, die Ausdrücke „Kulturalität des Politischen“ und „das Politische an der Kultur“ zu erörtern.

Kulturalität der Politik, das Politische an der Kultur

Die Kulturalität der Politik aufzuzeigen, ist ein kritischer Akt, der sich gegen den Universalismus qua Legitimationsdiskurs richtet. Es ist eine historische Erfahrung, dass universalistische Diskurse stets der Verschleierung eigener Herkunft und eigener Interessen jener kollektiven Subjekte dienen, die diese Diskurse führen. Die bekannteste Entlarvung eines solchen Diskurses finden wir in der feministischen Feststellung bezüglich der Geschichtswissenschaft, „history“ sei immer schon als „his story“ geschrieben worden.

Die Behauptung, Politik habe kulturtranszendent zu sein, sitzt einem ähnlichen kritikwürdigen Universalismus auf. Die republikanisch-laizistische Tradition, die nicht nur den Staat, sondern alle politischen Institutionen idealiter von einer Äquidistanz gegenüber kulturellen Gruppen (Minderheiten, MigrantInnen, aber auch so genannte „Lebensstilgruppen“) aus definiert, ist beispielhaft für den politischen Universalismus. Der Nationalstaat selbst ist es allerdings, der ein solches Ideal Lügen straft. Denn die Nationalsprache, religiöse oder nationale Feiertage, Kleidungsvorschriften in bestimmten öffentlichen Ämtern etc. sind nur angeblich „neutrale“ Normen der offiziellen Politik. Sie weisen gleichermaßen eine kulturelle Genealogie auf, wenn man sie einem zweiten (historisch-kritischen) Blick unterzieht.

Aber auch der unterschiedliche politische Umgang von Nationalstaaten mit der kulturellen Pluralität deutet auf kulturelle Unterschiede zwischen ihnen: Gemeint ist nicht nur der Unterschied zwischen den „politischen Kulturen“ verschiedener Länder, sondern ihre jeweils historisch-kulturelle Konstruktion des Demos (Volkes; Anm.d.Red.) als Nation. Die in der Literatur viel zitierte Differenz zwischen der französischen und deutschen Nationskonzeption

verweist streng genommen auf eine kulturelle Differenz, die allzu gerne als „intra-kulturelle“ ausgeblendet wird. Schließlich wäre zu erwähnen, dass die „Universalität“ der Politik eine nationale Mehrheitsbevölkerung nicht nur konstruiert, sondern auch vornehmlich deren Interessen bedient – während die Minderheiten angesichts dieser vermeintlichen Universalität um jedes ihrer Rechte kämpfen müssen.

Eine Korrektur in umgekehrter Richtung erfordert wiederum die kulturalistische Tendenz in der Analyse gegenwärtiger sozialer Konflikte und globaler Entwicklungen. Sollte auch die populäre These stimmen, die globalen Konflikte unserer Zeit hätten keine wirtschaftlichen, geopolitischen oder sozialen, sondern vor allem kulturelle Ursachen, würde dies keinesfalls ausschließen, dass ein solcher Sachverhalt sowie dessen Beschreibung selbst politische Prozesse sind. Die Rede vom Vorrang der Kultur ist eine intendierte politische Position, die bloß den Schauplatz der Austragung politischer Gegensätze auf den Bereich der Kultur verlagern möchte.

Den besten Beleg hierfür liefert – wohl ungewollt – Samuel P. Huntington, der berühmte Stratege des Kulturalismus, mit seiner Aufzählung der „Zivilisationen“: der Islam, der Konfuzianismus, der Hinduismus, die slawisch-orthodoxe Zivilisation, die japanische Zivilisation, Lateinamerika, Afrika und der Westen (siehe Huntington 1993). Diese wilde Mischung aus Religionen, philosophischen Lehren, Nationen, Ethnien, Kontinenten und einer Himmelsrichtung ist ganz offensichtlich kein Produkt der – von Huntington behaupteten – „Kulturalität“ der Ordnung der Dinge; wir haben es hier nicht mit „Zivilisationen“ zu tun, sondern eindeutig mit der Einteilung der Welt nach geo-politischen Kriterien. Lapidar gesagt: Kultur ist politisch, und das in mehrerer Hinsicht – sei es zunächst als bloße Beschreibung der Interaktion von gesellschaftlichen Komponenten Kultur und Politik; sei es als Fokus, kulturelle Hegemonie als wichtiges Ziel politischer Auseinandersetzungen zu betrachten; oder sei es als Intention, eigene politische Interessen durch Artikulation in kulturellen Begriffen unsichtbar werden zu lassen. Dem in den letzten Jahren mehrmals geäußerten Verdacht, die Überbetonung des Kulturellen sei eine politische Strategie, soziale, wirtschaftliche und politische Ungleichheit in kulturelle Kategorien einzugießen und somit zu verschleiern, muss daher Recht gegeben werden.

Der Diskurs der Interkulturalität

Es gibt kaum einen Diskurs, der sich bei der Kulturalisierung aller Lebensbereiche dermaßen hervortut, wie jener über die Interkulturalität. So eindeutigen Widerspruch die These vom „Kampf der Kulturen“ hervorgerufen hat, so einhellig ist jedoch die Zustimmung zum Vorschlag eines interkulturellen Dialogs. Nicht zuletzt auch die Ausrufung des Europäischen Jahres des Interkulturellen Dialogs 2008 durch die EU ist ein augenfälliger Indikator dafür.

Der Begriff interkulturell tauchte im öffentlichen Sinne zuerst in den USA auf, und zwar bei zwei unterschiedlichen Anlässen. Erstens im Jahr 1924, als die US-Regierung ein Bureau of Intercultural Education ins Leben rief, das bis 1945 aktiv blieb. Es ging um die Entwicklung einer neuen Bildungsstrategie, die weg von Akkulturation via Verschmelzung (melting pot) hin zu einer Anerkennung kultureller Differenzen führen sollte (siehe Demorgon/Kordes 2006). Hier scheinen gegensätzliche Politiken in Europa eine Rolle gespielt zu haben, etwa die Assimilierungspolitik in Frankreich oder die Aussonderungspolitik in Deutschland, von denen sich die USA gleichermaßen distanzieren wollte (siehe Sollors 1994).

Ein weiteres Mal begegnen wir dem Begriff nach dem Zweiten Weltkrieg. Diesmal handelt es sich aber nicht um eine nach innen gerichtete Politik, sondern um die Verfestigung der Vormachtstellung der USA angesichts des beginnenden Kalten Kriegs. Es ist die Zeit des Marshall-Plans, der Entstehung von Weltbank und Internationalem Währungsfonds; die „spin doctors“ der US-Außenpolitik prägen Slogans wie: You can be like us und – Ironie der Geschichte! – es ist die Rede von einer „neuen Weltordnung“. Eine solche Zeit verlangt international operierende Fachleute, Berater, Techniker, aber auch Militärs und Diplomaten (wohl alle männlich). Um diese Leute auf ihre Auslandsdienste vorzubereiten, betraut das Außenamt den Kulturanthropologen Edward T. Hall mit der Entwicklung von Schulungsprogrammen. Der wissenschaftlich ambitionierte Hall belässt es aber nicht dabei, seinen Klienten Sitten und Gebräuche fremder Einsatzländer beizubringen, sondern entwickelt eine umfassende, über ethnografisches Wissen hinausgehende Methode, die er später Intercultural Communication nennt (siehe Mossmüller 2007).

Der Begriff findet ab den 1980er Jahren im deutschsprachigen Raum Anklang, vor allem im Bereich der Wirtschaft, die auf international agierende MitarbeiterInnen angewiesen ist. Theorien mit Schlüsselbegriffen wie Kulturdimensionen (siehe Hofstede 1983) oder Kulturstandards (siehe Thomas 1991) liefern für diese Praxis einen psychologischen und sozialwissenschaftlichen Unterbau. Seit den 1990er Jahren findet das Adjektiv interkulturell Eingang in verschiedene Professionen und wissenschaftliche Disziplinen: Interkulturelle Kommunikation, Interkulturelles Management, Interkulturelles Lernen, Interkulturelle Germanistik etc. In den letzten Jahren wird im Rahmen von Trainings häufiger das Kompositum Interkulturelle Kompetenz verwendet.

Diese etwas verkürzte Begriffsgeschichte macht deutlich, dass Interkulturalität in ihren Ursprüngen einen rein operativen, den nationalen Politiken untergeordneten Stellenwert hatte, während sie heute als universeller Beitrag zu einer friedlichen Lösung von Konflikten begriffen und zugleich als eine individuelle Schlüsselkompetenz gepriesen wird, die wirtschaftlichen, sozialen und pädagogischen Nutzen bringen soll. Wenn wir zudem bedenken, dass in jüngerer Zeit sozialwissenschaftliche Texte, die sich den Problemen aufgrund „kultureller Differenzen“ widmen, immer öfter mit der pauschalen Empfehlung eines interkulturellen Dialogs enden (ohne freilich diesen zu erörtern) – so können wir resümieren, dass Interkulturalität zu einem „Universalbüchsenöffner“ geworden ist. Der anfangs operationale Interkulturalitätsbegriff wurde von einem allgemeinen Diskurs der Interkulturalität abgelöst.

Was ist aber an dem Diskurs der Interkulturalität auszusetzen, außer dass er durch seine inflationäre Verwendung das Wort interkulturell zu einer Leerformel werden lässt? Ich möchte drei Probleme nennen, die der Diskurs der Interkulturalität mitsamt seinem „Happy End“, dem interkulturellen Dialog, nach sich zieht.

Erstens sehen wir einmal davon ab, dass der als Lösung vorgeschlagene interkulturelle Dialog eine Reihe von Fragen offen lässt: Wer soll den Dialog mit wem führen? Aufgrund welcher legitimen Repräsentationsstruktur bilden sich die GesprächspartnerInnen heraus? Worüber soll dabei geredet werden? Welche kulturelle Form soll der interkulturelle Dialog an-

nehmen? Die vermeintlichen Gegensätze „Kampf der Kulturen“ und „Dialog der Kulturen“ sitzen ein und derselben kulturalistischen Annahme auf, dass nämlich „Kulturen“ als abgeschlossene Einheiten imstande wären, gegeneinander Kriege zu führen resp. miteinander in einen interkulturellen Dialog einzutreten. Die Ursachendiagnose „kulturelle Differenzen“ ist es, die KulturkämpferInnen und InterkulturalistInnen gleichermaßen verleitet – bloß zu unterschiedlichen Rezepten: Kampf versus Dialog. Der Unterschied liegt eher im Detail: Die Kulturkampf-RhetorikerInnen wollen sich einmischen, an dem Kampf beteiligen (wenn auch mit angeblich friedlichen oder längerfristig Frieden bringenden Mitteln; Stichwort: „humanitäre Intervention“), während die Dialog-VerfechterInnen den Kampf nicht mit austragen, sondern möglichst im Vorfeld verhindern wollen. Beide Seiten teilen aber wiederum die Überzeugung miteinander, dass es immer die „Anderen“, die Nicht-Okzidentalen sind, die den Kampf anzetteln und auch führen – vor allem gegen den Okzident (siehe Gürses 2003a).

Zweitens bewirkt das Kultur-Paradigma ein Umlenken des öffentlichen Blicks von den inneren Differenzen (die eine nationalstaatlich verfasste Gesellschaft durchkreuzen, teilen, soziale Gruppierungen und neue Konvergenzen nach sich ziehen) auf die „globalen“ Differenzen, auf eine entlang der Kultur eingeteilte Welt. Kulturelle Differenz überlagert auf diese Weise alle anderen Differenzen von Gender über Machtverhältnisse bis hin zu Schichtunterschieden (siehe Gürses 2003b). Diese Funktion hat einen Nebeneffekt. All die Differenzen, die seit Jahrzehnten von sozialen Bewegungen in die Politik hineinreklamiert wurden und die eine internationale Solidarität der Differenzgruppen (Frauen, Minderheiten, Lesben/Schwule, Behinderte, ArbeiterInnen) stets einschlossen, ja förderten – diese über nationale Grenzen hinweg artikulierten sozialen Differenzen werden im Kultur-Paradigma wieder „vernationalstaatlich“ bzw. in „Zivilisationsgrenzen“ eingewiesen. Die ungewöhnlichen Allianzen, die in der leidigen Kopftuchdiskussion im Namen der „westlichen Werte“ geschlossen werden, manifestieren diesen Sachverhalt auf beispielhafte Weise.

Personen als „Trägerinnen“ der Kulturen zu betrachten und sie mit interkultureller Kompetenz ausstatten zu wollen, führt drittens wiederum zu

einer Personalisierung der Dinge. Der Interkulturalitätsdiskurs dient auf weiten Strecken dazu, soziale Differenzen, politische Probleme und globale Ungleichheiten/Ungerechtigkeiten auf die Ebene der interpersonalen Beziehungen zu verlagern, dadurch zu kaschieren und letztendlich wieder zu kulturalisieren. Hier fällt besonders ins Auge, dass eine solche Kompetenz nicht den „Anderen“, sondern vor allem der Mehrheitsgesellschaft zugemutet und angeboten wird (siehe Mecheril 2002; Sprung 2004).

Es ist an der Zeit, die Kernfrage zu stellen: Gibt es wirklich einen Kampf der Kulturen oder „lesen“ wir die Welt samt ihren beständigen Kämpfen heute anders als früher – als eine Welt, die nicht mehr nach Klassen, Interessengruppen, Machtverhältnissen, sondern nach Kulturen angeordnet wird? Bildet diese Anordnung samt ihrer Terminologie nicht die eigentliche Ursache für die Verdichtung und Zuspitzung von Kämpfen? Führt der kulturalistische Diskurs nicht erst recht zu einem „Kampf der Kulturen“, den er angeblich beschreiben will? Ich teile dazu die Ansicht von Dirk Baecker: *„Sie [Begriffe, die Kulturen beschreiben; H.G.] behaupten Unterschiede, zivilisiert versus unzivilisiert, schwarz versus weiß, friedlich versus kriegerisch, gläubig versus ungläubig, die fast immer gewalttätig instruiert wurden und mit der Bereitschaft zur Gewalt aufrechterhalten werden. Diese Unterschiede waren und sind Asymmetrien, die einen dominanten und einen inferioren Wert voneinander trennen und dies durchaus nicht in kategorialer, sondern in performativer Absicht: Die Unterschiede beschreiben nicht nur, sie richten die Welt entsprechend ein, und sie signalisieren eine Bereitschaft, diese Einteilung wie subtil oder augenscheinlich auch immer durchzuhalten“* (Baecker 2000, S. 28).

Interkulturelle Orientierung in der politischen Bildung

Nachdem ich auf die Kulturalität der Politik hingedeutet und das Politische an der Kultur kritisch am Diskurs der Interkulturalität demonstriert habe, möchte ich wieder zu meiner anfänglichen Frage zurückkehren: Ist eine politische Erwachsenenbildung möglich, die dem Wechselspiel von Kultur und Politik gerecht werden kann – und wie?

Meine Antwort lautet trotz meiner bisherigen Kritik: durch eine interkulturelle Orientierung in der politischen Erwachsenenbildung (siehe dazu näher Aydt/Gürses im Erscheinen). Diese scheinbar paradoxe Haltung hat zwei Gründe. Zunächst bin ich der Meinung, dass eine interkulturelle Orientierung imstande sein wird, die Kulturalität der Politik stets in Evidenz zu halten. Es ist wahr, dass die interkulturelle Orientierung eher auf dem anderen, dem Politik-Auge einen dunklen Fleck hat. Allerdings, und das ist mein zweiter Grund, kann Interkulturalität auch als eine bewusst politische Haltung konzipiert werden.

Es wäre sicher kein einfaches Unterfangen, wollte man die unterschiedlichen Motivationen, Konzepte und Ziele, die mit dem Adjektiv interkulturell assoziiert werden, unter einen Hut bringen (siehe Bolten 2007; Rathje 2006). Es gibt, wie bereits erwähnt, zu viele Berufsfelder und wissenschaftliche Disziplinen, die das Wort im Namen tragen. Vielfältig sind auch die Ausgangspunkte: Migration, Globalisierung, geplante Auslandsdienste, postkoloniale Konstellation in Europa, wissenschaftliche Unzulänglichkeiten usw. Nicht wenige Zwecke werden dabei genannt: Friedensstiftung, Konfliktmanagement, Gerechtigkeit, Kompetenzsteigerung, Selbsterfahrung, Optimierung der Wirtschaftsbeziehungen etc. Jenseits von ökonomischen Kalkülen, individuellen Kompetenzmodellen und normativen Zielbestimmungen impliziert Interkulturalität aber auch eine Perspektive, die bei der Analyse gesellschaftlicher Entwicklungen zur Anwendung kommen kann. In diesem Sinne politisch betrachtet, bedeutet Interkulturalität eine differenzsensible Perspektive, die Kulturalität als eine von vielen politisch artikulierten Differenzen (wie etwa die berühmte Trias „sex, race, gender“) ins Spiel bringt. Nicht kulturelle Differenzen stehen im Fokus einer solchen politischen Interkulturalität, sondern Kulturalität als (politische) Differenz (zu dem Begriff Differenz siehe Gürses 2004; siehe auch Kimmerle 2000). Dadurch erlangt die interkulturelle Perspektive eine gesellschaftskritische Funktion. Das Politische auch unter dem Aspekt der Kulturalität resp. das Kulturelle auch unter dem Aspekt des Politischen zu analysieren, ist insofern ein kritischer Akt, als dies universalistische und partikularistische Diskurse in ihrer Rechtfertigungsfunktion identifizieren und entlarven hilft. Wie dies etwa im Rahmen einer wissenschaftlichen Disziplin möglich ist, zeigt die jüngere Ausrichtung des „interkulturellen Philosophierens“ (siehe Wimmer 2004; Kimmerle 2000).

Eine interkulturell orientierte politische Erwachsenenbildung hat aus dieser Perspektive die Aufgabe, der kulturellen Pluralität einen politischen Ausdruck zu verleihen (siehe Aydt/Gürses 2008). Kulturelle Pluralität wird im vorherrschenden Paradigma als „kulturelle Vielfalt“ entziffert. Das Politische kommt höchstens dann ins Spiel, wenn die Forderung an den Staat adressiert wird, er möge die aus dieser kulturellen Inhomogenität resultierenden Konflikte durch Regulierungsmaßnahmen schlichten oder lösen. Dass kulturelle Pluralität mit sozialen, politischen, juristischen und wirtschaftlichen Ungleichheiten einhergeht, wird dabei ausgeblendet. Mit dem beständigen Blick auf „kulturelle Differenzen“ werden aber Ungleichheiten unsichtbar bzw. unreflektierbar. Es bedarf daher einer politischen Sprache und Analyse, Ungleichheit sichtbar werden zu lassen. Ansonsten bleibt kulturelle Pluralität eine gemütliche Gesangsveranstaltung mit Tanzeinlagen, wo es auch billige multikulturelle Kochbücher zu kaufen gibt.

Der kulturellen Pluralität einen politischen Ausdruck zu verleihen, bedeutet auch eine Reflexion über die Ungleichheiten bezüglich der Ausdrucksmöglichkeiten selbst. Interkulturell orientierte politische Bildung kann die kulturellen Kämpfe um Dominanz sichtbar werden lassen, indem sie die Machtverhältnisse auf diesem Feld in den Blick nimmt. So sollte es etwa TeilnehmerInnen einer politischen Bildungsveranstaltung ermöglicht werden, ihre eigene Rolle in diesen Machtverhältnissen (selbst-)kritisch zu reflektieren, um beispielsweise festzustellen, warum die – derzeit auch hierzulande in der politischen Bildung häufig angewandte – Methode des „Forumtheaters“ von ihrem Entwickler Augusto Boal „Theater der Unterdrückten“ genannt wurde und nicht „Theater der Unterdrücker“.

Kulturelle Pluralität bildet schon seit Längerem das Hauptthema der medial geführten Debatten. Entsprechende politikdidaktische Maßnahmen sind daher überfällig. Als Beitrag dazu hat die Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung (ÖGPB) ein Trainingsprogramm unter dem Titel „Kultur ist politisch – interkulturelle Politikdidaktik in der Erwachsenenbildung“ entwickelt.

Es ist nun an der Zeit, dem didaktischen Paradigma zu entkommen, das jene ungewollt komische Astronomiestunde vor eineinhalb Jahrhunderten verantwortete.

Literatur

Verwendete Literatur

Baecker, Dirk (2000): Wozu Kultur? Berlin: Kadmos.

Müller, Klaus E. (2003): Nektar und Ambrosia. Kleine Ethnologie des Essens und Trinkens. München: C.H. Beck.

Weiterführende Literatur

Aydt, Sabine/Gürses, Hakan (im Erscheinen): Politische Sprache der kulturellen Pluralität. Herausforderungen an eine interkulturell orientierte politische Bildung.

Behrens, Heidi/Motte, Jan (2006) (Hrsg.): Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach/Ts: Wochenschau.

Bolten, Jürgen (2007): Interkulturelle Kompetenz. Landeszentrale für politische Bildung. Thüringen.

Broden, Anne/Mecheril, Paul (2007): Dynamiken der Migrationsgesellschaft. Düsseldorf: IDA-NRW.

Demorgon, Jacques/Kordes, Hagen (2006): Multikultur, Transkultur, Leitkultur, Interkultur. In: Nicklas, Hans/Müller, Burkhard/Kordes, Hagen (Hrsg.): Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis. Bonn: bpb, S. 27-36.

Griese, Hartmut M. (2004): Kritik der interkulturellen Pädagogik. Essays gegen Kulturalismus, Ethnisierung, Entpolitisierung und einen latenten Rassismus. Münster: LIT.

Gürses, Hakan (2003a): Krieg, Dialog und Macht. In: Czollek, Leah C./Perko, Gudrun (Hrsg.): Verständigung in finsternen Zeiten. Interkulturelle Dialoge statt „Clash of Civilizations“. Köln: PapyRossa, S. 196-211.

Gürses, Hakan (2003b): Funktionen der Kultur. Zur Kritik des Kulturbegriffs. In: Nowotny, Stefan/Staudigl, Michael (Hrsg.): Grenzen des Kulturkonzepts. Meta-Genealogien. Wien: Turia + Kant, S. 13-34.

Gürses, Hakan (2004): Das „untote Subjekt“, die „ortlose“ Kritik. In: Perko, Gudrun/Czollek, Leah C. (Hrsg.): Lust am Denken: Queeres jenseits kultureller Verortungen. Köln: PapyRossa, S. 140-158.

Hofstede, Geert (1983): Dimensions of National Cultures in Fifty Countries and Three Regions. In: Deregowski, Jan B. et al. (Hrsg.): Explications in Cross-Cultural Psychology. Lisse: Sweets & Zeitlinger, S. 335-355.

Holzbrecher, Alfred (2005): Interkulturelles Lernen. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts: Wochenschau, S. 392-406.

Huntington, Samuel P. (1993): Clash of Civilizations? In: Foreign Affairs 3,1993.

Kennan, George (1870): Tent Life in Siberia. Online im Internet: <http://www.gutenberg.org/etext/12328> [Stand: 2008-10-14].

Kimmerle, Heinz (2000): Philosophien der Differenz. Eine Einführung. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Mecheril, Paul (2002): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln und Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske & Budrich, S. 15-34.

Messerschmidt, Astrid (2007): Interkulturelle Kompetenz: Infragestellungen und Perspektivenwechsel. Institut für Wissenschaft und Kunst, Wien (unveröffentlichter Vortrag am 28. 11. 2007).

Mossmüller, Alois (2007): Interkulturelle Kommunikation aus ethnologischer Sicht. In: Ders. (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation. Konturen einer wissenschaftlichen Disziplin. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 13-49.

Rathje, Stefanie (2006): Interkulturelle Kompetenz. Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 11, 3/2006. Online im Internet: http://www2.uni-jena.de/philosophie/iwk/publikationen/interkulturelle_kompetenz_rathje.pdf [Stand: 2008-10-14].

Sollors, Werner (1994): „De pluribus una/E pluribus unus“. Matthew Arnold, George Orwell, Holocaust und Assimilation. Bemerkungen zur amerikanischen Multikulturalismusdebatte. In: Ostendorf, B. (Hrsg.): Multikulturelle Gesellschaft: Modell Amerika? München, S. 53-74.

Sprung, Annette (2004): Celebrate diversity? Kritische Bildung und kommunale Integration von MigrantInnen. In: Lenz, Werner/ Sprung, Annette (Hrsg.): Kritische Bildung? Zugänge und Vorgänge. Münster: LIT, S. 129-147.

Thomas, Alexander (1991) (Hrsg.): Kulturstandards in der interkulturellen Begegnung. Saarbrücken: Breitenbach.

Wimmer, Franz Martin (2004): Interkulturelle Philosophie. Eine Einführung. Wien: Facultas, WUV.

Weiterführende Links

Trainingsprogramm „Kultur ist politisch – interkulturelle Politikdidaktik in der Erwachsenenbildung“:
http://www.politischebildung.at/oegpb/bildungsangebot/interkulturelle_pb/



Foto: K. K.

Dr. Hakan Gürses

gurses@politischebildung.at
<http://www.hakangueres.at>
+43 (0)1 5046858-12

Hakan Gürses, geboren 1961 in Istanbul, studierte Philosophie in Wien. Er ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung (ÖGPB), Lehrbeauftragter am Institut für Philosophie und des Projekts „Internationale Entwicklung“ der Universität Wien sowie Referent bei den postgradualen Universitätslehrgängen „Interkulturelle Kompetenzen“ und „Politische Bildung“ an der Donau-Universität Krems. Von 1993 bis 2007 war er Chefredakteur der Zeitschrift „Stimme von und für Minderheiten“.

Bildungs- und Berufsberatung für ImmigrantInnen: Herausforderungen, Reflexionen und Ansätze

Ein kommentierter Tagungsbericht

Rudolf Götz

Rudolf Götz (2008): Bildungs- und Berufsberatung für ImmigrantInnen: Herausforderungen, Reflexionen und Ansätze. Ein kommentierter Tagungsbericht.

In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 5, 2008.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-5/meb08-5.pdf>.

ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. Veröffentlicht Oktober 2008.

Schlagworte: Bildungsberatung, Berufsberatung, Immigration, Migration

Abstract

Bipolare Bildungsmuster der ImmigrantInnen und verstärkte Zuwanderung von Jugendlichen konfrontieren die Bildungs- und Berufsberatung mit vielschichtigen Herausforderungen. Der vorliegende Beitrag stellt innovative Methoden und Ansätze der Adressierung dieser Herausforderungen vor, berichtet über Reflexionen von BeraterInnen zum Thema „Bildungs- und Berufsberatung für ImmigrantInnen“ und schließt mit einer Auswahl politischer Handlungsempfehlungen.

09

Bildungs- und Berufsberatung für ImmigrantInnen: Herausforderungen, Reflexionen und Ansätze

Ein kommentierter Tagungsbericht

Rudolf Götz

Österreich kann sich glücklich schätzen, ein Land zu sein, in dem die Immigration stärker ausgeprägt ist als die Emigration. Wurden die Immigrationsflüsse von ihren Anfängen in den 1960ern bis in die frühen 1990er Jahre primär von einem Arbeitskräftezuzug bestimmt, kam es 1993 mit der Einführung einer neuen Einwanderungsgesetzgebung zu einem Paradigmenwechsel. Mit dieser Orientierung an der US-amerikanischen Einwanderungsgesetzgebung rückte die Familienzusammenführung in den Mittelpunkt der Wanderbewegungen (vgl. Biffli 2007, S. 11).

Infolge dieser Neuausrichtung der Immigrationspolitik ziehen neben erwachsenen Arbeitskräften mittlerweile auch verstärkt Jugendliche nach Österreich zu. Der Zuzug weist ein bipolares Bildungsmuster auf. ZuwanderInnen können häufiger als ÖsterreicherInnen auf einen akademischen Abschluss verweisen, haben jedoch auch häufiger keinen Pflichtschulabschluss. Der Bildungsgrad differiert stark nach regionaler Herkunft. Beispielsweise verfügen ZuwanderInnen aus dem EU-Raum im Durchschnitt über eine höhere Ausbildung als ÖsterreicherInnen, jene aus Ex-Jugoslawien und der Türkei über eine durchschnittlich niedrigere Ausbildung (vgl. Simonitsch/Biffli 2007, S. 30f.).

Für die Bildungspolitik im Allgemeinen und die Bildungs- und Berufsberatung im Besonderen ergeben sich aus diesen Charakteristiken der Zuwanderung vielschichtige Herausforderungen. Neben der Vermittlung von Qualifikationen, dem Abbau von Sprachbarrieren und der Heranführung an höhere Bildung geht es auch um die Anerkennung von im Ausland erworbenen

Qualifikationen, um die Verhinderung von Dequalifizierung durch Einsatz in Tätigkeiten, die dem Qualifikationsniveau der Personen nicht gerecht werden, und um den Abbau der so genannten „Gläsernen Decke“ (die Ermöglichung und Förderung karrierebezogener Mobilität). Im Arbeitsmarkt sind ImmigrantInnen stark auf wenige – überdurchschnittlich prekäre – Branchen konzentriert. Auch die geschlechterspezifische Branchenkonzentration ist sehr ausgeprägt (vgl. Wolf-Maier/Kreuzhuber 2007, S. 65). Insbesondere NeuzuwanderInnen stehen vor der Herausforderung, sich in fremden und in den letzten Dekaden komplexer gewordenen Arbeitsmärkten und Bildungssystemen zurechtfinden zu müssen. Bildungs- und Berufsberatung kann einen wichtigen Beitrag zur Adressierung dieser Herausforderungen leisten.

Im Rahmen der nun vorgestellten Tagung wurden interessante Zugänge und Methoden der Beratung präsentiert sowie Reflexionen zur Bildungs- und Berufsberatung für ImmigrantInnen gesammelt.

Die Tagung: „Bildungs- und Berufsberatung im Europäischen Jahr des interkulturellen Dialogs“

Am 26. und 27. Mai 2008 fand das 11. bundesweite Vernetzungstreffen für Bildungs- und BerufsberaterInnen statt. Das Thema der Veranstaltung lautete: „Bildungs- und Berufsberatung im Europäischen Jahr des interkulturellen Dialogs“. Veranstalter war das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk), für die Organisation zeichnete die ÖSB Consulting GmbH verantwortlich. Die Veranstaltung zielte über die traditionelle überregionale Vernetzung unter BildungsberaterInnen hinausgehend auf die Vernetzung und den Erfahrungsaustausch mit einem „anverwandten Beratungsfeld“ ab. Entlang der thematischen Ausrichtung wurden zusätzlich zur Bildungsberatungslandschaft ExpertInnen und BeraterInnen aus dem Feld der Beratungsleistungen für ImmigrantInnen eingeladen. Den inhaltlichen Kern bildete die Präsentation und Diskussion innovativer Projekte der Bildungs- und Berufsberatung für ImmigrantInnen:

„Sprache Plus“: niederschwellige Angebote für neu zugewanderte Jugendliche

Verein Interface, Jugendbildungswerkstatt (Wien), Martin Lacroix

Die Jugendbildungswerkstatt bietet Jugendlichen (von 15 bis 25 Jahren) EDV- und Deutschkurse an. Im Rahmen der Deutschkurse erhalten die TeilnehmerInnen ein breites Zusatzangebot an Kreativ- und Sozialbegleitung. Im Zuge der Sozialbegleitung werden Themen wie Berufsorientierung und Bildungsberatung, Geschlechteridentität, Sexualität etc. adressiert. Zum Standardprogramm der Sozialbegleitung gehört das „Berufs-Brettspiel“:

Das Berufs-Brettspiel

Im Laufe dieses Spiels können Jugendliche arbeiten und Geld verdienen. Die Höhe des Gelderwerbs ist an im Zuge des Spiels erworbene Ausbildungen gebunden. Im Rahmen der Aufgabenstellungen werden Wissensfragen zu den Themen „Arbeitswelt“, „Schule“, „Ausbildung“ und „Arbeitsuche“ gestellt, Berufsbilder geklärt, Interessen identifiziert sowie Fremd- und Selbstbilder

zu persönlichen Interessen und Stärken eruiert. Jugendliche erwerben auf diese Weise spielerisch Wissen über die Bildungs- und Arbeitswelt und setzen sich mit den eigenen Interessen, Stärken und Schwächen im Kontext der Berufswahl auseinander.

Bildungs- und Berufsberatung für jugendliche MigrantInnen und deren Eltern – mit einem besonderen Fokus auf junge Frauen

Verein Multikulturell (Tirol), Vedrana Crljić

Im Rahmen des Projektes „GATE Berufs- und Bildungsberatung für jugendliche MigrantInnen und deren Eltern“ werden Jugendlichen und ihren Eltern Möglichkeiten und Perspektiven in den Feldern Ausbildung und Arbeit aufgezeigt. Neben klassischen Beratungsleistungen kommen innovative Methoden zum Einsatz:

Elternabende und Informationsveranstaltungen über das Bildungs- und Berufssystem: Mit dem Ziel, Eltern mit Migrationshintergrund über das österreichische Bildungs- und Berufssystem in ihrer eigenen Muttersprache aufzuklären, werden Elternabende in Zusammenarbeit mit Schulen, Gemeinden, Moscheen, Sport- und Kulturvereinen in deren Räumlichkeiten veranstaltet.

Berufsinformationsmessen für Eltern und Jugendliche mit Migrationshintergrund: An Infoständen werden Ausbildungswege und -formen sowie Berufe vorgestellt, Bewerbungstrainings und Beratungen durchgeführt. Die Angebote werden in unterschiedlichen Sprachen zur Verfügung gestellt.

Migrant Girls' Day: Der Migrant Girls' Day bietet Mädchen der siebten bis neunten Schulstufe die Möglichkeit, einen Tag in Betrieben zu schnuppern.

Bildungs- und Berufsberatung für neu zugewanderte Erwachsene

Beratungszentrum für Migranten und Migrantinnen (Wien), Jelena Bokan-Dimic

Das Kompetenzzentrum des Beratungszentrums ist eine Anerkennungs- und Weiterbildungsstelle für NeuzuwanderInnen in Wien. MigrantInnen, die maximal sechs Jahre in Wien leben und eine Ausbil-

dung und/oder Berufserfahrung mitbringen, werden hinsichtlich deren Anerkennung und Nostrifizierung sowie hinsichtlich Weiterbildung und Fördermöglichkeiten in einem breiten Sprachenspektrum beraten.

Bildungsberatung und Kompetenzprofil für MigrantInnen

migrare – Zentrum für MigrantInnen (OÖ), Mümtaz Karakurt

Mit dem Ziel, den beruflichen Ein-/Um- bzw. Aufstieg zu erleichtern, bietet migrare seit 2000 verstärkt Bildungs- und Karriereberatung an. Seit 2007 wird im Rahmen dieser Schwerpunktsetzung versucht, mittels der Erstellung von Kompetenzprofilen die Sichtbarmachung von Kompetenzen zu fördern:

Kompetenzprofil nach CH-Q (Chance-Qualification)

Bei dem Kompetenzprofil nach dem Schweizer CH-Q-Modell handelt es sich um ein mehrstufiges Verfahren der Kompetenzfeststellung. Unter Einsatz einer Kombination aus Selbst- und Fremdeinschätzung/-beurteilung zielt das Tool auf die Erfassung von Kompetenzen und Qualifikationen, die Unterstützung der Bildungs- und Laufbahnplanung und die Erweiterung persönlicher Handlungskompetenzen ab.

Folgende Schritte werden in vier bis fünf Workshops durchgeführt:

1. Erfassung des Bildungs-, Berufs- und persönlichen biografischen Werdegangs
2. Potenzialerschließung und -analyse abgeleitet aus Punkt eins
3. Verdichtung der erhobenen Kompetenzen zu einem Kompetenzprofil
4. Planung erster konkreter Maßnahmen zur Erreichung eines gesetzten Ziels.

Zusätzlich zu diesem Portfolioverfahren werden Soft Skills in einem eintägigen Assessment erhoben.

Reflexionen aus den Diskussionsforen der Tagung

Im Zuge der Vorträge, Workshops und Podiumsdiskussionen im Rahmen der Tagung entstanden

Diskussionsprozesse zu unterschiedlichen Themen. Ausgewählte „Blitzlichter“ werden hier beschrieben.

Ein zentrales Thema war „Informationsmangel“. Auf Beratungsseite herrscht Informationsbedarf über Bildungssysteme, Lernzugänge und Wertigkeiten von Qualifikationen in den Herkunftsländern. Die mit diesem Informationsengpass verbundene Problematik der Kompetenzfeststellung könnte u.a. unter Einsatz von Kompetenzbilanzen adressiert werden – ein Ansatz, der mit Vorsicht zu behandeln ist, da der Gebrauch von Kompetenzbilanzen ausschließlich für ImmigrantInnen diskriminierend wirken würde. Ein weiteres Ziel der Kompetenzbilanzen könnte die Zertifizierung der erhobenen Kompetenzen sein – in diesem Zusammenhang könnte das Instrument einen Beitrag zum Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) leisten. Auf der Seite der ZuwanderInnen herrscht häufig Informationsmangel über das österreichische Bildungs- und Berufssystem. Beispielsweise ist vielen Eltern nicht klar, was die Zuweisung ihrer Kinder in eine Sonderschule bedeutet. In diesem Kontext wird u.a. ein Bedarf an mehrsprachigen Informationsquellen identifiziert.

Geortet wurde auch ein Mangel an Vernetzung und Kooperation mit den vor- und nachgelagerten Strukturen und AkteurInnen (z.B. Schulen, Politik) in Österreich sowie ein Mangel an Erfahrungsaustausch mit anderen Ländern.

Ausführlich diskutiert wurde der Zugang zu Beratungsleistungen, das Erreichen der Zielgruppen. Die vorgestellten Projekte greifen hier auf unterschiedliche Strategien zurück wie z.B. Niederschwelligkeit des Angebots, die Anbindung an vorhandene Strukturen (AMS) oder auf den Einsatz von aufsuchenden Elementen.

Hervorgehoben wurde das Beratungsziel, kulturelle Berührungspunkte zu überwinden. Als Voraussetzung dafür werden interkulturelle Kompetenzen der BeraterInnen identifiziert, die insbesondere als kulturelle und sprachliche Kenntnisse definiert wurden.

Ein wichtiges Thema war die „Anerkennung und Nostrifizierung von vorhandenen Ausbildungen“. Die Nostrifizierungsprozesse wurden als bürokratisch,

undurchsichtig, langwierig und teuer geschildert. Fehlende politische und behördliche Unterstützung erschwert den Unterstützungsprozess von Seiten der BeraterInnen.

Auf Finanzierungsebene wurde die Bedeutung von langfristigen Finanzierungszusicherungen für Trägereinrichtungen betont, um den Aufbau nachhaltiger und qualitativ hochwertiger Angebote leisten zu können.

Nicht zuletzt verorteten TagungsteilnehmerInnen einen positiven Paradigmenwechsel in der Ausrichtung von Beratungsleistungen. Im Sinne des Empowermentansatzes wird verstärkt versucht, die Ressourcen der KlientInnen zu fördern, statt deren Schwächen zu identifizieren und zu bearbeiten.

Abgeleitete Anregungen und Empfehlungen für „die Politik“

Basierend auf den zu Beginn des Beitrages skizzierten Herausforderungen und den berichteten Reflexionen der TagungsteilnehmerInnen lassen sich meines Erachtens folgende Anregungen und Empfehlungen für „die Politik“ ableiten:

- Koordination, Vernetzung, Kooperation: Implementierung eines Multi-Level-Governance-Ansatzes, der auf horizontaler Ebene (Politikfelder übergreifend) und auf vertikaler Ebene (Politik Ebenen übergreifend) alle relevanten AkteurInnen in die Adressierung der Herausforderungen einbindet. Zentral ist hier die Berücksichtigung regionaler und lokaler Kontexte und AkteurInnen, die Einbindung von ZielgruppenvertreterInnen sowie die Fokussierung auf wichtige Schnittstellen (z.B. Schule – Beratungsinstitutionen – AMS) zu nennen.
- Informationen zu Qualifikationen aus den Herkunftsländern: ECVET (European Credit System for Vocational Education and Training) und der Bologna-Prozess sind europäische Beispiele der Adressierung dieser Problematik. Neben der Partizipation in diesen Prozessen gilt es, die Ergebnisse anwenderInnenfreundlich aufzubereiten und zugänglich zu machen.
- Informationen zum österreichischen Bildungssystem: Ausbau mehrsprachiger Beratungsleistungen – insbesondere in den Schulen und für Eltern; Distribution von leicht zugänglichem Informationsmaterial (Sprache, Form, Inhalt) an sozialen Knotenpunkten der Zielgruppen; öffentliche Bewerbung der Unterstützungs- und Förderangebote
- Anerkennung von Qualifikationen, Nostrifizierung: österreichweite Vereinheitlichung und Beschleunigung von Nostrifizierungsprozessen; Entwicklung, Implementierung und flächendeckendes Angebot von Anerkennungsverfahren für alle im Ausland erworbenen Qualifikationen und Berufserfahrungen
- „Neue“ Zielgruppen: Besondere Berücksichtigung der über den Familiennachzug erfolgten „Feminisierung der Zuwanderung“ und der damit einhergehenden Problematiken wie hohe Geschlechterberufssegmentierung, geringe Beschäftigungsquoten bestimmter ZuwandererInnengruppen etc.
- Finanzierung: Schaffung nachhaltiger Finanzierungsstrukturen zum Auf- und Ausbau nachhaltiger und qualitativ hochwertiger Beratungsangebote für die Zielgruppe
- Sensibilisierung: Setzung von bewussteinbildenden Maßnahmen zur Aufklärung über das kulturelle und sozioökonomische Potenzial von Zuwanderung – insbesondere hinsichtlich aktueller Herausforderungen wie die Demografie-Problematik, Internationalisierung etc.

Literatur

Verwendete Literatur

Biffi, Gudrun (2007): SOPEMI Report on Labour Migration. Austria 2006-7. WIFO.

Simonitsch, Günther/Biffi, Gudrun (2007): Nachfrage nach höheren Qualifikationen. In: BM.I (Hrsg.): Gemeinsam kommen wir zusammen. Expertenbeiträge zur Integration. BM.I, S. 25-49. Online im Internet: http://www.integration.at/downloads/P08_060_Bericht_Webversion_gesamt.pdf [Stand: 2008-09-11].

Wolf-Maier, Franz/Kreuzhuber, Margit (2007): Schlüsselfaktor Beschäftigung. In: BM.I (Hrsg.): Gemeinsam kommen wir zusammen. Expertenbeiträge zur Integration. BM.I, S. 51-77. Online im Internet: http://www.integration.at/downloads/P08_060_Bericht_Webversion_gesamt.pdf [Stand: 2008-09-11].



Foto: Wolfgang Führer

Mag. Dr. Rudolf Götz

rudolf.goetz@oesb.at
<http://www.oesb.at>
+43 (0)1 33168-3133

Rudolf Götz schloss 2001 sein Studium der Soziologie an der Universität Wien ab, promovierte 2008. 2001-2005 war er Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Interdisziplinären Forschungszentrum Sozialwissenschaften (ICCR-IFS-CIR) in Wien. Seit 2005 ist er Mitarbeiter im Competence Centre Labour Market der ÖSB Consulting GmbH in Wien. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich Beratung bei der Programmentwicklung und Implementierung des Europäischen Sozialfonds. Er hat die Leitung des Projekts „bib-innovation-network 2007-2010“ (Bundesweites Informations- und Innovationsnetzwerk für BildungsberaterInnen) inne, ist mit der Durchführung von internen und externen fachlichen Weiterbildungsseminaren sowie mit der Durchführung und Begleitung wissenschaftlicher Studien im Feld der Arbeitsmarktpolitik betraut.

Deutschkurse für Migrantinnen als politische Bildungsarbeit und die Grenzen der interkulturellen Pädagogik

Reflexionen einer Lehrerin

Rubia Salgado

Rubia Salgado (2008): Deutschkurse für Migrantinnen als politische Bildungsarbeit und die Grenzen der interkulturellen Pädagogik. Reflexionen einer Lehrerin.
In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 5, 2008.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-5/meb08-5.pdf>.
ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. Veröffentlicht Oktober 2008.

Schlagworte: Deutsch als Zweitsprache, politische Bildung für Migrantinnen

Abstract

Der Verein maiz ist eine Selbstorganisation von Migrantinnen und eine anerkannte Erwachsenenbildungseinrichtung. Bildungsarbeit für Migrantinnen ist seit seiner Gründung im Jahre 1994 eine seiner zentralen Aktivitäten. Die kritische Aneignung der Sprache und des hegemonial legitimierten Wissens der Dominanzgesellschaft wird gefördert. Gleichzeitig werden Wissen und Fähigkeiten der Kursteilnehmerinnen anerkannt, aufgewertet und ebenfalls kritisch beleuchtet und diskutiert. Der Verein maiz entwirft eine pädagogische Praxis, die sich als antirassistisch und feministisch versteht, d.h. die zur Emanzipation, zur Veränderung der Realität und zum Abbau strukturell bedingter Benachteiligung beitragen will. Er positioniert sich kritisch zum Konzept der interkulturellen Pädagogik, lehnt die darin bestehende Fokussierung auf Kultur und Identität sowie die kulturalistische Verschleierung von strukturell bedingter Benachteiligung dezidiert ab. In diesem Beitrag bezieht sich eine Lehrerin auf die Erfahrung mit einer Gruppe von Lernenden, die das Erlernen der deutschen Sprache mit einem Glücksversprechen verbinden. Sie reflektiert über die zusammenhängende Frage nach dem Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden, über die Möglichkeiten und Herausforderungen einer dialogischen pädagogischen Praxis uvm.

Deutschkurse für Migrantinnen als politische Bildungsarbeit und die Grenzen der interkulturellen Pädagogik¹

Reflexionen einer Lehrerin

Rubia Salgado

Neben (und verschränkt mit) den Tätigkeiten in den Bereichen Beratung und Kulturarbeit realisiert der Verein maiz – das Autonome Zentrum von & für Migrantinnen in Linz/OÖ – seit seiner Gründung zahlreiche Aktivitäten, die im Bereich der Erwachsenenbildung und der politischen Bildungsarbeit für Migrantinnen angesiedelt werden: Deutsch-, Computer-, Berufsorientierungs- und Alphabetisierungskurse, Vorqualifizierungslehrgänge im Gesundheits- und Pflegebereich (PreQual) und einen Vorbereitungslehrgang zum Hauptschulabschluss für jugendliche Migrantinnen.

In diesem Beitrag werde ich Erzählungen und Reflexionen zur Arbeit im Rahmen von Sprachkursen mit erwachsenen Migrantinnen vorstellen, einerseits weil das jene Aktivitäten sind, die, unabhängig von der innovationszwingenden Projektmaschinerie, in der wir als Selbstorganisation überleben müssen, von Anfang an durchgehend realisiert wurden, andererseits weil die Dimension des Sprachunterrichts, seine Prinzipien und die damit verbundenen Auseinandersetzungen, alle anderen Projekte im Bildungsbereich von maiz beeinflussen.

Die Deutschkurse bei maiz

Anhand der Beschäftigung mit Themen aus dem Alltag der Teilnehmerinnen, die im Kontext einer kritischen Auseinandersetzung mit den realen Lebens- und Arbeitsbedingungen von Migrantinnen

in der österreichischen Gesellschaft geschieht, werden die sprachlichen Kompetenzen in den Bereichen Morphosyntax, Lexik, Phonologie und Pragmatik sowie ein Prozess zur politischen Bildung gefördert und vorhandenes Wissen erweitert.

Der Lehrplan ist von einer gesellschaftspolitisch kritischen, feministischen und nicht eurozentristischen epistemologischen Haltung geprägt. Dies erfordert von allen Beteiligten (Lehrenden und Lernenden) eine kritische Reflexion ihrer Wertvorstellungen bezüglich hegemonial legitimierten Wissens. Es handelt sich um die Entwicklung, Erprobung und konstante Evaluierung von methodologischen Ansätzen und Instrumenten, die eine kritische Aneignung des vorhandenen und hegemonialen Wissens ermöglichen und gleichzeitig das marginalisierte Wissen der Teilnehmerinnen aufwerten und anerkennen. In der Praxis des Spracherwerbs bzw. der Erweiterung

¹ Bei vorliegendem Beitrag handelt es sich um eine Bearbeitung des unter dem Titel „Deutschkurse für Migrantinnen als politische Bildungsarbeit“ in: Intersections: At the Crossroads of the Production of Knowledge, Precarity, Subjugation and the Reconstruction of History, Display and De-linking. Löcker Verlag, 2008 veröffentlichten Beitrags der Autorin.

der Sprachkenntnisse bedeutet das eine Betrachtung der Sprache in ihrem dialektischen Verhältnis zur Realität, d.h. sowohl als normative Instanz, die konstitutiv für das Erhalten von gegebenen Machtverhältnissen ist, als auch als Handlung und somit als realitätskonstituierend.

Eingebettet in die Bearbeitung der Themen und Inhalte werden sowohl sprachliche Kompetenzen erweitert als auch Informationen bezüglich der Rechte und „Nicht-Rechte“ der Teilnehmerinnen erkundet und diskutiert. Strategien zur Ermächtigung, zur Partizipation und zur Transformation der realen Lebensbedingungen werden in einem dialogischen Prozess erforscht und entworfen. Zentrales Ziel unserer Deutschkurse ist in diesem Sinn die sprachliche Ermächtigung der Lernenden.

Ein Beispiel aus der Praxis

Das Erlernen der Sprache wird von einigen der Frauen, die bei uns Deutschkurse besuchen, im Verlauf unserer Erstgespräche als eine Notwendigkeit eingestuft. Andere erzählen von ihrer Sehnsucht und ihrem Hoffen, dadurch besser kommunizieren und auch arbeiten zu können bzw. einen besseren Job (d.h. nicht wie sonst den einer Putzfrau) zu bekommen. Aber manchmal ist auch von Glück die Rede. Deutsch zu lernen, würde ihnen Glück bringen, sie glücklicher machen: Deutschkurse als Glücksversprechen...

Vor vielen Jahren arbeitete ich auch in Kursen für Kinder und Jugendliche. Eine Zeit lang betreute ich zwei Gruppen in einem Nachhilfekurs, der an einer Schule in Wels/OÖ angeboten wurde. In einer Gruppe waren neu in Österreich angekommene Kinder. In der anderen Gruppe Kinder, die schon länger da lebten, einige hier geboren. Und damals schrieb ich an eine Freundin über die Arbeit mit diesen Kindern. Im Brief schilderte ich das sich drastisch voneinander unterscheidende Gruppenverhalten. In der ersten Gruppe, die dabei war, Deutsch zu lernen, waren die Kinder extrem motiviert, der Lernprozess war in eine eifrige und doch lustvolle und entspannte Atmosphäre eingebettet. In

der anderen Gruppe war die Spannung enorm, wir hatten oft mit Widerständen und Verweigerungen zu tun. Damals dachte ich an Hoffnung und an das Schreien nach einer Hoffnung, die in der Realität um die Kinder, die schon lange hier lebten, nicht vorhanden war. Ich habe einige Familien dieser Kinder besucht und bin in Substandardwohnungen gewesen, wo z.B. für Strom und warmes Wasser Münzen in einen Automaten am Gang geworfen werden mussten.

... daran erinnere ich mich, als ich von Kursteilnehmerinnen über das im Erlernen der deutschen Sprache vermeintlich geborgene Glück höre. Und im nächsten Atemzug erinnere ich mich daran, dass ich es bin, die diese Aussage so und nicht anders auslegt und dass ich diese Assoziationen und Interpretationen nicht auf die Gruppe und schon gar nicht auf die Einzelnen projizieren darf. Ich darf den Lernenden – angelehnt an meine Autorität als Lehrende – das ersehnte Glück, das sie durch das Erlernen der Sprache der dominanten Gesellschaft anstreben, nicht vorweg absprechen oder wegnehmen. Ich darf auf keinen Fall verallgemeinernd denken und Hoffnung ersticken.

Aber darf ich meine Funktion weiter ausüben, den Kurs weiterhin leiten, als wäre nichts gewesen? Als hätte ich nie geahnt, dass sprachliche Kompetenzen in Deutsch kein Garant für Glück im Leben als Migrantin auf deutschsprachigem Territorium sind? Darf ich das „make believe“ fortsetzen?

Oder soll ich mich, anstatt das Begehren nach Glück unbeachtet zu lassen, was letztendlich bedeuten könnte, das „make believe“ fortzusetzen, auch für das ersehnte Glück im Sinne einer hoffnungstragenden Aneignung der deutschen Sprache einsetzen?

Wie die Fragen beantworten?

In seinen Schriften zur Pädagogik der Unterdrückten fordert Paulo Freire² die Lehrenden auf, sich die Frage zu stellen, für wen und in wessen Interesse sie arbeiten. Und im Sinne einer radikalen Pädagogik formuliert er die Option, die die Lehrenden zu

² Siehe dazu den Beitrag von Bianca Friesenbichler in der Ausgabe 1 des MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/07-1/meb07-1_14_friesenbichler.pdf

treffen haben: für die Interessen der ausgegrenzten Lernenden, für die soziale und politische Veränderung, für die Befreiung der Unterdrückten. Diese Aufforderungen stellt er in Zusammenhang mit der Analyse der Verschränkungen zwischen Bildung und Herrschaftsinteressen und mit der daraus resultierenden Behauptung, dass Bildung immer politisch und daher nie neutral sei. PädagogInnen, die ihre Praxis als neutral bezeichnen, würden nach Freire letztendlich die vorherrschend diskriminierenden und ausbeuterischen Verhältnisse und Strukturen unterstützen (siehe Freire 1988).

Weiters ist für Freire Sprache das Mittel zur Mutmaßung einer veränderten Realität. Ausgehend von einem sprachwissenschaftlichen Ansatz, wonach Sprache immer in einem soziopolitischen Kontext und nicht nur als Kommunikationsmittel, sondern vor allem als Prozess der Konstruktion von Bedeutung betrachtet werden soll, beschäftigt er sich mit der Verschränkung zwischen Sprache, Interaktion und Realität. Indem die Lernenden Distanz zur Sprache gewinnen und auf einer Metaebene die Sprache in ihrer konstitutiven Funktion im Verhältnis zur Realität erfassen, können sie mutmaßen, die Realität anders, also aus ihrer Perspektive in der Welt, zu benennen. Somit verändern sich ihre Beziehungen zum Umfeld und Entwürfe zur Transformation der Realität können entstehen und umgesetzt werden (siehe ebd.).

Wenn ich im Sinne Freires radikaler Pädagogik in der Sprache ein enges Verhältnis zwischen Reflexion und Aktion erkenne, kann ich auch im Prozess des Erlernens der dominanten Sprache Deutsch die Dimension der kritischen Aneignung und des Gebrauchs der Sprache gegenüber einem Training von normierenden sprachlichen Äußerungen und Verständnissen priorisieren.

Wenn ich die Frage, in wessen Interesse ich arbeite, mit der Erklärung beantworte, im Interesse der Migrantinnen handeln zu wollen, dann kann ich die Aussage der Lernenden, die Deutsch zu lernen, mit einem Glücksversprechen verbinden, nicht ignorieren.

Wenn ich im Einklang mit Freire denke, dass soziale und politische Transformationen möglich sind, befinde ich mich bei der Affirmation einer Hoffnung.

Grenzen und Herausforderungen

Verhältnis Lehrende-Lernende

Die jeweilige Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden steht in einem Wechselverhältnis zu den entsprechenden pädagogischen und didaktischen Ansätzen und in einem Wechselverhältnis zu den Verschränkungen zwischen Bildung und der Erhaltung bzw. Hinterfragung von Herrschaftsinteressen.

Wo die Lehrenden als WissensvermittlerInnen und die Lernenden als passive EmpfängerInnen fungieren, lassen sich Ansätze beobachten, die einen nicht-reflexiven, nicht-emanzipatorischen und Hierarchie verfestigenden Modus von Bildung darstellen (vgl. Mayo 2006, S. 62).

Sowohl Freire als auch Gramsci schreiben über die Wechselseitigkeit, die die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden im Sinne einer emanzipatorischen Bildungsarbeit kennzeichnen soll. Der Entwurf einer pädagogischen Praxis, in der Lehrende auch als Lernende involviert sind, beinhaltet jedoch nicht die Annahme, dass beide gleich sind. Mayo schreibt: „*Wie Gramsci macht auch Freire deutlich, dass sich Lehrer [und Lehrerinnen; S.G.] und Lernende, soweit es das Wissen betrifft, nicht ‚auf gleicher Augenhöhe‘ befinden. Was Gramsci und Freire gleich sehen, ist eine Anerkennung, dass es für Intellektuelle/Lehrer möglich, wenn nicht gar unentbehrlich ist, über ein theoretisches Verständnis zu verfügen, das dem der Lernenden ‚überlegen‘ ist*“ (ebd., S. 92).

Casali zufolge bezieht Freire, herausgefordert durch zahlreiche KritikerInnen, die in seinen früheren Schriften eine deutliche Aussage über die nicht bestehende Gleichheit zwischen Lehrenden und Lernenden vermissen, mit der von Mayo oben dokumentierten Behauptung eine klare Position (vgl. Casali 2001, S. 18). Trotz des erwähnten epistemologischen Unterschieds zwischen beiden Gruppen, in dem Freire letztendlich den Grund und die Rechtfertigung aller pädagogischen Handlungen sieht, soll sich durch Wechselseitigkeit und Dialog die demokratische und emanzipatorische pädagogische Praxis als eine horizontale soziale Beziehung konstituieren (siehe Freire 1988).

Freies Auffassung von der Konzeption und Umsetzung des Lernprozesses als Dialog ermöglicht es den Lernenden, aktive MitgestalterInnen im Lernprozess und somit Subjekte zu werden. Freire sieht in der emanzipatorischen und problematisierenden Erwachsenenbildung einen Ort zur Entstehung und Entfaltung der Handlungsfähigkeit (siehe Freire 1988).

Anerkennung und interkulturelle Pädagogik

Wenn wir die Situation des Unterrichts von Deutsch als Zweitsprache in Hinblick auf den Versuch der Gestaltung einer dialogischen Praxis betrachten, werden wir uns mit der Frage nach der Anerkennung der „Anderen“ beschäftigen müssen, und zwar sowohl im Zusammenhang mit der Problematisierung des Verhältnisses von Lehrenden und Lernenden als auch im Zusammenhang mit der Frage nach ihrer Handlungsfähigkeit und in Hinblick auf einen ethisch orientierten Umgang mit den machtvoll hierarchisierten Gesellschaftspositionen der AkteurInnen.

Die interkulturelle Didaktik etablierte sich im Laufe der letzten Jahre als eine unhinterfragte Selbstverständlichkeit im Feld des Deutschunterrichts für MigrantInnen. Wie Paul Mecheril bemerkt, stellt der Begriff der Anerkennung eines der Prinzipien der interkulturellen Pädagogik dar. MigrantInnen würden nach Mecheril im Sinne der interkulturellen Pädagogik als kulturell Andere und nicht als politische und personale Subjekte anerkannt werden. Es handle sich dabei um eine ideale Konzeption, die als reale Praxis Dominanzverhältnisse verkenne und das Ziel der Transformation der gegebenen Verhältnisse und Bedingungen, das an die Handlungsfähigkeit geknüpft ist, nicht berücksichtige. Außerdem gelte die Anerkennung denjenigen, „die über den Status verfügen, dem Ideal des ‚handlungsfähigen Subjektes‘ relativ nahe zu kommen“ (Mecheril 2004, S. 222). Es sind das jene, die in der Lage sind, sich in den vorherrschenden Strukturen zu begreifen und zu artikulieren (vgl. ebd.).

Weiters bemerkt Mecheril, dass interkulturelle Pädagogik „Kultur“ als die zentrale Differenzdimension priorisiert. Die ausschließlich kulturelle Fokussierung der KursteilnehmerInnen würde eine Einengung bedeuten und folglich eine Beschäftigung

mit Zugehörigkeitsordnungen, die entlang unterschiedlicher Differenzlinien entstehen (wie Nationalität, Ethnizität, Geschlecht, Alter, Religion, Klasse/Sozialstatus, Bildungshintergrund, Besitz), verhindern.

Nach seiner Kritik an der interkulturellen Pädagogik plädiert Mecheril für eine Ergänzung der Prinzipien dieser Konzeption und beschreibt deren pädagogische Umsetzung: „Wenn also das Programm einer interkulturellen Bildung auf den Grundprinzipien des Gleichheitsgrundsatzes und der Anerkennung gründet, dann plädiert die migrationspädagogische Perspektive für eine Ergänzung dieser Prinzipien um ein weiteres Prinzip: die Verschiebung dominanter Zugehörigkeitsordnungen“ (ebd., S. 223).

Die Herausforderung für die PädagogInnen besteht darin, im Rahmen der Bildungsarbeit die binären dominanten Ordnungen nicht zu reproduzieren und zu zementieren, sondern sie zu problematisieren und zu verschieben. „Das verschiebende und dekonstruktive pädagogische ‚Lesen‘ von Zugehörigkeitsordnungen kann als eines verstanden werden, das mit binären Oppositionen einhergehende Wertungen und Ausschlüsse anspricht und dadurch schwächt“ (ebd., S. 224).

Das Glück und der Deutschkurs

In der Bildungsarbeit mit Migrantinnen in maiz versuchen wir gemeinsam mit den Lernenden Wege zu einer Praxis zu entwerfen, Wege, die sich aus der Übersetzung der Prinzipien der Pädagogik der Unterdrückten auf unsere Situationen als Migrantinnen in Österreich anwenden lassen. Einen entscheidenden Aspekt in diesem Prozess der Übersetzung und der Adaptierung bildet die oben kurz dargestellte dekonstruktive Perspektive.

Die Wege der Konzeption und Umsetzung einer pädagogischen Praxis, die sich als dialogisch, (selbst-)reflexiv, emanzipatorisch, feministisch, problematisierend, antirassistisch, realitätsverändernd, dekonstruktiv und somit dominanzkritisch versteht, sind jedoch, wie schon die Aneinanderreihung den vielen Begrifflichkeiten zeigt, lang. Aber nicht nur lang. Sie kennen kein Ende, sie gestalten und erfinden sich wiederholend als

Prozess, sie nennen kein quantitativ überprüfbares Ziel, sie bewegen sich nicht linear und sprengen alle Rahmen eines domestizierenden, befriedigenden, leistungs- und erfolgsorientierten, bürokratisierten und ökonomisierten Bildungsverständnisses. Sie werfen Fragen auf, bestehen aus Herausforderungen und aus der Lust, diesen zu begegnen. Sie haben nichts mit Glück zu tun und doch...

In der weiteren Arbeit mit jener Gruppe, die das Erlernen der dominanten Sprache Deutsch mit einem Glücksversprechen verband, begegneten

wir den in der Gruppe vorhandenen unterschiedlichen Vorstellungen von Glück. Die Beschäftigung mit Glück gestaltete sich als eine Möglichkeit der Auseinandersetzung mit fatalistischen Formen der Realitätswahrnehmung, mit Perspektiven der Handlung als Subjekte, mit Entwürfen zu differenzierten Benennungen der Realität, mit eigenen Zuschreibungen und Reproduktionen dominanter Zugehörigkeitsordnungen. Eine Auseinandersetzung mit dem Thema „Glück“ innerhalb eines für alle Beteiligten herausfordernden Lernprozesses, der sich als hoffnungstragende und kritische Aneignung der deutschen Sprache umsetzte.

Literatur

Verwendete Literatur

Casali, Alípio Márcio (2001): A Pedagogia do oprimido: clandestina e universal. In: Freire, Ana Maria Araújo (Hrsg.): A pedagogia da Libertação em Paulo Freire. São Paulo.

Mayo, Peter (2006): Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire. Perspektiven einer verändernden Praxis. Hamburg.

Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim und Basel.

Weiterführende Literatur

Freire, Paulo (1988): Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro.

Weiterführende Links

Paulo Freire: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/07-1/meb07-1_14_friesenbichler.pdf

Paulo Freire Zentrum: <http://www.paulofreirezentrum.at>

Paulo Freire Kooperation e.V.: <http://freire.de/main/startseite.html>

maiz – Autonomes Zentrum von & für Migrantinnen: <http://www.maiz.at>

Notizen für die history lesson „Erziehung und Klassenkampf“: <http://summit.kein.org/node/897>



Foto: K. K.

Rubia Salgado

rubia@maiz.at
<http://www.maiz.at>
+43 (0)732 890077

Rubia Salgado lebt seit 1987 in Österreich, studierte Portugiesisch und Literaturwissenschaft in Rio de Janeiro/Brasilien. Sie arbeitet seit vielen Jahren mit Migrantinnen im Bildungs- und Kulturbereich und ist Mitbegründerin und Mitarbeiterin von maiz – Autonomes Zentrum von & für Migrantinnen in Linz.

Das Einwanderungsland Österreich und die Konsequenzen für das Berufsförderungsinstitut Oberösterreich

Monika Pramreiter

Monika Pramreiter (2008): Das Einwanderungsland Österreich und die Konsequenzen für das Berufsförderungsinstitut Oberösterreich.

In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 5, 2008.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-5/meb08-5.pdf>.

ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. Veröffentlicht Oktober 2008.

Schlagworte: BFI Oberösterreich, Erwachsenenbildung, lernende Organisation, Sprache als Arbeitsmittel, innerbetriebliche Probleme, Öffnung der Beschäftigungsfelder, interkulturelle Kommunikation, multikulturelle Teams

Abstract

In einem Betrieb der Erwachsenenbildung, der sich den Anforderungen an die Bildung im globalen Kontext stellen muss, hat die Realisierung des Anspruches, jede/n Einzelne/n in die Lage zu versetzen, ihr/sein ganzes Potenzial und ihre/seine vollständige Persönlichkeit zu entwickeln, gewaltige Konsequenzen für das Selbstverständnis der Organisation und für das eigene Tun und Wirken nach innen und nach außen. Neue KundInnengruppen müssen adäquat angesprochen werden, die eigenen Dienst- und Serviceleistungen müssen auf den veränderten Bedarf reagieren, die Produkte sind in ihrer Weiterentwicklung anzupassen, Strategien in Marketing und Werbung benötigen frische Ideen. Verkrustete Strukturen, die mit der Erwartung einhergehen, dass sich nichts ändert, erfordern neue Managementstrategien. Dabei steht für die Betriebe die Interkulturelle Öffnung, das Schaffen von Angeboten für MigrantInnen und die Entwicklung einer begleitenden Kultur der Selbstreflexion im Zentrum. Das Berufsförderungsinstitut Oberösterreich hat sich vor einigen Jahren auf den Weg gemacht, die sich abzeichnenden Veränderungen als Option für sich zu entdecken und nutzbar zu machen.

Das Einwanderungsland Österreich und die Konsequenzen für das Berufsförderungsinstitut Oberösterreich

Monika Pramreiter

*„Das Hauptziel der beruflichen Bildung ist es, die Eigenständigkeit der Person und ihre beruflichen Fähigkeiten, das heißt die Anpassung und Weiterentwicklung, zu fördern. Daher heißen die beiden wichtigsten Antworten dieses Weißbuchs, zum einen allen Menschen **den Zugang zur Allgemeinbildung zu ermöglichen, und zum anderen, die Eignung zur Beschäftigung und Erwerbstätigkeit zu verbessern**“ (Europäische Kommission 1995, S. 15; Hervorh.i.Orig.).*

Einwanderungsland Österreich

Österreich ist ein Einwanderungsland. Derzeit sind etwa 13 Prozent der Bevölkerung MigrantInnen, d.h. Personen, die nicht in Österreich geboren wurden oder zum Zeitpunkt der Geburt keine Österreicherinnen oder Österreicher waren – so genannte „foreign borns“ (siehe OECD 2007). Damit liegt Österreich auf einer Ebene mit klassischen Einwanderungsländern wie zum Beispiel den USA. Alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens – hier interessieren uns besonders die Dimensionen des Lernens und Arbeitens – werden von diesen demografischen Veränderungen erfasst. Das bedeutet, dass sich die Bildungsangebote des Berufsförderungsinstituts (BFI), ja das BFI als Organisation selbst verändern muss: In einem Betrieb der Erwachsenenbildung, der sich den Anforderungen an die Bildung im globalen Kontext stellen muss, hat die Realisierung des Anspruches, jede/n Einzelne/n in die Lage zu versetzen, ihr/sein ganzes Potenzial und ihre/seine vollständige Persönlichkeit zu entwickeln, gewaltige Konsequenzen für das Selbstverständnis der Organisation und für das eigene Tun und Wirken nach innen und nach außen. Neue KundInnengruppen müssen adäquat angesprochen werden, die eigenen

Dienst- und Serviceleistungen müssen auf den veränderten Bedarf reagieren, die Produkte sind in ihrer Weiterentwicklung anzupassen, Strategien in Marketing und Werbung benötigen frische Ideen. Verkrustete Strukturen, die mit der Erwartung einhergehen, dass sich nichts ändert, erfordern neue Managementstrategien. Ob sie es will oder nicht, die Erwachsenenbildung befindet sich im Umbruch, und nur wer die Entwicklungen ein Stück weit antizipieren kann, bleibt handlungsfähig und autonom. Das BFI hat sich vor einigen Jahren auf den Weg gemacht, die sich abzeichnenden Veränderungen als Option für sich zu entdecken und nutzbar zu machen.

Herausforderungen und Problemlagen

Als Bildungseinrichtung der Arbeiterkammer hat sich das BFI seit seinem Bestehen in einem – wenn gleich reduzierten Rahmen – mit der Zielgruppe der MigrantInnen beschäftigt: Die interne Aufmerksamkeit eilte der medialen voraus. 2006 wurde Migration zum zentralen Thema erklärt und in einem eigenen Projekt wurden Ressourcen für die Entwicklungsarbeit zur Verfügung gestellt. In diesem Rahmen wurden vor allem Angebote entwickelt,

die eine prognostizierte Nachfrage decken sollten. Hauptthemen waren – den aktuellen Trends entsprechend – der FacharbeiterInnenmangel und dessen Deckung aus dem Potenzial der ZuwanderInnen, die Verbesserung der Chancen auf eine Lehrausbildung für jugendliche MigrantInnen zweiter Generation oder für QuereinsteigerInnen. Intern wurde an der Verbesserung des institutionellen Know-hows im Themenbereich Migration, Integration und interkulturelle Kompetenz gearbeitet.

Die Erkenntnis, dass die Glaubwürdigkeit einer Institution auch daran gemessen wird, inwieweit sie ihre eigenen Beschäftigungsfelder interkulturell öffnet, war im BFI Oberösterreich rasch gewonnen, die Konsequenzen daraus werden uns noch längere Zeit beschäftigen. Die Schlagworte von den kulturellen Unterschieden und den damit verbundenen Konfliktherden wurden in unseren zunehmend multikulturell aufgestellten Teams zu einer erlebbaren Wirklichkeit. Die neuen migrantischen MitarbeiterInnen stießen rasch an ihre Grenzen, sie mussten sich ihre Glaubwürdigkeit härter als ihre inländischen KollegInnen erarbeiten und sie mussten vor allem erkennen, dass Systeme ihre ungeschriebenen Gesetze haben, denen nicht so leicht auf die Spur zu kommen ist, wenn man nicht in diesen Systemen sozialisiert wurde. Ablehnung kam besonders aus den Reihen derjenigen, die sich in ihrer beruflichen Existenz von Konkurrenz bedroht sahen, plötzlich wurde dort die Unsicherheit schlagend, wo sie eigentlich schon immer war, aber bisweilen nicht diese Bedeutung erlangt hatte. Dem Schutz der eigenen Professionalität wurde mehr Raum gegeben. Wer Abwertung befürchtete, wertete andere AkteurInnen ab. Zwischen den MitarbeiterInnen in den Teams kam es zu Spannungen, die meist auf individueller Ebene abliefen, deren Strategien zur Bewältigung manchmal überraschten und Führungskräfte vor neue Herausforderungen stellten.

Die Verwendung von Sprache ist eines der wichtigsten Arbeitsmittel von BildungsarbeiterInnen. Dabei geht es um Feinheiten, um geschliffene Worte, um die richtigen Worte zur rechten Zeit, um die Kompetenz der Texterstellung in den vielfältigen Berichtslagen. Auch wenn Deutsch als Zweitsprache auf gehobenem Niveau verfügbar ist, lauern in kommunikativen Nischen unzählige Fallen. Die richtige Interpretation von Gesagtem und Nichtgesagtem

oder die Deutung von Mimik und Gestik fällt schwerer, wenn man die Codes nicht kennt, nicht erkennt und damit in die Fettnäpfchengasse gerät. Irritationen entstanden sowohl auf Seiten der Stammbesellschaft als auch auf Seiten der neuen MitarbeiterInnen, hemmten Arbeitsabläufe und machten Prozesse sperrig, wo Reibungslosigkeit aufgrund von Zeit- und Ressourcenmangel gefragt gewesen wäre.

Das Instrument des Mentorings für innerbetriebliche Probleme bestand als Angebot für neue MitarbeiterInnen am BFI Oberösterreich bereits in einer rudimentären Form – genutzt wurde es kaum. Mit der Einführung migrantischer MitarbeiterInnen in die institutionellen Gegebenheiten erlebte es jedoch eine Renaissance. Ein strukturierter Raum für Diskussionen, Fragen und Auseinandersetzungen wurde geschaffen. Ob es um die Aufarbeitung und Reflexion negativer Erfahrungen im Arbeitsprozess, um das Coaching in Hinblick auf neue Herausforderungen, den Umgang mit KundInnen und LieferantInnen oder die Bekanntmachung mit den wesentlichen Personen in der Institution ging, alles hatte Platz in diesem Verfahren. Interkulturelle Kommunikation kam damit automatisch in Gang – wurde mit einer klaren Zielsetzung versehen. Neben den Kernfragen ergaben sich immer wieder Gelegenheiten zum persönlichen Gespräch und zur Befriedigung von Neugier. Strukturelle Ablehnung wurde durch vertiefte persönliche Beziehungen aufgeweicht.

Konsequenzen und Lösungsansätze

Interkulturelle Kompetenz kann als erweiterte soziale Kompetenz begriffen werden und verschließt sich nicht einem Lernprozess, der – nach zielgruppenspezifischem Bedarf in unterschiedlichsten Dimensionen ausgeprägt – den Individuen unbekanntes Sichtweisen und unbegangene Handlungsspielräume öffnet. Unbestritten gehört die Beschäftigung und Auseinandersetzung mit fremden Kulturen zu den ganz spannenden Themen. Stereotype zu hinterfragen, die eigenen Welten auszuleuchten und Gemeinsamkeiten zu entdecken, bringt zweifellos allen Beteiligten – auch abseits der Arbeitssituation – einen Gewinn. Hintergrundwissen zu den Themen Asylwesen, Migrations- und Flüchtlingspolitik, Strategien der Europäischen Union etc. ergänzt die kommunikativen Lernfelder.

Den MitarbeiterInnen aus allen Kulturräumen diese Weiterentwicklung zu ermöglichen, war für das BFI Oberösterreich ein weiterer logischer Schritt. Train-the-Trainer-Lehrgänge wurden für MitarbeiterInnen, Angestellte und freiberufliche TrainerInnen entwickelt, angeboten und umgesetzt – unabhängig davon, ob diese einen migrantischen Hintergrund haben oder nicht. Im Bereich der KundInnenbetreuung wurde ein mehrsprachiges Modell entwickelt und realisiert, die BeraterInnen wurden im Rahmen einer Qualifizierungsoffensive geschult. Die Beratung zum Kursangebot kann heute in acht verschiedenen Sprachen erfolgen, die Nachfrage hat sich dadurch vervielfacht. Unsere KundInnen schätzen diese Initiativen, der KundInnenbindungsprozess hat damit eine solide Grundlage.

In Zahlen bedeutet dies: 20% aller KursteilnehmerInnen des BFI Oberösterreich haben einen wie auch immer gearteten migrantischen Hintergrund, das sind immerhin 5.000 Personen. Viele von ihnen finden sich in den Standardkursen (vom Staplerkurs bis zur Berufsreifeprüfungsvorbereitung), aber für viele wurden auch ganz besondere Angebote designed, d.h. speziell für multikulturelle Arbeits- und Lerngruppen entwickelt. 120 Asylberechtigte bereiteten sich 2007 und 2008 in einem vom Europäischen Flüchtlingsfonds und dem Land Oberösterreich geförderten Projekt auf den Einstieg in den österreichischen Arbeitsmarkt vor, 40 Personen bemühten sich redlich, das lateinische Alphabet zu erlernen. 4.000 KursteilnehmerInnen verzeichneten wir im Bereich der Deutsch/Integrationskurse in insgesamt acht verschiedenen

Sprachen – vom Familiennachzug mit Verpflichtung zur Erfüllung der Integrationsvereinbarung, über Schlüsselarbeitskräfte bis zu den BewerberInnen um die österreichische Staatsbürgerschaft. Sie alle wurden im Vorfeld von einer unserer BeraterInnen kompetent in Hinblick auf ihre Anliegen betreut, 14 Personen aus acht Nationen, sechs Sprachgemeinschaften und drei Kulturkreisen qualifizierten sich in einem Lehrgang für eine Tätigkeit als TrainerIn in verschiedensten arbeitsmarktpolitischen Fördermaßnahmen. An der Schnittstelle Schule und Beruf professionalisieren wir die Berufsorientierung in Kooperation mit SchulpartnerInnen. Jährlich bereiten sich 80 TeilnehmerInnen auf die Prüfungen im Rahmen der Hauptschuleexternistenkurse vor und über 300 SchülerInnen und Jugendliche werden in ihren schulischen und außerschulischen Integrationsprozessen unterstützt. Interkulturelle Kommunikations- und Verständigungsprozesse werden in diversen internen Weiterbildungsangeboten und als Ergänzungsmodule in Lehrgängen gefördert und ein Mentoringprojekt erleichtert allen MitarbeiterInnen die Integration migrantischer Neulinge in das umfassende betriebliche Gefüge des BFI.

Leitlinie unserer Produktentwicklung wird auch in Zukunft die bestmögliche Öffnung bestehender Angebote für alle interessierten Zielgruppen und die Konzeption maßgeschneiderter Seminare und Kurse sein, und zwar dort, wo die Realisierung des Anspruches, allen Menschen Allgemeinbildung zu ermöglichen und ihren Zugang zu Beschäftigung und Erwerbstätigkeit zu verbessern, ohne spezielle Rahmenbedingungen nicht gelingen kann.

Literatur

Verwendete Literatur

Europäische Kommission (1995): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Online im Internet: <http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/lb-de.pdf> [Stand: 2008-10-15].

Weiterführende Literatur

OECD (Hrsg.) (2007): International Migration Outlook. Annual Report. SOPEMI. Online im Internet: http://www.migration-info.de/migration_und_bevoelkerung/artikel/070607.htm [Stand: 2008-10-15].



Foto: K. K.

Monika Pramreiter

monika.pramreiter@bfi-ooe.at
<http://www.bfi-ooe.at>
+43 (0)732 6922-5429

Monika Pramreiter, geb. 1958, absolvierte u.a. eine Ausbildung zur Berufs- und Sozialpädagogin, besitzt ein Diplom in interkultureller Kompetenz – Universitätslehrgang Salzburg. Seit 1992 ist sie im Berufsförderungsinstitut Linz – Erwachsenenbildung mit der Entwicklung und Umsetzung innovativer Bildungsmaßnahmen in nationalen und transnationalen Projekten betraut. Ihre Schwerpunktthemen sind: Grundbildung und Alphabetisierung, Integration/ Migration – soziale und berufliche Integration von Personen mit Migrationshintergrund, Interkulturelle Kompetenz in den unterschiedlichen Arbeitszusammenhängen, Mobile Bildungsarbeit für migrantische Jugendliche, Maßnahmen zur Erleichterung des beruflichen Wiedereinstieges von Frauen (Personen nach der Babypause), Empowermentprojekte für Frauen in Beschäftigung, Sensibilisierung und Methodenentwicklung in der Genderthematik, Employability – Beschäftigungssicherheit von älteren ArbeitnehmerInnen.

Diversity Management

Anspruch und Praxis

Silvia Göhring und Helga Schicho

Silvia Göhring und Helga Schicho (2008): Diversity Management. Anspruch und Praxis.
In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs,
Ausgabe 5, 2008.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-5/meb08-5.pdf>.
ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. Veröffentlicht Oktober 2008.

Schlagworte: ISOP, Innovative Sozialprojekte, ISOP-Lehrgang, Vielfalt, Diversity, Diversität,
Diversity Management, Diversitätsmanagement, Diversitätskompetenzen

Abstract

Die Autorinnen diskutieren im vorliegenden Beitrag grundlegende Begriffe und politische Positionen rund um das Diversity Management und spiegeln in ihrem Versuch, die Grenzen und Begrenzungen einer solchen Strategie selbstkritisch offenzulegen, den aktuellen – oft widersprüchlichen – Diskurs. Sie gewähren einen Einblick in die Umsetzungspraxis von Diversity Management bei ISOP (Innovative Sozialprojekte) unter anderem anhand der Beschreibung des ISOP-Lehrgangs zur interkulturellen Beratung von ZuwanderInnen und Organisationen.

Diversity Management

Anspruch und Praxis

Silvia Göhring und Helga Schicho

Es gibt einen großen Bedarf an der Entwicklung von Diversitymaßnahmen. Das zeigen die Erfahrungen von ISOP (Innovative Sozialprojekte). Besonders notwendig wird es künftig sein, ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, dass ein Engagement in Richtung Vielfaltsplanung etwas mit der eigenen Organisation zu tun hat und damit, was man gerne sein möchte. Denn: „Diversity is not about the other. Diversity is about you.“

Diskurs

Diversity Management versteht sich in der Theorie als ganzheitlicher Organisationsansatz, um Vielfalt, die sich anhand vorhandener und/oder künftiger MitarbeiterInnen repräsentiert, managen zu können. Was im Deutschen etwas konstruiert mit „Vielfalt“ bezeichnet wird, meint im Konkreten die Unterschiedlichkeit, die sich anhand von Zugehörigkeiten zu diversen Kulturen ergibt oder aber auch vor dem Hintergrund des Geschlechtes, des Alters oder etwa auch einer Behinderung bzw. einer anderen gesundheitlichen Einschränkung auf eine Bedürfnis- und Handlungsdifferenz verweist. War die Einführung des Diversity Managements in den USA mit Maßnahmen zur Antidiskriminierung der AfroamerikanerInnen verbunden (Civil Right Act 1964), so standen in Europa zunächst ausschließlich betriebswirtschaftliche Überlegungen im Vordergrund. Demografische Hochrechnungen stellten eine künftige Wandlung der Bevölkerung unter Beweis, die eine Minimierung des klassischen Arbeitnehmers – männlich und Angehöriger der weißen Mehrheitsbevölkerung – voraussagte. Dieser Logik folgend orientierten sich erste betriebliche Vielfaltskonzeptionen an der Förderung weiblicher Mitarbeiterinnen. Mit einiger Verspätung, aber im

Wesentlichen wie die Gleichstellungsforderungen der Frauen ebenfalls bedingt durch gesellschafts- und sozialpolitische Lobbyarbeit, formulierten sich alsdann Forderungen zur betrieblichen Integration von behinderten Menschen, von Menschen unterschiedlicher ethnischer Herkunft und von älteren Menschen. Allerdings ging es den Betrieben auch bei diesen Zielgruppen immer um den Erhalt der (betriebs-)wirtschaftlichen Konkurrenzfähigkeit auf der einen Seite sowie um den der Gewährleistung anhaltender sozialer Kohärenz auf der anderen. Abgerundet wurde dieser Prozess durch neue gesetzliche Regelungen zur Gleichstellung sowohl auf Europäischer Ebene als auch auf nationalstaatlicher Ebene der einzelnen Mitgliedsländer (z.B. Vertrag von Amsterdam und österreichisches Gleichbehandlungsgesetz).

Mittlerweile zeigt sich jedoch auch in Fragen konkreter betrieblicher Antidiskriminierungspolitik ein voneinander abweichendes Verhalten und Verständnis. So finden wir

- „affirmative action“ (positive Diskriminierung), welche die Anteile von Minderheiten in Unternehmen erhöhen soll. Ihr geht es in erster Linie immer um Eingliederung. In gewisser Weise

handelt es sich dabei eher um Assimilierungsmodelle: Zwar will man Beteiligung sicherstellen, allerdings bleiben Verhalten und Strategien der Mehrheitskultur unverändert (vgl. Döge 2008, S. 33f.)

- Modelle, die auf eine Änderung der Organisationskultur abzielen, in denen also die Forderung nach Chancengleichheit in Verbindung mit Organisationsentwicklung gebracht wird. Erst bei diesen Konzepten kann auch von Integrationsanliegen gesprochen werden.

Versucht man sich in einer wertneutralen Definition, so ist als Diversity Management eine Strategie zu bezeichnen, die sowohl die Chancengleichheit als auch die betriebswirtschaftliche Steuerung eines Unternehmens fördert. Folgt man weiters einem integrationsbasierten Verständnis, so ist Diversity Management getragen vom Recht auf Differenz und kulturelle Eigenart, vom Prinzip der Gleichwertigkeit, wonach bestimmte kulturelle/lebensweltliche Eigenheiten nicht höher und nicht niedriger betrachtet werden, und vom Wissen um die Einheit, die sich in der Verfolgung gemeinsamer Ziele und Interessen demonstriert. Dies drückt sich aus in dem politischen Verständnis, dass alle MitarbeiterInnen gleiche Chancen bei der Einflussnahme auf Entscheidungen und Veränderungen haben, und in dem strukturellen Verständnis, dass bei der Rekrutierung von Personal, bei Aufstiegsmöglichkeiten, Arbeitsbedingungen und Gehältern gleiche Chancen für alle vorherrschen müssen.

Anders formuliert meint Diversity Management eine Auseinandersetzung mit Macht- und Herrschaftsdimensionen, mit Zugangs- und Aufstiegsfragen, mit Lebensstandard und soziale Sicherheit. In diesen Kategorien zeigt sich Ungleichheit, zeigt sich tief in den Mainstreamstrukturen gewachsene Diskriminierung, welche ihren Ursprung in homogenisierenden mehrheitskulturellen Haltungen, Handlungen und Erwartungen hat. Kontrastierend dazu verweist der Vielfaltsbegriff auf primäre Dimensionen wie z.B. das Geschlecht, das Alter, auf ethnische Herkunft, auf physische Fähigkeiten, er verweist aber auch auf sekundäre Dimensionen, die sich aufgrund von Gewohnheiten, Familienstand, Ausbildung und Berufserfahrung ergeben. Er inkludiert im betrieblichen Kontext ebenso organisationale Dimensionen,

die sich aus einer Funktion, einem Arbeitsinhalt, der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Abteilung oder der Dauer eines Arbeitsverhältnisses ergeben (vgl. Koall/Bruchhagen/Höher 2002, S. 111).

Vielfalt zu organisieren, ist demnach an die unterschiedlichsten Disziplinen und politischen Positionen anzubinden, und das wiederum macht Diversity Management handlungsrelevant für viele. In Wirklichkeit beinhalten diversitygeprägte Strategien ab dem Moment erster Umsetzungsgedanken auch sonst übliche Bedingungen für organisationale Änderungen und alle haben damit zu tun, dass bereits eine Änderung in den Organisationsumwelten stattgefunden hat, auf die reagiert werden muss. Die richtigen Voraussetzungen für ein Diversity Management sind gelegt wenn:

- es eine klare Führungsposition gibt, d.h. Diversity Management als primäre Aufgabe der Managementverantwortlichen wahrgenommen wird, diese das „Warum und Wie“ den MitarbeiterInnen deutlich kommunizieren, sodass letztere zu Beteiligten werden und die Prozesse mittragen
- wenn alle Organisations-, also alle Geschäftsbereiche in die Entwicklung eingebunden werden und
- wenn in eine entsprechende Bewusstseinsbildung investiert wird.

Es reicht deshalb auch nicht, signalgebende Stellenausschreibungen zu verfassen, in denen beispielsweise bevorzugt nach ethnischen Minderheiten gesucht wird, wenn nicht gleichzeitig überlegt wird, wie sich Bewerbungsverfahren insgesamt interkulturell öffnen lassen und welche Bleibebedingungen und Entwicklungsbedingungen es bräuchte, dass „importierte Potenziale“ sich entfalten können. Weiters reicht es auch nicht aus, Diversitäts- und/oder Gleichstellungsbeauftragte zu nominieren, wenn nicht gleichzeitig ihr Handlungsportfolio genau definiert und ihre Funktion entsprechend den Aufgaben ausreichend budgetiert wird. Ebenso ist es zu wenig, MitarbeiterInnen zu Diversity Workshops und Trainings zu schicken, wenn es nicht gleichzeitig ein ernst gemeintes Commitment zu einer organisationalen Diversitätspolitik gibt, das sich in der Mission des Unternehmens genauso

formuliert wie in einer folgerichtigen Struktur- und Prozessqualität (zu aktuellen Praxisbeispielen siehe diversityworks 2007).

ISOP (Innovative Sozialprojekte) – Beratung von Organisationen

ISOP (Innovative Sozialprojekte) war in den letzten Jahren verstärkt auch in der Beratung von Organisationen tätig, die sich mit der Bewältigung von Diversitätsaufgaben befassten, z.B. im Rahmen der beiden EQUAL-Entwicklungspartnerschaften IKÖF 2002-2005 (Obersteirische Initiativen zur interkulturellen Öffnung der Region), und IKAP 2005-2007 (Interkultureller kommunaler Aktionsplan). Entsprechend der Hauptexpertise von ISOP erfolgte dabei eine Konzentration auf ein Diversitätsmanagement für Menschen nicht-österreichischer Herkunft, nach Alter und Geschlecht unterschieden. Ein weiterer Schwerpunkt wurde auf den Organisationstyp von öffentlichen und privaten DienstleisterInnen wie öffentliche Verwaltungen, Sozial- und Bildungseinrichtungen gelegt.

Kennzeichen aller Beratungen war, dass sie gleichsam von außen an die einzelnen Einrichtungen herangetragen wurden, die Beschäftigung mit Diversity Management also nicht einer intrinsischen Motivation folgte. So bedurfte es in jedem Fall einiger Überzeugungsarbeit, um die Institutionen zu einem Mitmachen zu bewegen, wobei dies weniger mit einem grundsätzlichen Desinteresse als vielmehr mit einer geringen Sensibilisierung wie einem wenig ausgereiften Wissensstand in Bezug darauf, was Diversityplanung alles beinhaltet, zusammenhing. Erst genaue Ist-Analysen, die in einen Dialog zu den Aufgabengebieten und entsprechenden Repräsentanzen gestellt wurden, erzeugten einen gewissen Bewusstseinsgrad, der zum Handeln bewegte.

Beinahe ausnahmslos wurde seitens der Führungskräfte die genaue Planung und Entwicklungsarbeit den operativen Ebenen der Organisation überlassen. Dabei stellte sich heraus, dass die Motivation zur Mitarbeit bei den MitarbeiterInnen nicht zwingend ident war mit jener der Führungskräfte. Folgten letztere stärker grundsätzlich strategischen Überlegungen, so ging es den operativ Tätigen in erster Linie um eine Optimierung ihrer eigenen Arbeitssituation.

Der Vorteil, der sich daraus ergab, war, dass sich die EntwicklerInnen mit allen von ihnen gestalteten Diversitätsprodukten stark identifizierten und dadurch eine Verwendung im eigenen beruflichen Kontext und gegebenenfalls auch eine Verbreitung gewährleistet waren. Als nachteilig erwies sich, dass die Tiefe der Bearbeitung des jeweiligen Diversitätsraumes in der Hauptsache an jenen Personen hing, die sich für das Thema interessierten. Eine echte strukturelle Verankerung blieb somit ausgespart.

Begleitend zu dieser ergebnisorientierten Produktarbeit wurden interkulturelle Trainings entwickelt und den MitarbeiterInnen der Beratungsorganisationen angeboten. Die Verbindung von Struktur- und Prozessarbeit mit der Arbeit an den Einstellungen, Mustern und Haltungen der Organisationsmitglieder erwies sich als äußerst fruchtbringend (siehe dazu Kern 2005).

Der ISOP-Lehrgang zur interkulturellen Beratung von ZuwanderInnen und Organisationen

Lag bei der Organisationsberatung der Schwerpunkt auf der Vermittlung von ergebnisbasierten fachlichen und methodischen Diversitätskompetenzen, so konzentriert sich ein anderes Arbeitsfeld von ISOP auf das Erlernen sozialer Fähigkeiten im Umgang mit Vielfalt. Gemeinsam mit dem Berufsförderungsinstitut (bfi) Steiermark wird 2008 bereits der vierte berufsbegleitende „Lehrgang zur interkulturellen Beratung von ZuwanderInnen und Organisationen“ durchgeführt. Ausgangslage war:

1. Zuwanderung bewirkt eine Heterogenisierung der TeilnehmerInnen/KundInnen/KlientInnen der verschiedenen öffentlichen und privaten Organisationen in den Bereichen: Soziales, Schule/Jugend/Bildung, arbeitsmarktpolitische Maßnahmen, Integration, Gemeinwesen/Verwaltung. Adäquate organisationsinterne Entwicklungsprozesse hinken diesen Veränderungen nach und nicht selten sind die MitarbeiterInnen solcher Organisationen mit diesem neuen Status Quo auf sich allein gestellt.
2. Für ZuwanderInnen gibt es u.a. aus diesen Gründen keine Chancengleichheit bei Zugängen zu

Organisationen und deren Angeboten und somit keine gleichberechtigte Teilhabe an den auch ihnen zustehenden Leistungen.

3. Die Teilnehmenden können – ausgestattet mit den Inhalten und Werkzeugen, die im Lehrgang vermittelt werden – zumindest innerhalb ihres eigenen Arbeitsbereiches mit mehr Kompetenz und Sicherheit agieren, aber auch interkulturelle Öffnungs- und antidiskriminatorische Entwicklungsprozesse in der Einrichtung selbst einleiten bzw. fördern.
4. Die Auseinandersetzungen mit dem Thema „Migration – Integration – Antidiskriminierung“ sind in der Öffentlichkeit häufig von Emotionalität, Vorurteilen und Unsicherheit geprägt. Daher muss es für Personen, die Menschen mit Migrationshintergrund in ihrem beruflichen Alltag beraten und unterstützen, die Möglichkeit geben, emotionale und inhaltliche Unsicherheiten zu reflektieren und zu diskutieren (fachliche Kompetenz), sowie einen geschützten Rahmen, um sich mit den eigenen Haltungen und Einstellungen bzw. der eigenen Identität auseinanderzusetzen (Individual- und Selbstkompetenz).

Der Lehrgang setzt sich aus zehn verpflichtenden Seminaren, eigenen Reflexionseinheiten, einem begleitenden Klein- und Großgruppencoaching sowie einer selbstorganisierten Transfergruppenarbeit der TeilnehmerInnen zu selbst gewählten interkulturellen Themen zusammen. Das Verfassen einer Projektarbeit mit Praxisrelevanz für die eigene Einrichtung bildet den Abschluss.

Mittlerweile haben 60 Personen den Lehrgang durchlaufen, wobei „durchlaufen“ der falsche Ausdruck ist – es wird nicht gelaufen, sondern im Gegenteil oft innegehalten, reflektiert, ein Schritt zurück oder auf die Seite getan. Als ein wesentlicher Grund zeigt sich die Heterogenität und Diversität der jeweiligen Gruppe.

Den Durchführenden war es von Beginn an ein Anliegen, möglichst viele verschiedene Arbeitsbereiche und Einrichtungen aus Graz und der ganzen Steiermark zu erreichen. Unter den Teilnehmenden fanden sich bislang denn auch MitarbeiterInnen des Magistrats Graz, des Arbeitsmarktservice (AMS), des

Afrikazentrums Chiala´ Afriqas, des Frauenhauses, des Frauenservice, der Aidshilfe bis hin zu MitarbeiterInnen von SöDieB (Sozialökonomische DienstnehmerbetreuungsGmbH) in Ebersdorf, INNOVA – Zentrum für Ausbildungsmanagement in Feldbach, Jugend am Werk Graz und Gleisdorf und der Bezirkshauptmannschaft Feldbach. Ihre Funktionen und Positionen in ihrer Organisation waren sehr unterschiedlich. Sie waren BeraterInnen oder TrainerInnen, ProjektleiterInnen oder GeschäftsführerInnen u.v.m. Andererseits war es für uns auch selbstverständlich, Personen mit Migrationshintergrund sowohl unter den Teilnehmenden als auch auf der Seite der SeminarleiterInnen zu wissen. Aufgrund der Komplexität der im Lehrgang behandelten Themen ist es notwendig, nicht nur in der Theorie, sondern konkret und unmittelbar im Austausch, in der Diskussion und auch in der Konfrontation Gemeinsamkeiten zu entdecken, Unterschiedlichkeiten zu respektieren und am selben Strang der Gleichberechtigung und Antidiskriminierung zu ziehen.

Der Lehrgang ist definiert als praxisorientierte berufsbegleitende Weiterbildung. Praxiselemente finden sich einerseits in den Seminaren in Form von Kleingruppen- und Einzelarbeiten mit dem Auftrag, themenspezifisch in Hinblick auf den eigenen Arbeitsbereich, auf die eigene Organisation zu analysieren, zu entwickeln etc. Praxisbezogen ist das Arbeiten in den einzelnen Transfergruppen, in denen häufig auch neue Kooperationen zwischen den Organisationen zur besseren Unterstützung von ZuwanderInnen entstehen. Unser besonderes Augenmerk gilt aber den schriftlichen Projektarbeiten. Viele dieser Konzeptarbeiten wurden schon umgesetzt. Herausragendstes Beispiel hierfür ist sicherlich die Durchführung der „8ung für alle – Woche für Respekt und Toleranz“ im Bezirk Feldbach (2007), wofür das Konzept innerhalb des Lehrgangs erstellt wurde. Von einer weiteren Lehrgangsteilnehmerin wurde der Grundstein für die neue interkulturelle Beratungsstelle in Feldbach gelegt, andere umgesetzte Arbeiten befassten sich mit ersten Schritten eines Diversity Managements in Einrichtungen, mit einzelnen organisationsinternen Veränderungen, die MigrantInnen den Zugang zu den Angeboten ermöglichen oder erleichtern, mit organisationsinternen interkulturellen Weiterbildungsangeboten oder aber mit der Implementierung von Interkulturalität und Diversity Management im Qualitätsmanagement.

Ausblick

Eine Bündelung der ISOP-Erfahrungen zeigt, dass es einen großen Bedarf an der Entwicklung von Diversitymaßnahmen gibt. Besonders notwendig

ist die Bewusstseinsbildung, dass ein Engagement in Richtung Vielfaltsplanung etwas mit der eigenen Organisation zu tun hat und damit, was man gerne sein möchte. Denn: „Diversity is not about the other. Diversity is about you.“

Literatur

Verwendete Literatur

Döge, Peter (2008): Von der Antidiskriminierung zum Diversity-Management. Ein Leitfaden. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.

Koall, Iris/Bruchhagen, Verena/Höher, Friederike (2002) (Hrsg.): Vielfalt statt Lei(d)tkultur. Managing Gender & Diversity. Hamburg: Lit Verlag.

Weiterführende Literatur

Diversityworks (2007), diversityworks prove unternehmensberatung GmbH (Hrsg.): Vom Nutzen der Vielfalt. Kompodium Diversity Management. Praxisbeispiele österreichischer Organisationen. Wien. Online im Internet: http://www.diversityworks.at/diversity_kompodium.pdf [Stand: 2008-10-22].

Kern, Michael (2005): Strategien der Beratung von Organisationen für die Entwicklung interkultureller Öffnungsprozesse. In: ISOTOPIA 2005/51, IKÖF – Ergebnisse einer Entwicklungspartnerschaft, S. 33-47.

Weiterführende Links

ISOP (Innovative Sozialprojekte): <http://www.isop.at>



Foto: K. K.

Mag.ª Silvia Göhring

silvia.goehring@isop.at
<http://www.isop.at>
+43 (0)316 716678

Silvia Göhring studierte Lehramt Geschichte/Germanistik, ist Sozial- und Berufspädagogin, Lebens- und Sozialberaterin und Akademische Bildungsmanagerin. Bis 2005 war sie als Lektorin an der Fachhochschule Joanneum in Graz (Studiengang Soziale Arbeit und Sozialmanagement für den Fachbereich „Organisation“) tätig, leitete Seminare, Trainings, hielt Vorträge und veröffentlichte zu den Themen Migration, Integration, Interkulturalität, Antidiskriminierung, Dequalifizierung, Diversity Management und Equality Mainstreaming. Sie ist seit 1995 bei ISOP (Innovative Sozialprojekte) tätig und mit der Projektentwicklung und -leitung mehrerer arbeitsmarktpolitischer interkultureller Beratungs- und Bildungsprojekte betraut. Gemeinsam mit Helga Schicho ist sie EthnicGender-Mainstreaming-Beauftragte bei ISOP und Mitarbeiterin an der antidiskriminatorischen Betriebsvereinbarung von ISOP.



Foto: K. K.

Mag.ª Helga Schicho

helga.schicho@isop.at
<http://www.isop.at>
+43 (0)316 716678

Helga Schicho studierte Klassische Philologie und absolvierte diverse Weiterbildungen im Bereich sozialpädagogische Betreuung, Bildungsberatung und Projektmanagement. Seit 1996 arbeitet sie bei ISOP (Innovative Sozialprojekte), wo sie in der Unterstützung von Personen mit Migrationshintergrund im Rahmen eines Beschäftigungsprojektes beim (Wieder-)Einstieg in den 1. Arbeitsmarkt (sozial- und berufspädagogische Arbeit in Form von Case-Management sowie Projektleitung) tätig ist. Ihr obliegt die inhaltliche und pädagogische Leitung des Lehrgangs zur interkulturellen Beratung von ZuwanderInnen und Organisationen (eine Kooperation mit dem bfi Steiermark) sowie die Durchführung von Einzel- und Gruppencoachings, von Reflexionseinheiten und die Begutachtung der schriftlichen Projektarbeiten im Rahmen des Lehrgangs. Gemeinsam mit Silvia Göhring ist sie EthnicGender-Mainstreaming-Beauftragte bei ISOP und Mitarbeiterin an der antidiskriminatorischen Betriebsvereinbarung von ISOP.

Politische Bildung in den Lernzentren für Migrantinnen

Vlatka Frketic

Vlatka Frketic (2008): Politische Bildung in den Lernzentren für Migrantinnen.

In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 5, 2008.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-5/meb08-5.pdf>.

ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. Veröffentlicht Oktober 2008.

Schlagworte: Politische Bildung, Frauenmigration, Arbeitsmigration, LEFÖ, Migrantinnen, Lernzentren

Abstract

Das Lernzentrum des Vereins LEFÖ – Beratung, Bildung und Begleitung für Migrantinnen bietet Migrantinnen seit 1989 verschiedene Bildungsangebote und -maßnahmen und unterstützt sie damit in ihren individuellen und unterschiedlichen Lebenssituationen. In den letzten 13 Jahren hat es 12 LEFÖ-Bildungsseminare mit unterschiedlichen Themenschwerpunkten gegeben. Diese Bildungsseminare sind in Österreich die einzige Möglichkeit für eine kontinuierliche und selbstbestimmte Auseinandersetzung mit Migrantinnen und anderen interessierten Frauen aus Österreich, Deutschland und der Schweiz zu Inhalten, die für sie politisch relevant sind. Im Rahmen des Projekts „Lernzentren für Migrantinnen“ wird LEFÖ in Zusammenarbeit mit den Partnerinnenorganisationen peregrina und Orient Express eine Erhebung zu „Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft“ durchführen. Es soll dabei ein Umgang mit den den Migrantinnen zugewiesenen sozialen und politischen Positionen gefunden werden. Zentraler Hintergrund bzw. Bestandteil des Arbeitsbereichs sind gesellschaftlich-politische Phänomene und Problematiken wie Rassismus, Interkulturalität, Globalisierung, Gender Mainstreaming, Diversity und Kultur. Der Projektgestaltung wird ein feministisch- und migrationskritischer Ansatz zugrunde liegen. Die Migrantinnen sollen dabei zu Themen zu Wort kommen, zu denen sie sonst kaum gehört oder befragt werden, u.a. zu Geschlecht, zu Demokratisierungsprozessen und zu Bildung.

13

Politische Bildung in den Lernzentren für Migrantinnen

Vlatka Frketic

Das Lernzentrum von LEFÖ bietet Migrantinnen seit 1989 verschiedene Bildungsangebote und -maßnahmen und unterstützt sie damit in ihrem individuellen und unterschiedlichen Lebenssituationen. In den letzten 13 Jahren hat es 12 LEFÖ-Bildungsseminare mit unterschiedlichen Themenschwerpunkten gegeben. Diese Bildungsseminare sind in Österreich die einzige Möglichkeit für eine kontinuierliche und selbstbestimmte Auseinandersetzung mit Migrantinnen und anderen interessierten Frauen aus Österreich, Deutschland und der Schweiz zu für Migration und Migrationspolitiken politisch relevanten Inhalten.

Der Verein LEFÖ

Der Verein LEFÖ – Beratung, Bildung und Begleitung für Migrantinnen wurde 1985 von Migrantinnen aus Lateinamerika gegründet. Im Laufe der letzten 20 Jahre hat LEFÖ auf die veränderten Bedürfnisse von Migrantinnen reagiert, die Folge neuer und komplexer Migrationsbewegungen sind (siehe LEFÖ Jahresbericht 2007). LEFÖ bietet Unterstützung und Beratung in rechtlichen, psychosozialen und gesundheitlichen Belangen, unterstützt die Integration von marginalisierten Frauen und setzt sich für ihre Chancengleichheit und Partizipationsmöglichkeiten ein (vgl. ebd., S. 11). Die vielschichtige Beschäftigung mit den unterschiedlichen Lebensrealitäten von Migrantinnen in Österreich und weltweit ermöglicht es, gemeinsame Unterstützungsstrategien zu entwickeln und immer wieder neue Perspektiven zu finden und aufzuzeigen (vgl. LEFÖ Halbjahresbericht 2008, S. 4).

Dieser Ansatz kommt in allen Arbeitsbereichen zum Tragen: in der Beratungsstelle für Lateinamerikanerinnen, in der Familienberatung, im Lernzentrum,

bei TAMPEP – Informations-, Beratungs- und Gesundheitsprävention für Migrantinnen in der Sexarbeit, in der IBF – Interventionsstelle für Betroffene von Frauenhandel und im Bereich der Öffentlichkeits-, Sensibilisierungs- und Lobbyarbeit.

Einige Zahlen und Hintergründe

Im ersten Halbjahr 2008 fanden bei LEFÖ 1140 Beratungen statt: 548 Familienberatungen, 216 Sozialberatungen und 376 psychologische Beratungen. Der Großteil der Beratungen (31%) betraf aufenthaltsrechtliche Themen, sehr viele drehten sich um arbeitsrechtliche Fragen, die Durchsetzung arbeitsmarktpolitischer Fragestellungen u.Ä. 15% der Beratungen mussten für von psychischer, physischer und struktureller Gewalt betroffene Frauen gehalten werden. Weitere Beratungsfelder waren Ausbildung (4%), soziale Fragestellungen (9%), Wohnen (4%) und Staatsbürgerschaft (2%). Ein in den letzten Jahren an Bedeutung gewinnender Beratungsbereich betrifft finanzielle Fragen. So bezogen sich 7% der Beratungen auf finanzielle Probleme,

Schulden u.dgl.m. (siehe LEFÖ Halbjahresbericht 2008), was darauf hinweist, dass Migrantinnen von einer steigenden Armut betroffen sind.

Politische Bildung

Themen wie die gesellschaftlich-politische Partizipation von Migrantinnen und die Rolle von Migrantinnen in Demokratisierungsprozessen waren von Beginn an zentrale Bestandteile von LEFÖ und auch anderen Migrantinnenberatungsstellen wie peregrina und Orient Express. Die drei Organisationen können auf eine langjährige Auseinandersetzung mit dem Thema „Frauenmigration im Kontext von Gesellschaft, Politik und Bildung“ zurückgreifen. Bei LEFÖ wird der Arbeitsbereich „Politische Bildung“ als zentrales Aufgabenfeld einer praktizierenden engagierten Bildungspolitik verstanden und ist als Reaktion auf die Lebensrealitäten der Migrantinnen entstanden.

Im Rahmen des ESF – Ziel2 – Projektes „Lernzentren für Migrantinnen“¹ wird projektübergreifend zu konkreten und innovativen Bildungsmaßnahmen für Migrantinnen im Bereich Basisbildung² von LEFÖ in Zusammenarbeit mit den beteiligten Partnerinnenorganisationen peregrina und Orient Express im Arbeitsbereich Politische Bildung eine Erhebung zu Politischer Bildung im Kontext von Frauen(arbeits-)migration durchgeführt. Relevante Arbeitsinhalte und Erfahrungen der Partnerinnenorganisationen werden hierfür erstmalig strukturierend zusammengefasst und analysiert und als Grundlage für die Entwicklung von Methoden für die Erhebung, Vermittlung und Anwendung von Inhalten Politischer Bildung verwendet.

Dem gesamten Projekt liegt ein feministisch-kritischer Migrationsansatz zugrunde, demzufolge Politische Bildung eine selbstbestimmte Anwendung im

alltäglichen Leben von Migrantinnen finden soll. Die Gruppe der Migrantinnen ist aber keineswegs homogen. *„Die Kategorie ‚Migrantin‘ ist in ähnlicher Weise wie die Kategorie ‚Frau‘ essentialisierend, und zwar in dem Sinne, dass eine ewige innere Gleichheit des Kollektivs und seiner Mitglieder behauptet wird“* (Castro Varela 2007, S. 86). Die Differenzen unter Migrantinnen werden einerseits von staatlicher Seite hergestellt bzw. durch die Fremdenrechtsgesetzgebung und andere Gesetze (Familienrecht, Baugesetze, Fürsorgevorschriften etc.) geschaffen und stabilisiert, andererseits entstehen sie entlang der unterschiedlichen Ausbildungen/Bildungsabschlüsse, der Zeit, die die Migrantinnen in Österreich leben, ihres Alters, ihrer sozialen Herkunft u.a.

Die Strukturen statten also Migrantinnen mit unterschiedlichen Rechten und Pflichten aus und schaffen dadurch eine soziale und politische Ungleichheit (siehe Morris, 2002), die sich auch bei den Kursteilnehmerinnen der Lernzentren widerspiegelt. In Anlehnung an Mecheril wird Migration in den Lernzentren *„als Gegenstand von Diskursen und als Gegenstand politischer und alltagsweltlicher Auseinandersetzungen verstanden [...], in denen die Frage, ob es eher um Erhalt oder Umgestaltung geht, mit unterschiedlichen Ergebnissen zum Thema wird“* (Mecheril 2004, S. 42). Um den partizipierenden Zugang zu gewährleisten, um die Migrantinnen nicht zu Forschungsobjekten zu degradieren und um ein selbstbestimmtes Arbeiten zu ermöglichen, wird deshalb einerseits die Arbeitsmethode nach jeder Interviewrunde bzw. jeder Gruppendiskussion angepasst und andererseits aufgrund der Erfahrungen der ersten sechs Projektmonate das Konzept auf Workshops mit und für Migrantinnen verschoben, da auch von den Kursteilnehmerinnen vermehrt der Wunsch geäußert wurde, alltags- und praxisbezogen zu arbeiten. So wird die Erhebung für die Studie mit dem Arbeitstitel: „Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft“ zu Projektende

1 Das Projektnetzwerk „Lernzentren für Migrantinnen“ wird von LEFÖ koordiniert und aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) und aus Mitteln des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk) im Rahmen der ESF-Programperiode 2007-2013, Maßnahmenbereich Lebensbegleitendes Lernen in der Erwachsenenbildung, gefördert. Die Kofinanzierung erfolgt durch MA 17-Diversitäts- und Integrationsangelegenheiten und das Bundeskanzleramt, Fachbereich Frauenangelegenheiten und Gleichstellung. Zu Projektende wird eine Studie unter dem Arbeitstitel „Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft“ erscheinen.

2 Die ESF – Ziel2 – Teilprojekte der Partnerinnenorganisationen sind: LEFÖ: „Lust auf Sprache und Bildung“; peregrina: „Aufstieg durch Bildung“; Orient Express: „Bildungsmaßnahmen zur Chancengleichheit von Migrantinnen“.

vermehrt im Rahmen von Workshops stattfinden, wobei die Workshopinhalte und -themen von den Teilnehmerinnen und gesellschaftlich-politisch aktuellen Ereignissen bestimmt werden.

Jede der drei Partnerinnenorganisationen setzte sich für das Projekt „Lernzentren für Migrantinnen“ spezifische Arbeitsschwerpunkte im Bereich „Politische Bildung“. Zentrale Fragestellungen von LEFÖ sind, ob sich Migrantinnen Vorteile aus dem Wissen über gesellschaftspolitische Verhältnisse der österreichischen und europäischen Gesellschaft erwarten, welche Sichten sie von ihren Positionen in der Gesellschaft haben, welche Kritiken geäußert werden, welche Konzepte von Politischer Bildung Migrantinnen aus ihren Herkunftsländern kennen und wie sie diese in Österreich umsetzen können. Diesen Fragestellungen wird in Einzel- und Gruppeninterviews sowie in Workshops und einer vertiefenden Einbindung in Theorien aus den Bereichen Migrationspädagogik, Kritische Diskursanalyse, feministische Theorien u.dgl.m. nachgegangen werden. Die Migrantinnen sollen dabei zu Themen zu Wort kommen, zu denen sie nur selten befragt bzw. gehört werden (siehe Castro Varela 2007), ein Umgang mit den gesellschaftlichen Anforderungen gefunden und den strukturellen Diskriminierungen und den den Migrantinnen zugewiesenen, sozialen und politischen Positionen entgegen gewirkt werden. Selbst wenn manche Migrantinnen kommunizieren, mit Politischer Bildung nichts anfangen zu können, so ist doch die Art und Weise, wie sie dies formulieren und wie sie argumentieren, aufschlussreich.

Das Endziel soll eine Verzahnung von politischer Wissensvermittlung und aktiver politischer Partizipation sein. Schon hier zeigt sich aber eines

der Grundprobleme des Projekts „Lernzentren für Migrantinnen“: Die meisten Kursteilnehmerinnen in den Lernzentren haben aufgrund ihrer Staatsbürgerschaft keine Möglichkeiten die gesellschaftspolitischen Bedingungen in Österreich, dem Land, in dem sie leben, mitzubestimmen, obwohl diese ihre Lebensrealitäten erheblich festlegen. So konzentriert sich die Arbeit von LEFÖ im Arbeitsbereich Politische Bildung des Projekts „Lernzentren für Migrantinnen“ auf eine politische Partizipation von Migrantinnen, die abseits von staatsbürgerlichen Rechten möglich ist. Hier kann durch und in einer Auseinandersetzung mit Politischer Bildung das individuelle Selbstverständnis und das eigene Potenzial für eine gesellschaftliche Mitgestaltung unterstützt werden. Mit Hilfe der vereinsübergreifenden Umsetzung wird im gegenseitigen Austausch mit anderen Frauen-Migrantinnen-Organisationen aktive Vernetzung und Mitwirkung durch Weitergabe von Wissen und Ressourcen erzielt. Die dreijährige Dauer des Projekts sichert hierfür ein nachhaltiges Vernetzen.

Politische Bildung, die im Rahmen des Projekts „Lernzentren für Migrantinnen“ umgesetzt werden soll, birgt vor allem auch eine hohe bildungspolitische Relevanz. Die Umsetzung orientiert sich an den schon existierenden Lernzentren, wobei dem Konzept der aktiven Partizipation im Rahmen der erwähnten Einschränkungen Rechnung getragen wird. Die intensiven Vernetzungen mit anderen Migrantinnen- und Frauenbildungs- bzw. Beratungseinrichtungen bilden dafür eine Grundvoraussetzung.

Im Rahmen des LEFÖ-Bildungsseminars vom 2. bis 4. Juli 2009 wird das Projekt einer breiteren Öffentlichkeit vorgestellt werden.

Literatur

Verwendete Literatur

Castro Varela, Maria do Mar (2007): Unzeitgemäße Utopien. Migrantinnen zwischen Selbsterfindung und gelehrter Hoffnung. Bielefeld: transcript.

LEFÖ Jahresbericht (2007): Migrantinnenrechte sind Frauenrechte. Unveröffentlicht, zu beziehen per Anfrage (info@lefoe.at).

LEFÖ Halbjahresbericht (2008): 1.1.-30.6.2008. Unveröffentlicht, zu beziehen per Anfrage (info@lefoe.at).

Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Wernheim und Basel: Beltz.

Weiterführende Literatur

Kaase, Max (o.J.): Politische Beteiligung/Politische Partizipation. Online im Internet: http://www.bpb.de/wissen/06713986635846339646200579504445,0,0,HpS_Politische_Beteiligung_Politische_Partizipation_040402.html [Stand: 2008-06-20].

Morris, Lydia (2002): Managing Migration. Civic Stratification and Migrants' rights. London: Routledge.

Schulte, Axel (2006): Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Pädagogische Aufgaben, sozialwissenschaftliche Grundlagen und Elemente der didaktisch-methodischen Umsetzung. In: Behrens, Heidi/Molte, Jan (Hrsg.): Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbar/Ts.: Wochenschau Verlag.

Weiterführende Links

LEFÖ: <http://www.lefoe.at>

Peregrina: <http://www.peregrina.at>

Orient Express: <http://www.orientexpress-wien.com>



Foto: K. K.

Vlatka Frketic

Politische.Bildung@lefoe.at
<http://www.lefoe.at>
+43 (0)1 5811880

Vlatka Frketic schloss ihr Studium der Ökonomie in Zagreb/Kroatien ab und studiert derzeit Sprach- und Kulturwissenschaften in Wien. Sie ist Mitarbeiterin in Antidiskriminierungs- und Migrationsprojekten, u.a. bei peregrina, maiz und LEFÖ. Zur Zeit bei LEFÖ Leitung des Arbeitsbereichs „Politische Bildung“ im Projekt „Lernzentren für Migrantinnen“. Trainerin für Antidiskriminierung und Antirassismus, Kommunikationstrainings, Gender und Diversity.

Räume der Vielfalt

Interkulturelles Lernen am IZKS

Susanna Gratzl und Maria Hirtenlehner

Susanna Gratzl und Maria Hirtenlehner (2008): Räume der Vielfalt. Interkulturelles Lernen am IZKS.

In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 5, 2008.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-5/meb08-5.pdf>.

ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. Veröffentlicht Oktober 2008.

Schlagworte: Interkulturelles Lernen, Interkulturelle Kommunikation, Interkultureller Dialog, Tandem, Lernen im Kulturkontakt, der „Dritte Raum“, Migration, Diversität, Diplomlehrgang, Informelles Lernen, Polizeiliches Handeln, Persönlichkeitsbildung, Internationales Zentrum für Kulturen und Sprachen, IZKS

Abstract

Eine der wichtigsten Aufgaben am Internationalen Zentrum für Kulturen und Sprachen (IZKS) ist es, Räume für eine Auseinandersetzung zwischen Menschen mit unterschiedlichen kulturellen und sozialen Hintergründen zu schaffen. Der folgende Beitrag handelt von der Arbeit des IZKS und einigen Prinzipien, die dabei besonders wichtig sind und die im Lehrgang „Interkulturalität und Kommunikation“ und beim „Interkultur-Tandem®“ im Lehrgang „Polizeiliches Handeln in einer multikulturellen Gesellschaft“ umgesetzt werden.

Räume der Vielfalt

Interkulturelles Lernen am IZKS

Susanna Gratzl und Maria Hirtenlehner

Das Leben ist aller Theorie voraus. Ich glaube, dass ein Zusammenleben möglich ist. Man muss nur, statt fernzusehen, hinausgehen, mit Menschen reden, wieder direkte Wahrnehmung lernen statt sich vor schrecklichen Bildern zu fürchten.

Dimitré Dinev (2007)

Das Internationale Zentrum für Kulturen und Sprachen (IZKS) ist eine Einrichtung der Wiener Volkshochschulen GmbH und bietet seit mehr als zehn Jahren Weiterbildung in Praxis und Theorie zu Themenbereichen, die in einem von Zuwanderung immer stärker geprägten Land wie Österreich zunehmend an Bedeutung gewinnen: Interkulturalität, Kommunikation, Migration, Flucht, Menschenrechte, Sprachenpolitik u.a. Es versteht sich als eine Schnittstelle zwischen Universität und Erwachsenenbildung und sein Tätigkeitsfeld wächst stetig.

Aus den einzelnen Seminaren der Anfangszeit entstanden der Diplomlehrgang universitären Charakters „Interkulturalität und Kommunikation“ und der Lehrgang „Polizeiliches Handeln in einer multikulturellen Gesellschaft“. Außerdem war das IZKS mehrfach Partnerorganisation in EU-Projekten. Dabei ging es um die Stärkung von ethnischen und sozialen Minderheiten, um die Prävention von Rechtsextremismus in der Schule und den Austausch von Konzepten und Projekten zu Interkulturellem Lernen. Weitere Aufgaben des IZKS waren die Erstellung einer Studie zum Sprachgebrauch in der österreichischen Sicherheitsexekutive und die Mitarbeit an Publikationen.

Es ist uns ein Anliegen, ein möglichst vielfältiges und nachhaltiges Bildungsangebot für ALLE Menschen in Österreich bereitzustellen, für Einheimische und für Zugewanderte. Die TeilnehmerInnen unserer

Lehrgänge, Seminare, Workshops, Exkursionen, Diskussionsveranstaltungen und Lesungen kommen aus vielen verschiedenen Bereichen: Soziales, Wirtschaft, Gesundheit, Bildung, Universität, Exekutive usf. Zunehmend sind dies Personen mit Migrationshintergrund. Das Bilden von Netzwerken von KursteilnehmerInnen – auch von ehemaligen und derzeitigen – sowie das Aufrechterhalten der Kontakte mit uns und den ReferentInnen ist uns, im Sinne größtmöglicher Nachhaltigkeit unserer Arbeit, ein besonderes Anliegen.

Das IZKS verfügt über ein breites Netz an überaus kompetenten Vortragenden, WissenschaftlerInnen, ExpertInnen und kooperierenden Organisationen/ Institutionen, ohne die unsere Arbeit, vor allem die persönliche Betreuung der Teilnehmenden nicht möglich wäre.

Grundsätze unserer Arbeit

Räume für Austausch, Auseinandersetzung, Lernprozesse schaffen

Im Europäischen Jahr des Interkulturellen Dialogs soll „Raum für Begegnungen zwischen Menschen aus verschiedenen Kulturen“ (bm:ukk 2008) geschaffen werden. Noch nie war es kommunikationstechnisch so leicht wie heute, mit Menschen aus verschiedensten Ländern, Kulturen, sozialen

Schichten, mit unterschiedlichen Muttersprachen und Bildungshintergründen in Kontakt zu kommen. Und dennoch, paradoxerweise: Der persönliche, zwischenmenschliche Kontakt scheint dabei oft auf der Strecke zu bleiben. Menschen in den westlichen Industrieländern vereinsamen zunehmend, die Kommunikation bleibt oft oberflächlich und unverbindlich. Zeitliche und physische Räume, in denen Menschen früher miteinander kommunizierten, sind oft nicht mehr vorhanden. Über die sozioökonomischen Ursachen dieses Wandels sind unzählige wissenschaftliche Abhandlungen veröffentlicht worden, ein Klassiker ist Richard Sennetts „Der flexible Mensch“ (siehe Sennett 1998).

Wir sehen es als eine unserer wichtigsten Aufgaben am IZKS, Räume zu schaffen, kleine Räume allerdings, mit kommunikativer und vertrauensvoller Dynamik, Räume, in denen Lernprozesse in Gang gesetzt bzw. fortgesetzt werden können, in denen eine wirkliche Auseinandersetzung stattfinden und Erfahrungen gemacht werden können, abseits von Großevents, inszenierten Verbrüderungen und dem Konsum von leicht bekömmlicher Folklore. In einer Zeit, die von den Zwängen einer neoliberalen Ökonomie geprägt wird, bedarf es geschützter Räume, um sich Zeit und Abstand zu nehmen, innezuhalten und in Ruhe nachdenken zu können, welche Ideen und Denkansätze zu einem selbstbestimmten, sinnerfüllten und glücklichen Leben beitragen könnten.

Unsere Lehrgänge könnte man auch als „Dritte Räume“ bezeichnen. Klaus Dirscherl (Vordenker waren Homi Bhaba und Michel Foucault) schreibt in seinem Aufsatz als Konzept der Interkulturellen Kommunikation von der Idee des „Dritten Raums“ (siehe Dirscherl 2004). Ein „Dritter Raum“ ist neutral, offen und gleichzeitig geschützt. Keine/r der Beteiligten genießt eine Vorrangstellung. Es handelt sich um einen „Zwischenraum“, in dem es möglich ist, probierhalber zu kommunizieren und sich zu verständigen. Der „Dritte Raum“ hat somit etwas Spielerisches, Flexibles und ist temporär.

Das Eigene relativieren lernen

Nicht jede/r kann wie der von Ilija Trojanow in „Der Weltensammler“ porträtierte Richard Francis Burton 29 Sprachen sprechen und jahrelang in fremde Kulturen eintauchen. Aber wir sind überzeugt, dass

die Haltung des aufmerksamen Zuhörens und des Relativierens der eigenen Verhaltensweisen, Normen, Werte etc. erworben werden kann.

Ich habe jeder Stimme mein aufmerksames Ohr geliehen, und ich habe es vermieden, über den Sinn des Geäußerten zu urteilen. Ich bin davon ausgegangen, dass ich die Welt einseitig sehe wie jene, die mir gegenüber eine Meinung äußerten.

Ilija Trojanow (2007)

Voraussetzung dafür sind Zeit und die Bereitschaft, sich auf den Prozess des Sich-selbst-in-Frage-Stellens einzulassen, denn durch den Kontakt mit „dem/r Anderen“, den Blick auf „das Fremde“ wird dies ermöglicht.

Eva Diettrich schloss den Lehrgang „Interkulturalität und Kommunikation“ mit der Arbeit „Ein Rom in der Gadschewelt“ ab. Darin reflektiert sie ihre Erfahrungen beim Sprach- bzw. Interkulturtandem® mit einem Rom und formuliert Folgendes: „*Denn die Auseinandersetzung mit zunächst fremden Verhaltensweisen bereichert das eigene Erleben einerseits um neue Blickwinkel, wie sie andererseits das Gewohnte von der Penetranz des scheinbar Selbstverständlichen erleichtert*“ (Diettrich 2006, S. 3).

Keine Belehrungen

Dementsprechend möchten wir weder belehren noch „bekehren“. Das Leben ist komplex und voll unerwarteter Situationen. Irritationen beim Umgang mit Verschiedenheit müssen nicht unbedingt durch kulturelle Sozialisation bedingt sein, sie können auch durch unterschiedliche soziale Herkunft, Bildungshintergründe usw. entstehen.

Wir bemühen uns, Inputs, Impulse, Denkanstöße zur Verfügung zu stellen, um Situationen, Probleme, Konflikte besser analysieren und reflektieren zu können. Wir bieten Denk- und Handlungsalternativen, mit Tandem® Einblicke in unterschiedliche Lebensweisen und -konzepte. Die ReferentInnen des IZKS – alle sind in Theorie und Praxis ihrer jeweiligen Themenbereiche sehr erfahren und kompetent – und wir gehen von den Kompetenzen, Erfahrungen und dem Vorwissen der KursteilnehmerInnen aus und versuchen auf ihre individuellen Bedürfnisse einzugehen.

Informelles Lernen – Kunst – Literatur

Immer wieder beobachten wir die Bedeutung von informellen Lernsituationen. Das können Gespräche in den Pausen sein oder auch gemeinsame kleine Projekte, wie z.B. ein Besuch der Galerie „Gegen das Vergessen“, die Kontaktaufnahme mit einem Roma-Verein oder das gemeinsame Einkaufen auf einem Markt. Gemeinsame Restaurantbesuche von afrikanischen, türkischen, nepalesischen Lokalen, Ausstellungs- oder Kinobesuche mit anschließenden Diskussionen sind mittlerweile fixe Bestandteile der Lehrgangsprogramme. Wir organisieren für alle unsere TeilnehmerInnen auch immer wieder Lesungen (z.B. mit Dimitré Dinev oder Vladimir Vertlib). Ein gemeinsames Ziel zu haben, gemeinsam ein Projekt zu planen und dann durchzuführen, verbindet und kann eine lehrreiche Erfahrung sein, wenn man sich auf sie einlässt und diese reflektiert. Wir ermutigen unsere KursteilnehmerInnen und unterstützen sie, prozesshaftes und soziales Lernen werden auf diese Weise möglich.

Selbstvertrauen und Offenheit stärken

Oft erleben wir, dass das Durchführen von Projekten das Selbstvertrauen der durchführenden Personen stärkt, dass sie stolz darauf sind, eine Idee gemeinsam zu realisieren. Das ist eine Aufgabe, die vielfältige Kompetenzen (Kreativität, Organisationstalent, Kooperationsfähigkeit, Flexibilität, Kompromissfähigkeit usw.) erfordert. So sehen wir Interkulturelle Bildung im Sinne von Persönlichkeitsbildung, im Sinne der Entwicklung der Fähigkeit, Unsicherheiten, unklare und undefinierbare Situationen auszuhalten. Interkulturelle Sensibilität hat viel mit Selbstvertrauen und Offenheit gegenüber Menschen zu tun.

Die Lehrgänge des IZKS

Lehrgang „Polizeiliches Handeln in einer multikulturellen Gesellschaft“

Einer der Schwerpunkte des IZKS ist seit 1999 der Lehrgang „Polizeiliches Handeln in einer multikulturellen Gesellschaft“. Es handelt sich um ein Weiterbildungsangebot für Führungskräfte aus verschiedenen Bereichen der Exekutive aus ganz

Österreich. Der Lehrgang wird aus Mitteln der Sicherheitsakademie/BM.I finanziert, unterstützt wird er durch den Hohen Flüchtlingskommissar der Vereinten Nationen (UNHCR – United Nations High Commissioner for Refugees) und den Menschenrechtskoordinator des Bundesministeriums für Inneres (BM.I). Die Teilnehmenden besuchen den Lehrgang auf freiwilliger Basis. In zwei Semestern absolvieren sie 14 Seminare im Ausmaß von insgesamt 150 Stunden und beschäftigen sich u.a. mit den Themenbereichen: Interkulturelle Kommunikation, Migrationsentwicklung, Situation von Flüchtlingen in Österreich, Flucht und Trauma, Islam, Konfliktmanagement, Menschenrechte und Diskriminierung sowie Institutionskultur und Persönlichkeitsbildung.

Interkultur-Tandem®

Das ganz Besondere des Lehrgangs ist das Modul „TANDEM® – Lernen im Kulturkontakt“ (Interkultur-Tandem®). An insgesamt fünf moderierten Abenden zu je vier Stunden treffen einander 25 BeamtInnen mit ebenso vielen nach Österreich zugewanderten Menschen aus aller Welt im Seminarraum, um sich gemeinsam anhand von verschiedenen Aktivitäten – meistens in Kleingruppen – zu verschiedenen Themen (Identität, Kommunikation, Vorurteile, Rassismus etc.) auszutauschen.

Vertieft werden diese persönlichen Kontakte durch individuelle Treffen zwischen den BeamtInnen und MigrantInnen: Am ersten Abend zieht jede/r TeilnehmerIn die Hälfte einer Postkarte und sucht die Person mit der anderen Hälfte. Die beiden sind in den kommenden sieben Monaten „Tandem®-PartnerInnen“. Sie treffen einander außerhalb des Seminars in ihrer Freizeit und führen gemeinsam kleine Projekte durch.

Das Interkultur-Tandem® ermöglicht vielen MigrantInnen und PolizistInnen gleichermaßen erstmals Begegnungen und Austausch in entspannter Situation auf gleichberechtigter Basis. Oft stehen die BeamtInnen im Alltag beinahe ausschließlich unter dem Eindruck negativer Erlebnisse mit MigrantInnen, lernen jedoch bei Tandem® MigrantInnen in einem neuen, positiven Zusammenhang kennen. Oft konnten wir sehen, dass sich durch den direkten Kontakt mit Personen unterschiedlicher kultureller

Hintergründe den Teilnehmenden neue Welten erschließen. Einladungen zu verschiedenen Festen (z.B. kurdisches Neujahrsfest, Roma-Bal) oder auf Polizeidienststellen werden bei Tandem® immer wieder ausgesprochen. Interesse für andere Länder, Religionen, Traditionen wird geweckt, indem durch die im Tandem® kennen gelernte/n Person/en direkte Bezüge zu anderen Kulturen hergestellt werden können. Ein entscheidender Faktor des Interkulturellen Lernens wird bei Tandem® erfahrbar gemacht: wissen/erlebt haben/verstehen, dass man unter anderen Umständen ein ganz anderer Mensch geworden wäre.

Projektarbeiten

Viele Erfahrungen haben uns bewiesen, dass der Kontakt besser intensiviert und aufrecht erhalten wird, wenn die Teilnehmenden gemeinsam ein Projekt (meistens zu zweit) entwickeln und durchführen. Bisher gab es viele interessante und schöne Beispiele von Projektarbeiten, z.B. das Übersetzen eines Informationsblattes für AsylwerberInnen in mehrere Sprachen, eine Fotoausstellung zum Thema Heimat oder ein Sprachen-Quiz. Die Projektarbeiten werden beim alljährlich stattfindenden Abschlussfest präsentiert.

Lehrgang „Interkulturalität und Kommunikation“. Diplomlehrgang universitären Charakters

Das Angebot des zweijährigen Lehrgangs umfasst 17 Seminare zu Themen wie „Cultural Awareness“, Projektmanagement, Menschenrechte, Umgang mit Trauma, Wirtschaft und Arbeitswelt, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit. Zusätzlich stehen Veranstaltungen und Exkursionen, die sich mit Flucht, Religionen, Sozialem und Gesundheit

beschäftigen, am Programm, z.B. Exkursion in das Erstaufnahmezentrum Traiskirchen, Besuch eines buddhistischen Tempels/einer Moschee, Stadtführungen „Afrikanisches Wien“ und „Jüdisches Wien“. Auf Wunsch der Gruppe findet eine Exkursion nach Kraków/Polen statt. Bei Bedarf wird auch Lernen im Tandem® ermöglicht.

Allein die Vielfalt der TeilnehmerInnen (Beruf, Herkunft, Alter usw.) bietet eine gute Voraussetzung für einen anregenden, spannenden und auch humorvollen Diskussionsprozess. Allerdings müssen die kleinen Räume mit jeder Gruppe aufs Neue geschaffen werden, das Eingehen auf die individuellen Bedürfnisse von Menschen erfordert sehr viel Zeit und Energie, Konflikte müssen gelöst und aufgearbeitet werden. Durchaus eine Herausforderung!

Zum Abschluss möchten wir noch einmal den Autor Ilija Trojanow zu Wort kommen lassen, der einige wichtige Aspekte unserer Arbeit zusammenfasst, wenn er schreibt: *„Der Zusammenfluss von Kulturen ist auf die Mobilität von Menschen, Ideen, Gütern und Dienstleistungen angewiesen, ebenso auf das Vorhandensein von Treffpunkten und Kreuzungen, wo die Begegnung mit dem anderen ein Bestandteil des Alltags ist und man den Unterschied nicht ignorieren kann, weil man von ihm umgeben ist; man lebt und isst ihn, atmet ihn ein. Der Austausch erfordert fein verwobene Handelsbeziehungen, bei denen jede Seite die andere braucht, um wirtschaftlich zu existieren. Als weitere Voraussetzung sind eine gewisse Freiheit von selbstgefälligem Dogma sowie grundlegende Neugierde und intellektuelle Toleranz zu nennen: Ein Interesse, das über das Streben nach Gewinn und dem eigenen Vorteil hinausgeht, Interesse an dem, was anders ist, was man nicht gemeinsam hat und was anders konditioniert ist“* (Trojanow 2007, S. 25).

Literatur

Verwendete Literatur

Dittrich, Eva (2006): Ein Rom in der Gadschwelt, S. 3. Online im Internet: http://www.izks.at/downloads/Eva_Dittrich_Ein_Rom_in_der_Gadschwelt.pdf [Stand: 2008-09-30].

Trojanow Ilija (2007): Der Weltensammler. München: dtv.

Weiterführende Literatur

Dirscherl, Klaus (2004): Der Dritte Raum als Konzept der interkulturellen Kommunikation. Theorie und Vorschläge für die Praxis. In: Bolton, J. (Hrsg.): Wissenschaft und Praxis, Göttingen.

Europäisches Jahr des interkulturellen Dialogs (2008): Online im Internet: <http://www.bmukk.gv.at/europa/ejid/index.xml>

Gratzl, Susanna/Hirtenlehner, Maria/Langthaler Herbert (Hrsg.) (2006): tandem. Polizisten treffen Migranten. Wien: mandelbaum verlag.

Sennett, Richard (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin: Berlin-Verlag.



Foto: K.K.

Mag.ª Susanna Gratzl

izks@atnet.at
<http://www.izks.at>
+43 (0)1 6005670

Susanne Gratzl studierte Romanistik und Kunstgeschichte an den Universitäten Wien und Graz, absolvierte den Hochschullehrgang Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache. Seit vielen Jahren unterrichtet sie Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache und leitet Seminare zu Sprach- und Literaturdidaktik und Landeskunde. Sie war Mitarbeiterin nationaler und internationaler Projekte, absolvierte zahlreiche Arbeitsaufenthalte in mehreren europäischen Ländern und wirkte an verschiedenen Publikationen mit. Derzeit leitet sie gemeinsam mit Maria Hirtenlehner das Internationale Zentrum für Kulturen und Sprachen (IZKS) in Wien: Sie ist mit der Konzeption und Durchführung der Lehrgänge „Polizeiliches Handeln in einer multikulturellen Gesellschaft“ und „Interkulturalität und Kommunikation“ befasst.



Foto: K.K.

Mag.ª Maria Hirtenlehner

izks@atnet.at
<http://www.izks.at>
+43 (0)1 6005670

Maria Hirtenlehner studierte Romanistik und Pädagogik in Wien, Orléans und Lille, ist Lehrbeauftragte an der Universität Wien, unterrichtet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und leitet Seminare zu Sprach- und Literaturdidaktik und Landeskunde. Sie absolvierte zahlreiche Arbeitsaufenthalte in mehreren europäischen Ländern, war Mitarbeiterin nationaler und internationaler Projekte und wirkte an verschiedenen Publikationen mit. Derzeit leitet sie gemeinsam mit Susanna Gratzl das Internationale Zentrum für Kulturen und Sprachen (IZKS) in Wien: Sie ist mit der Konzeption und Durchführung der Lehrgänge „Polizeiliches Handeln in einer multikulturellen Gesellschaft“ und „Interkulturalität und Kommunikation“ befasst.

Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 1: Grundlegungen, Konzepte und Diskurse

Matthias Otten, Alexander Scheitza und Andrea Cnyrim (Hrsg.)

Helga Moser

Helga Moser (Rez.) (2008): Otten, Matthias/Scheitza, Alexander/Cnyrim, Andrea (Hrsg.) (2007): Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 1: Grundlegungen, Konzepte und Diskurse. Frankfurt am Main/London: IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 5, 2008.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-5/meb08-5.pdf>.

ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. Veröffentlicht Oktober 2008.

Schlagworte: Rezension, Interkulturelle Kompetenz, Einwanderungsgesellschaft, internationaler Personalaustausch, internationale Mediation, Theorie-Praxis Austausch

Abstract

Ziel des Sammelbandes „Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 1: Grundlegungen, Konzepte und Diskurse“ ist die Anregung des Dialogs zwischen Forschung und Praxis sowie unter den verschiedenen interkulturellen Arbeitsfeldern. Die Publikation wurde von Matthias Otten, Alexander Scheitza und Andrea Cnyrim in der SIETAR Deutschland Schriftenreihe „Beiträge zur interkulturellen Zusammenarbeit“ herausgegeben. Als Konstitutionsanlässe für Interkulturalität werden einerseits der internationale Personalaustausch, andererseits die Situation in Einwanderungsgesellschaften genannt. Der inhaltliche Schwerpunkt liegt allerdings auf den internationalen Fragestellungen.

Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 1: Grundlegungen, Konzepte und Diskurse

Matthias Otten, Alexander Scheitza und Andrea Cnyrim (Hrsg.)

Helga Moser

SIETAR (Society for Intercultural Education, Training and Research) ist ein weltweites Netzwerk auf dem Gebiet der interkulturellen Zusammenarbeit und Internationalisierung, das seit 1974 besteht. Als Auftakt der Schriftenreihe wurde das Werk „Interkulturelle Kompetenz im Wandel“ von Matthias Otten, Alexander Scheitza und Andrea Cnyrim in zwei Bänden herausgegeben.

Hintergründe

Der Sammelband „Interkulturelle Kompetenz im Wandel“ (2007) ist die erste Publikation der SIETAR Deutschland Schriftenreihe „Beiträge zur interkulturellen Zusammenarbeit“. SIETAR (Society for Intercultural Education, Training and Research) ist ein weltweites Netzwerk auf dem Gebiet der interkulturellen Zusammenarbeit und Internationalisierung, das seit 1974 besteht. Als Auftakt der Schriftenreihe wurde das Werk „Interkulturelle Kompetenz im Wandel“ von **Matthias Otten, Alexander Scheitza** und **Andrea Cnyrim** in zwei Bänden herausgegeben. Ausgangspunkt war das wissenschaftliche Symposium „Interkulturelle Arbeitsfelder in Deutschland – Herausforderungen und Lösungsansätze“, das im März 2006 in Bonn stattfand. Die Themenvielfalt und Zugänge der Publikation sind sehr heterogen und lassen auf eine Vielfalt der Sichtweisen im SIETAR Netzwerk schließen. Zu Wort kommen sowohl erfahrene PraktikerInnen als auch namhafte ForscherInnen.

Band 1 befasst sich im ersten Teil mit Grundlegungen und Diskursen zu interkultureller Kompetenz-

entwicklung, im zweiten Teil mit Konzepten und Herausforderungen interkultureller Qualifizierung. Die Beiträge im Band 2 behandeln Ausbildung, Training und Beratung in der beruflichen Praxis und Interkulturelle Qualifizierung als Aufgabe der Hochschule. Im Folgenden wird Band 1 besprochen, der einen einführenden Charakter in die Thematik hat und dessen Beiträge einen Ein- und Überblick in Theorie- und ausgewählte Praxisfelder bieten.

In ihrem einleitenden Beitrag konstatieren Matthias Otten, Alexander Scheitza und Andrea Cnyrim eine Zunahme der Bereiche, in denen eine Beschäftigung mit interkulturellen Fragestellungen stattfindet. Sowohl in den wissenschaftlichen Fachgesellschaften als auch in der gesellschaftlichen Praxis befassen sich die dort Tätigen mittlerweile verstärkt mit Fragen der Interkulturalität. Die HerausgeberInnen erkennen zwar eine gewisse institutionelle Vertiefung und Anzeichen einer fachlichen Professionalisierung für interkulturelle (Dienst-)Leistungen, stellen jedoch auch Defizite und Hemmnisse fest. An erster Stelle nennen sie das Transferproblem von Theorie und Praxis, als zweites Manko identifizieren sie die wenigen Berührungspunkte innerhalb der höchst

unterschiedlichen Praxisfelder, als drittes das Fehlen eines fachlichen Austausches. Und hier möchte der Sammelband ansetzen.

Aufbau und Inhalt

Im ersten Teil des Bandes „Grundlegungen und Diskurse zu interkultureller Kompetenzentwicklung“ werden in sechs Beiträgen sowohl theoretische als auch praktische Bezüge des interkulturell kompetenten Handelns diskutiert.

Alois Moosmüller analysiert die Entwicklung der wissenschaftlichen Diskurse über interkulturelle Kommunikation in den USA und in Deutschland, bevor er nach der Zukunft der interkulturellen Kommunikation fragt. Er fordert dabei verstärkte empirische Forschung und plädiert für einen intensiveren Dialog von PraktikerInnen und TheoretikerInnen.

Matthias Otten geht in seinem Beitrag besonders auf die Rahmenbedingungen der Entwicklung von interkultureller Kompetenz ein. Er betont, dass in der Analyse von interkulturellen Arbeitsfeldern sowohl personale Ansätze als auch organisationssoziologische Betrachtungen notwendig sind. Anhand von zwei Beispielen aus der Praxis – des interkulturellen Managements in der Entwicklungszusammenarbeit und der interkulturellen Kommunikation in einem Krankenhaus – stellt er die Relevanz seines Analyseschemas anschaulich dar.

Alexander Scheitza gibt einen Überblick über Ansätze und Trends der wissenschaftlichen Forschungen zu interkultureller Kompetenz. Er stellt dabei das Fehlen konsensfähiger Vorstellungen zu interkultureller Kompetenz und ihrer systematischen Ausdifferenzierung für unterschiedliche Anwendungsgebiete fest. Dies erschwert die Arbeit der FortbildnerInnen in diesem Bereich. Auf Grundlage der dargestellten Hintergründe gelingt es Scheitza jedoch, Empfehlungen für die in diesem Bereich tätigen TrainerInnen zu formulieren. Mit den Herausforderungen an interkulturelle Professionalität beschäftigt sich **Alexander Thomas**. In einem ersten Schritt stellt er ein handlungstheoretisches Prozessmodell zur Entwicklung von interkultureller Kompetenz dar. Als Antwort

auf die Anforderungen erscheint ihm schließlich ein organisierter und strukturell verankerter ForscherInnen-PraktikerInnen-Dialog als zentral. Weiters verdeutlicht er durch zwei Projektbeispiele den Nutzen dieses Dialogs und gibt weiterführende Empfehlungen zu dessen Förderung.

Dominic Busch skizziert den Wandel im Bereich der Mediation und der interkulturellen Kommunikation. Dabei arbeitet er Faktoren heraus, die zu einer Annäherung der beiden Forschungsstränge und zur Entwicklung des Konzepts einer „interkulturellen Mediation“ geführt haben. Weiters beschäftigt er sich mit den Grenzen und Möglichkeiten der verschiedenen Modelle von interkultureller Mediation.

María do Mar Castro Varela nähert sich der Diskussion über interkulturelle Kompetenz aus einer machtkritischen Perspektive. Sie betont, dass die Frage nach interkultureller Theorie und Praxis die Herrschaftsfrage nicht ausklammern darf. Sie weist dabei besonders auf den sozialen Prozess des „Othering“ hin, bei dem die „Anderen“ geschaffen und ihre Positionen in der Gesellschaftsstruktur und ihre (Nicht-)Zugehörigkeit festgelegt werden. Mit dem Konzept der „Intersektionalität“ schlägt Castro Varela schließlich eine Alternative zu den kritisierten Ansätzen vor.

Schwerpunkt des zweiten Teils des Bandes sind „Konzepte und Herausforderungen interkultureller Qualifizierung“. Die sieben Beiträge gehen dabei auf verschiedene Handlungsfelder ein.

Wolfgang Mayrhofer, Martina Müller-Krüger, Elisabeth Prechtl und Semira Soraya-Kandan befassen sich mit dem beruflichen Auslandseinsatz im Wandel und setzen sich dabei vor allem mit Aspekten der internationalen Personalauswahl und Personalentwicklung auseinander.

Siegfried Stumpf schlägt als Antwort auf den von ihm konstatierten oft nicht zufriedenstellenden Verlauf von Auslandsentsendungen eine Verbesserung der Methodik der Personalauswahl vor. Eine wesentliche Rolle spielen für ihn dabei Assessment Centers (AC), er gibt Empfehlungen zur Entwicklung und Anwendung interkulturell orientierter ACs.

Christoph I. Barmeyer beschäftigt sich mit dem Coaching von Führungskräften in interkulturellen Kontexten und behandelt dessen Besonderheiten anhand eines deutsch-französischen Falls.

In ihrem Beitrag zur interkulturellen Trainingsforschung entwickeln **Stefan Kammhuber** und **Stefan Schmid** ein Kompetenzprofil für TrainerInnen, die in interkulturellen Settings tätig sind.

Andrea Cnyrim, **Katja Linsenmeier** und **Anna Zelno** fragen nach der Bedeutung von Sprache in interkulturellen Trainings. Wichtig erscheint ihnen dabei vor allem die Reflexion von Sprache und von den Folgen des Gebrauchs einer Fremdsprache als Verkehrssprache.

Stefanie Potsch-Ringeisen stellt gemeinsam mit **Sandra Schondelmayer** zwei Paradigmen im Forschungsfeld der interkulturellen Mediation einander gegenüber und zeigt den Fundierungs- und Erkenntnisbeitrag kontrastiver und interaktionsorientierter Studien anhand eines konkreten Beispiels aus China und Polen auf.

Um interkulturelle Mediation geht es auch in dem Beitrag von **Sven Fröhlich-Archangelo** und **Vittorio Iervese**. Die beiden Autoren befassen sich mit zwei Konzepten zur Operationalisierung von interkultureller Mediation. Sven Fröhlich-Archangelo stellt das Konzept der Transkulturellen Mediation vor, während Vittorio Iervese das Konzept der Konstruktion von Schwellen vertritt.

Bewertung

Erklärtes Ziel des Bandes ist die Anregung des Dialogs zwischen Forschung und Praxis sowie unter den verschiedenen interkulturellen Arbeitsfeldern. Dieser Aspekt kommt in den Beiträgen deutlich zum Tragen. Mehrere AutorInnen beschäftigen sich mit Beispielen aus der Praxis bzw. geben die „TheoretikerInnen“ neben theoretischen Überlegungen auch Empfehlungen für deren Um-

setzung in die Praxis. Sie positionieren sich ihrem eigenen Arbeitsfeld gegenüber sehr kritisch und konstatieren einen unbefriedigenden Stand der wissenschaftlichen Forschungen. Weiters wird jedoch andererseits festgestellt, dass die bestehenden Ergebnisse aus der Forschung oft nicht in die Praxis einfließen: So haben sich zwar in der wissenschaftlichen Forschung die Ansätze weiterentwickelt und es wird nun vor allem mit einem konstruktiven Begriff von Kultur gearbeitet. In der Praxis wird jedoch oft mit einem Kulturkonzept operiert, das kulturelle Differenz als Gegebenheit annimmt.

Gut ersichtlich wird in den versammelten Beiträgen die Bandbreite an Disziplinen und Themen, die in das Feld der interkulturellen Kompetenz eingeordnet werden: Sie reichen von der Beschäftigung mit interkultureller Kommunikation über Herausforderungen im internationalen Management bis hin zu interkultureller Mediation. Für mich als Forscherin, die sich vor allem mit den Bedingungen in den Einwanderungsgesellschaften auseinandersetzt, kam allerdings die dezidierte Thematisierung von Fragestellungen, die sich mit der gesellschaftlichen Pluralität in Einwanderungsgesellschaften befassen, etwas zu kurz. Als Konstitutionsanlässe für Interkulturalität werden einerseits der internationale Personalaustausch, andererseits die Situation in Einwanderungsgesellschaften genannt. Inhaltlicher Schwerpunkt des Bandes ist jedoch der Kontext der internationalen Auslandsentsendungen.

Besonders ertragreich sind die Ausführungen von María do Mar Castro Varela, die die Bedingungen der Konstitution von interkulturellen Situationen in Einwanderungsgesellschaften hinterfragt. Auch die im Beitrag von Matthias Otten getroffene Unterscheidung zwischen strukturellen und individuellen Ebenen interkultureller Arbeitsfelder scheint mir eine bedeutende Analyseperspektive zu sein. Zu hoffen ist, dass das Ziel der Publikation, die Verstärkung des Dialogs zwischen Forschung und Praxis, in Bälde Realität wird. Auf jeden Fall liegen nunmehr einige interessante Anregungen vor.



Foto: K. K.

Mag.ª Helga Moser

moser_helga@yahoo.com

Helga Moser studierte Pädagogik und Geschichte an der Universität Graz. Derzeit ist sie Dissertantin am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Arbeitsbereich Weiterbildung, Stipendiatin der URBi-Fakultät. Der Arbeitstitel des Dissertationsprojekts ist „Veränderungen des kulturellen und sozialen Kapitals durch Migration und ihre Konsequenzen für die Weiterbildung. Dargestellt am Beispiel der philippinischen Arbeitsmigration.“ Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Interkulturalität, Migration, Integration, Globalisierung, internationale Entwicklung und internationale Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Sie war bislang in NGOs im Migrations-/Integrations- und Antirassismusbereich (Verein Zebra - Interkulturelles Beratungs- und Therapiezentrum, ARGE Jugend gegen Gewalt und Rassismus) tätig.

Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen

Paul Mecheril und Monika Witsch (Hrsg.)

Angela Pilch-Ortega Hernández

Angela Pilch-Ortega Hernández (Rez.) (2008): Mecheril, Paul/Witsch, Monika (Hrsg.) (2006): Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen. Bielefeld: transcript Verlag.

In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 5, 2008.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-5/meb08-5.pdf>.

ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. Veröffentlicht Oktober 2008.

Schlagworte: Rezension, Cultural Studies, Pädagogik, Interkultureller Dialog, kulturelle Logik, diskursive Praxis

Abstract

Die vorliegende Publikation versteht sich, so die AutorInnen, als spannungsvolle Eröffnung eines Diskussionsfeldes, das diskursive Stränge des Verhältnisses zwischen Cultural Studies und Pädagogik setzt, ohne ein konsensuales Ergebnis festlegen zu wollen, sondern bestrebt ist, kritische Anschlussmöglichkeiten zu eröffnen. Dieser Anspruch zeigt sich u.a. in der Besonderheit des Bandes, dass einzelne Beiträge der Beleuchtung kultureller Praxen pädagogischer Situationen von Norbert Meder und Harm Paschen interdisziplinär kommentiert und widerstreitend diskutiert werden. Die dargelegten diskursiven Konzepte werden dabei in ihrer Artikulation stets offen und unabgeschlossen gehalten, was jedoch auch die Gefahr in sich birgt, dass Standpunkte und Positionierungen vage bleiben und beliebig aufgeweicht werden können.

Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen

Paul Mecheril und Monika Witsch (Hrsg.)

Angela Pilch-Ortega Hernández

Die Cultural Studies (CS) werden von Paul Mecheril und Monika Witsch, den HerausgeberInnen des Sammelbandes „Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen“ (2006), „*als methodisches und erkenntnis-politisches Strategiebündel*“ (Mecheril/Witsch 2006, S. 11) charakterisiert, das sich nicht mit dem Generieren von theoretischen Einsichten begnügt, sondern diese als Werkzeuge versteht, diskursive Bezüge zu „wünschenswerteren“ Verhältnissen zu artikulieren, wobei die Frage offen bleibt, wer legitimiert ist, diese zu definieren.

Hierfür werden nicht nur kulturelle Subjektivierungsformen in ihrer Verstrickung mit Macht bestimmenden Schemata in den analytischen Blick gerückt, sondern den AkteurInnen wird ein kreatives, reflexives und widerständiges Potenzial in der Verschiebung und Verflüssigung von Differenz- und Ungleichverhältnissen zugesprochen. Die Analyse der Ermöglichungsbedingungen dieser Artikulation erachten die beiden HerausgeberInnen für das pädagogische Feld als besonders relevant.

Die vorliegende Publikation versteht sich, so die AutorInnen, als spannungsvolle Eröffnung eines Diskussionsfeldes, das diskursive Stränge des Verhältnisses zwischen Cultural Studies und Pädagogik setzt, ohne ein konsensuales Ergebnis festlegen zu wollen, sondern bestrebt ist, kritische Anschlussmöglichkeiten zu eröffnen. Dieser Anspruch zeigt sich u.a. in der Besonderheit des Bandes, dass einzelne Beiträge der Beleuchtung kultureller Praxen pädagogischer Situationen von **Norbert Meder** und **Harm Paschen** interdisziplinär kommentiert und widerstreitend diskutiert werden. Die dargelegten diskursiven Konzepte werden dabei in ihrer Artikulation stets offen und unabgeschlossen gehalten, was jedoch

auch die Gefahr in sich birgt, dass Standpunkte und Positionierungen vage bleiben und beliebig aufgeweicht werden können.

Rainer Winter beleuchtet in seinem Artikel in einer allgemein gehaltenen Perspektive Bezugspunkte zwischen Cultural Studies und kritischer Pädagogik. Zunächst rekonstruiert er den Entstehungskontext der Cultural Studies anhand des Milieus der Erwachsenenbildung der 1950er Jahre und der „workers' education“ in Großbritannien, die mit ihrem Anspruch, „*eigenes Leben im Kontext der gesellschaftlichen Verhältnisse zu begreifen*“ (Winter 2006, S. 22), einen Raum für die Cultural Studies eröffneten. Cultural Studies und kritische Pädagogik werden vom Autor in ihrer Ausrichtung auf kritische Handlungsfähigkeit und dem darin enthaltenen transformierenden Potenzial kultureller Praktiken thematisiert. Dem pädagogischen Feld wird dabei die Funktion des Schaffens handlungsfähiger Subjekte, die es vermögen, kritisch in gesellschaftliche Verhältnisse einzugreifen, zugewiesen. Mittels des „performative turns“ sucht Winter abschließend den selbstreflexiven Ansatz der Cultural Studies und dessen Relevanz für die kritische Pädagogik aufzu-

zeigen und verortet diesen in der dialogisierenden Forschungspraxis „neuerer“ Ansätze performativer Ethnografie, die in einer kontextspezifischen Artikulation von Praktiken und Texten mündet.

Hier wäre anzumerken, dass es sich bei dem selbst-reflexiven Moment in der Forschungspraxis keineswegs um eine Novität der Cultural Studies handelt. Innerhalb qualitativ-interpretativer Forschungsperspektiven stellt der selbstreflexive Blick auf das Forschungshandeln ein wesentliches Element des methodisch-kontrollierten Fremdverstehens dar, wobei hier die Auffassungen über die zu setzende Nähe oder Distanz im Forschungsprozess auseinandergehen.

Dem transformierenden Potenzial geht auch **Andreas Hepp** in seinem Artikel anhand der Globalisierung der Medien nach. Die durch transkulturelle Kommunikationsprozesse erzeugten vielfältigen Bezugspunkte sieht der Autor als kontextuelle Rahmenbedingungen veränderter Bedeutungszuschreibungen, die quer zu Nationalkulturen wirksam werden. Mit dem Blick auf eine begriffstheoretische und methodologische Erschließung dieses Feldes skizziert Hepp den Zugang einer transkulturellen Medienpädagogik in scharfer Abgrenzung zu der intellektuellen Praxis eines „*universalisierenden Partikularismus*“ (Hepp 2006, S. 56), dem er die „*radikale Kontextualität*“ (Grossberg 1994; Ang 1999 zit.n. ebd., S. 55) der Cultural Studies gegenüberstellt. Am Beispiel von Untersuchungen über Diasporagemeinschaften sucht er einen mehrperspektivischen analytischen Blick der Cultural Studies darzulegen, der hegemoniale „westliche“ Diskurse zu brechen bestrebt ist. Wie schwierig sich dieses Unterfangen gestaltet, wird anhand des Versuches deutlich, globale Phänomene bzw. Kontextualität „außerhalb“ nationaler oder ethnischer Kategorien, die von Hepp unkommentiert reproduziert werden, zu beschreiben. Dennoch erscheint mir der skizzierte Ansatz des kritischen Prüfens aktueller Erkenntnisstränge und deren beanspruchte Geltungreichweite nicht nur als sehr bedeutsam, sondern als wesentliche Ausgangsbasis des analytischen Durchdringens hybrider Sinnstiftungspotenziale.

Im Gegensatz zu den anderen Beiträgen des Bandes wählt **Karin Amos** diskursiv-kulturelle Praxen eines traditionellen pädagogischen Feldes als Ausgangspunkt ihrer Überlegungen, um hegemonial angelegte

Ausschlussmechanismen mittels der Perspektive der Cultural Studies zu durchdringen. Ins Zentrum ihrer Betrachtung setzt sie dabei das „Retten“ und „Jäten“ im schulischen Kontext, dem sie in einer historischen Rekonstruktion der Idee des Pastoralen im LehrerInnenhandeln nachgeht. Prozesse der Normierung, Disziplinierung und Selektion werden in ihrem Wechselspiel von Staat und Bürger verdeutlicht. Das „Weeding Out“ veranschaulicht die Autorin anhand des Films „The Blackboard Jungles“ der 1950er Jahre. Der Ausschluss des Einzelnen als ein „*bewusster notwendiger Akt zum Schutze des Gemeinwesens*“ (Amos 2006, S. 107) macht dabei die Zentralität des Rettungsgedankens im pädagogischen Diskurs von Qualifizierung und Dequalifizierung sichtbar. In aktuellen Bildungskontexten, so die Autorin, wird die Exklusion von Individuen nicht nur als persönliches Versagen konstruiert, sondern erfährt vor dem Hintergrund des Konzeptes der Gouvernamentalität mit der gesellschaftlichen Forderung der Selbststeuerung, des Selbstzwanges noch eine weitere Verschärfung.

Sven Sauter thematisiert ebenfalls die LehrerInnen-SchülerInnen Interaktion in seinem Beitrag. Mittels der sozialen Dimension des Wissens sucht der Autor auf ein Missverhältnis schulischer Wissensvermittlung aufmerksam zu machen, dem er eine Kultur des Verhandeln und der Irritation gegenüberstellt. Exemplarisch wählt er die Rezeption der Studie „Learning to Labour“ (1977) von Paul Willis, um ein aus seiner Sicht nachhaltiges Missverständnis des theoretischen Grundverständnisses der Cultural Studies darzulegen, und spricht in diesem Zusammenhang von einer verpassten Chance in der Begegnung mit der deutschsprachigen Pädagogik. Im Konkreten kritisiert Sauter die von den Autoren der Studie „Jugendliche Außenseiter“ eingenommene Opferperspektive, welche die „*Dialektik von Selbstbefreiung und Selbstverstrickung*“ (Sauter 2006, S. 124) nicht hinreichend analytisch zu durchdringen vermochte.

Hier stellt sich die Frage, ob der Blick auf vereinzelte Studien ausreicht, um die proklamierte Halbierung der Perspektive hinreichend belegen zu können. Von einer verpassten Chance kann auch insofern gesprochen werden, als Studien, wie etwa die der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung, die Prozesse kultureller Bedeutungszuschreibung

kontextuell in ihrem dialektischen Verhältnis herausarbeitet, in der Betrachtung ausgeklammert bleiben.

Als Voraussetzung eines interkulturellen Dialogs, der sowohl kulturellen Relativismus vermeidet als auch keinem Ethnozentrismus verfällt, sieht **Ana Laura Gallardo Gutiérrez** das Schaffen eines irritierenden Moments, das Risse und Grenzen markiert, um Möglichkeiten der Rekonfiguration zu eröffnen. Anhand der Entwicklung des mexikanischen Erziehungssystems zeigt sie auf, wie es der Dekonstruktion des kolonial geprägten Mythos von Gleichheit und Mestizentum bedarf, um eine konstitutive Spannung zwischen Verschiedenheit und Gleichheit zu erzeugen, die es ermöglicht, in einem Raum produktiver Begegnung „*eigene kulturelle Logik neu zu erarbeiten*“ (de Alba 2001 zit.n. Gallardo Gutiérrez 2006, S. 183). Die Autorin ruft jedoch auch hier zu einer kritischen Wachsamkeit in Bezug auf die Fortführung diskriminierender und segregierender Verhältnisse auf.

Ebenso widmet sich **Alicia de Alba** in ihrem Beitrag der Erarbeitung neuer kultureller Logiken, indem sie sich auf einen autobiografischen Weg narrativer Erzählung begibt, bei dem sie persönliche Erfahrung im Kontext akademischer Begegnungen reflektiert. Sie entwirft dabei ein Konzept des kulturellen Kontaktes. Die Begegnung von alltäglichen und historischen Realitäten innerhalb kultureller und sozialer Verflechtungen wird von ihr als komplex, irritierend, konfliktiv und produktiv beschrieben und ermöglicht vor dem Hintergrund der strukturellen Krise Neueinstellungen des Eigenen.

Dem Prozess der Assimilation als ein machtvolles Instrument, eigenen kulturellen Logiken entgegenzuwirken, gehen **Kien Nghi Ha** und **Markus Schmitz** in ihrem Beitrag nach, wenn sie mit dem Fokus postkolonialer Kritik den nationalpädagogischen Impetus deutscher Integrations(dis)kurse in seiner Herstellung gesellschaftlicher Hegemonie und kultureller Dominanz herausarbeiten. In der Beleuchtung der Wechselwirkung zwischen kolonialer und nationaler Formation legen die Autoren sehr anschaulich dar, wie die Herstellung des korrekturbedürftigen Objekts in Form integrationsbedürftiger MigrantInnen nicht nur in einem Prozess der kulturellen Selbsterschaffung den Mythos nationaler Homogenität

auf Basis kultureller Hegemonie erzeugt, sondern der Befriedigung arbeitsmarktpolitischer Interessen dient. Mit der Zielsetzung der Selektion zwischen integrationswilligen und -unfähigen Subjekten wird über Disziplinierungsmaßnahmen die Einverleibung der produktiven und kulturellen Ressourcen vorangetrieben. Dabei fragen die Autoren, wenn auch etwas verkürzt, nach der Handlungsmacht subalternen Artikulationen, die sie in der performativen Brechung imaginierter nationaler Homogenität verorten.

Valerie Scatamburlo-D'Annibale und **Peter McLaren** plädieren für die zentrale Bedeutung der Klassendimension als Differenzkategorie, die im Unterschied zu den anderen Beiträgen die ökonomischen Bedingungen bei ihrer Analyse der „Politics of Difference“ ins Zentrum rücken. Sowohl einen ökonomischen Determinismus als auch einen ökonomischen Reduktionismus zurückweisend, fordern die AutorInnen auf Basis postmarxistischer Kritik die Auseinandersetzung mit der fundamentalen Macht des Kapitals in der Herstellung von Differenz. Im Besonderen richtet sich ihre Kritik auf die formale Gleichsetzung der Differenzkategorien „race, class und gender“, die dazu beitrage, die Faktizität der Klassendifferenz als Grundlage von Ausbeutungsverhältnissen zu verschleiern. Die analytische Kategorie „race“ reiche ferner nicht aus, Rassismen hinreichend zu erläutern.

Hier wäre kritisch anzumerken, dass die „Achsen der Differenz“ vor allem in ihrer relationalen Verschränkung, in ihrem Mechanismus wechselseitiger Verstärkung analytisch zu untersuchen wären, was die grundlegende Bedeutung der Klassendimension keineswegs in Abrede stellen würde. Wenn auch der Wandel der ökonomischen Produktionsverhältnisse als eine wesentliche Basis der Transformation sozialer Ungleichheit angesehen werden kann, stellt sich dennoch die Frage, ob, wie Norbert Meder in seinem Kommentar anmerkt, die Theorie des historischen Materialismus ausreicht, die Handlungsmacht und Handlungsräume widerständiger Praxen hinreichend kontextuell zu erschließen.

Die Unterschiedlichkeit der Beiträge des Bandes, in denen verschiedene diskursive Praxen in der Verschränkung von Cultural Studies und Pädagogik ohne die Zielsetzung einer konsensualen Verdichtung dargelegt werden, wird einer ins Gespräch

bringenden Praxis insofern gerecht, als skizzierte Gedankengänge genügend Raum für Anknüpfungspunkte schaffen. Die eingangs thematisierte „negative Suchperspektive“ (Mecheril/Witsch 2006, S. 12) sowie die reflexive Anwendung auf sich

selbst könnten sich zudem, wenn auch mit einem differenzierteren Blick auf erziehungs- und bildungswissenschaftliche Forschungsperspektiven, als eine spannungsvolle Fortführung dieser widerstreitenden Diskussionen erweisen.



Foto: K. K.

Mag.ª Dr.ª Angela Pilch-Ortega Hernández

angela.pilch-ortega@uni-graz.at
<http://www.uni-graz.at/paedwww/>
+43 (0)316 380-8027

Angela Pilch-Ortega Hernández ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Angewandte Lernweltforschung am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Karl-Franzens-Universität Graz. Die Schwerpunkte ihrer Forschungstätigkeit sind biografieorientierte Lernwelt- und Bildungsforschung mit Fokus auf informelle Lernprozesse; interkulturell und international vergleichende Lernweltforschung (u.a. in Mexiko) und qualitativ-interpretative Sozialforschung. Sie führte Forschungsprojekte zu antirassistischen Handlungspotenzialen, migrantischen Selbstorganisationen und interkultureller Kompetenz durch. Darüber hinaus ist sie aktives Mitglied der freien Forschungsgruppe FG-BIO.

Impressum/Offenlegung

MAGAZIN erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

ISSN: 1993-6818

Gefördert aus Mitteln des ESF und des bm:ukk

Projekträger: Bundesinstitut für Erwachsenenbildung

Koordination: Institut EDUCON – Mag. Hackl

Herausgeberinnen

Mag.^a Regina Rosc (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)

Dr.ⁱⁿ Margarete Wallmann (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

Medieninhaber und Herausgeber



Bundesministerium für Unterricht,
Kunst und Kultur
Minoritenplatz 5
A - 1014 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A - 5350 Strobl

Fachredaktion

Mag.^a Barbara Daser (ORF Radio Ö1, Wissenschaft/Bildung)

Univ.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Alpen-Adria-Universität Klagenfurt)

Mag. Wilfried Hackl (Institut EDUCON)

Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

Dr. Lorenz Lassnig (Institut für höhere Studien)

Dr. Arthur Schneeberger (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)

Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der Redaktion

Online-Redaktion

Mag. Wilfried Hackl (Institut EDUCON)

Mag.^a Bianca Friesenbichler (Institut EDUCON)

Lektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Design

tür 3))) DESIGN

Medienlinie

Das Magazin enthält Fachbeiträge von AutorInnen aus Wissenschaft und Praxis und wird redaktionell betrieben. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind sowie an BildungsforscherInnen und Studierende. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema. Ziele des Magazins sind die Widerspiegelung und Förderung der Auseinandersetzung über Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik. Weiters soll der Wissenstransfer aus Forschung und innovativer Projektlandschaft unterstützt werden.

Copyright

Wenn nicht anders angegeben, erscheinen die Artikel des „Magazin erwachsenenbildung.at“ unter der „Creative Commons Lizenz“. BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich aufführen:

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Keine kommerzielle Nutzung. Dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
- Keine Bearbeitung. Der Inhalt darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.
- Nennung der Lizenzbedingungen. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie an den die Lizenzbedingungen, unter die dieser Inhalt fällt, mitteilen.
- Aufhebung. Jede dieser Bedingungen kann nach schriftlicher Einwilligung des Rechtsinhabers aufgehoben werden.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar an redaktion@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die Online-Redaktion des Magazin erwachsenenbildung.at, c/o Institut EDUCON, Bürgergasse 8-10, A-8010 Graz, Österreich.