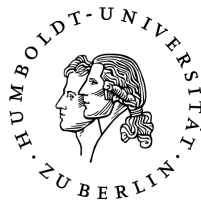


Humboldt-Universität zu Berlin

***Erwachsenenpädagogischer
Report***

Band 57



Vanessa Trampe-Kieslich

**Inter- und Transkulturalität an Berliner Volkshochschulen
Eine Programmanalyse**

**ISSN (Print) 1615-7222
ISSN (Online) 2569-6483**

*Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
der Humboldt-Universität zu Berlin*

Masterarbeit

Master-Studiengang „Erwachsenenbildung/
Lebenslanges Lernen“

Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung.
Berlin 2017

Angaben zur Autorin

Trampe-Kieslich, Vanessa, Dipl., M.A.

Institution: Referentin für Flüchtlingshilfe und Migration;
Deutsches Rotes Kreuz – Landesverband Brandenburg e.V.

Arbeitsschwerpunkte: Flüchtlingshilfe und Migration

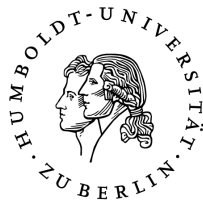
E-Mail: v.trampe-kieslich@hotmail.com

Herausgeberinnen der Reihe
Erwachsenenpädagogischer Report
Humboldt-Universität zu Berlin
Prof. Dr. Wiltrud Gieseke
Prof. Dr. Aiga von Hippel
Sitz: Geschwister-Scholl-Str. 7, 10117 Berlin
Tel.: (030) 2093 4136
Fax: (030) 2093 4175
Post: Unter den Linden 6, 10099 Berlin
<http://ebwb.hu-berlin.de>

Humboldt-Universität zu Berlin

***Erwachsenenpädagogischer
Report***

Band 57



Vanessa Trampe-Kieslich

**Inter- und Transkulturalität an Berliner Volkshochschulen
Eine Programmanalyse**

Berlin 2018

ISSN (Print) 1615-7222
ISSN (Online) 2569-6483

*Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
der Humboldt-Universität zu Berlin*

Abstract

Vor dem Hintergrund der sogenannten Flüchtlingskrise und den damit einhergehenden Herausforderungen für die Gesellschaft untersucht die vorliegende Arbeit, inwiefern Erwachsenenbildungsinstitute einen Beitrag zur Integration leisten. Hierbei stützt sich die Arbeit auf die Theorie, dass nicht nur die Flüchtlinge durch Deutsch- und Integrationskurse in die Gesellschaft eingegliedert werden sollten, sondern sich auch die Mehrheitsgesellschaft für kulturelle Vielfalt öffnen muss, um einen ganzheitlichen Integrationsansatz und damit eine erfolgreiche Integration in die Gesellschaft zu ermöglichen.

Anhand einer Programmanalyse wird das inter- und transkulturelle Veranstaltungsangebot untersucht, welches vier exemplarisch ausgewählte Berliner Volkshochschulen jenseits von Deutsch- und Integrationskursen anbieten. Grundlage für die Programmanalyse sind die Programmhefte für das Lehrjahr Herbst 2016 bis Frühjahr 2017 der Volkshochschulen Pankow, Mitte, Neukölln und Charlottenburg-Wilmersdorf.

Die Arbeit knüpft u.a. an die Studien von Gieseke und Kolleginnen (2005) zur kulturellen Erwachsenenbildung in Deutschland sowie an die von Robak und Petter (2014) vorgelegte Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen an, wobei sie sich im Wesentlichen durch den Erhebungszeitraum, die Konzentration auf einen Institutionentyp sowie ihren Fokus auf Angebote für die Mehrheitsgesellschaft unterscheidet.

Die Programmanalyse macht deutlich, dass das inter- und transkulturelle Angebot, ohne Deutsch- und Integrationskurse, im Vergleich zu vorangegangenen Studien angestiegen ist. Auch kann festgestellt werden, dass ein nicht unbeachtlicher Teil an Angeboten einen Bezug zur Flüchtlingsthematik bzw. zu den Herkunftskulturen der Flüchtlinge aufweist. Hier kann auf eine Reaktion der Institutionen auf aktuelle gesellschaftliche Bedarfe geschlossen werden. Fokus der Angebote liegt auf dem interkulturellen Ansatz – Transkulturalität findet so gut wie keine Berücksichtigung. Ein Großteil der interkulturellen Angebote erfolgt über Zugänge zur Bildung, die auf eine fremde Kultur vorbereiten. Demgegenüber gibt es kaum Angebote die eine Reflexion eigener Normen und Werte und damit die Wahrnehmung der eigenen Person als aktiven Teil der vielfältigen Gesellschaft unterstützen.

Es wird festgestellt, dass das inter- und transkulturelle Angebot in den verschiedenen Volkshochschulen sehr unterschiedlich ausfällt, nach Einschätzung der Autorin jedoch nicht ausreicht in Hinblick auf die zu bewältigende Integrationsaufgabe. Insbesondere erscheint es aus Sicht der Autorin sinnvoll, dem transkulturellen Ansatz, durch welchen Gemeinsamkeiten der Kulturen zur Unterstützung eines positiven Miteinanders in der Gesellschaft bearbeitet werden könnten, mehr Beachtung zu schenken. Es bleibt zu untersuchen, ob eine Vollerhebung oder die Ausweitung der Untersuchung auf andere Institutionstypen hier ein anderes Bild zeichnen würde.

Inhaltsverzeichnis

	Seite
1. Einleitung.....	9
2. Theoretische und politische Einbettung.....	11
2.1 Integration und Erwachsenenbildung.....	11
2.1.1 Integrationspolitik.....	11
2.1.2 Integration in der Erwachsenenbildung.....	13
2.2 Interkulturalität und Transkulturalität.....	16
2.2.1 Kulturbegriff.....	16
2.2.2 Konzepte zur Interkulturalität.....	18
2.2.3 Transkulturalität.....	22
2.2.4 Inter- und Transkulturalität in der Erwachsenenbildungsforschung..	23
2.2.5 Der Studie zugrunde gelegte Definitionen.....	26
2.3 Partizipationsportale (inter-)kultureller Erwachsenenbildung.....	27
3. Methodische Grundlagen.....	29
3.1 Programmforschung in der Erwachsenenbildung.....	29
3.2 Programmanalyse als Methode.....	31
3.3 Design der vorliegenden Programmanalyse.....	32
3.3.1 Auswahl der Institutionen und Datengrundlage.....	33
3.3.2 Analyseverfahren und Codesystem.....	35
3.3.3 Anmerkungen zum Auswertungsprozess.....	38
4. Auswertung.....	39
4.1 Gesamtangebot.....	39
4.2 Unterscheidung nach inter- oder transkulturellem Ansatz.....	40
4.3 Partizipationsportale.....	42

4.3.1	Portal 3: Verstehend-kommunikativ im interkulturellen Sinne.....	43
4.3.2	Portal 2: selbsttätig-kreativ.....	44
4.3.3	Portal 1: systematisch-rezeptiv	45
4.3.4	Portale 4 bis 8.....	45
4.4	Fachbereiche.....	46
4.5	Zielgruppen.....	48
4.6	Kulturräume	49
4.7	Profile der Volkshochschulen.....	52
4.7.1	Volkshochschule Neukölln	53
4.7.2	Volkshochschule Pankow	53
4.7.3	Volkshochschule Charlottenburg-Wilmersdorf	54
4.7.4	Volkshochschule Mitte.....	54
5.	Diskussion der Ergebnisse.....	55
5.1	Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse.....	55
5.2	Vergleich zu anderen Studien.....	58
5.2.1	Vergleich mit der Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen.....	58
5.2.1	Vergleich zur Studie zur kulturellen Erwachsenenbildung in Deutschland.....	59
6.	Schlussfolgerungen.....	61
6.1	Fazit.....	61
6.2	Methodenreflexion.....	62
6.3	Ausblick.....	63
	Literatur	63
	Bisher erschienene Themen der Reihe: Erwachsenenpädagogischer Report.....	70

Abbildungsverzeichnis

Abb. 3.1: Kategorien im Codesystem der Studie.....	36
Abb. 4.2: Inter- und transkulturelle Veranstaltungen im Vergleich zum Gesamtangebot	39
Abb. 4.3: Verteilung der Angebot auf die Portale.....	43
Abb. 4.4: Aufteilung der Fachbereiche in Portal 3.....	44
Abb. 4.5: Aufteilung der Fachbereich gesamt.....	46
Abb. 4.6: Verteilung der Angebote nach Kulturräumen.....	51

Tabellenverzeichnis

Tab. 4.1: Angebote mit Bezug zu Herkunftskulturen der Flüchtlinge sowie allgemeine interkulturelle Angebote.....	52
---	----

Abkürzungsverzeichnis

AES	Adult Education Survey
BAMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMI	Bundesministerium des Innern
BSW	Berichtssystem Weiterbildung
DIE	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
HU	Humboldt-Universität zu Berlin
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
VHS	Volkshochschule

1. Einleitung

„Bildung ist der Schlüssel zur Integration von Flüchtlingen.“ (BMBF 2017)

Deutschland ist in den letzten Jahren und insbesondere seit dem Jahr 2015 zunehmend mit der Frage konfrontiert, wie die große Zahl an Flüchtlingen, die ihren Weg nach Deutschland gefunden und hier Asyl bekommen haben, bestmöglich in die deutsche Gesellschaft integriert werden kann. Bis Ende Juli 2016 wurden 1,1 Millionen Menschen als Geflüchtete in Deutschland registriert, rund 580.000 Personen mehr als zum Jahresende 2014. Mindestens weitere 200.000 Schutzsuchende warteten auf Registrierung (IAB 2016, S. 1). Obwohl dieser als Flüchtlingskrise bezeichnete Zustrom nach Deutschland seinen Zenit vorerst überschritten hat, ist die Thematik nach wie vor hoch aktuell. So geht es nun nicht mehr um Nothilfe, sondern um die Frage, wie man die Herausforderung der Integration all dieser Menschen meistern kann. Dabei wird Integration von der Bundesregierung folgendermaßen definiert: „Integration ist ein langfristiger Prozess, der zum Ziel hat, alle Menschen, die dauerhaft und rechtmäßig in Deutschland leben, in die Gesellschaft einzubeziehen.“ (BMI 2017). Auch das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) stellt in seiner Veranstaltung zum Thema „Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft“ fest: „Die Integration von Flüchtlingen und Migranten ist aktuell das beherrschende gesellschaftliche Thema. Auch die Erwachsenenbildung ist in besonderer Weise gefordert“ (DIE 2016).

Ausgangspunkt dieser Arbeit ist die Feststellung, dass der Fokus aktueller Integrationsmaßnahmen aus der Perspektive der Erwachsenenbildung auf der Zielgruppe der Migrantinnen und Migranten liegt. Diese sollen sich insbesondere über die angebotenen Deutsch- und Integrationskurse in die deutsche Gesellschaft integrieren. So beschreibt bspw. die Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft die Rolle der Erwachsenenbildung wie folgt:

„Rund 70 Prozent der Geflüchteten kommen als Erwachsene in unser Bildungssystem. Für sie ist die Erwachsenenbildung die Anlaufstelle für den Zugang zu Teilhabe. Und dabei geht es um weit mehr als nur den Deutschkurs: Die Erwachsenenbildung schafft u.a. Orientierung an den Werten unseres Grundgesetzes und Kompetenzen zur Bewältigung des Alltags. Sie bereitet auch den Zugang zum Arbeitsmarkt vor“ (Timmermann 2017, S. 23).

Neben dieser Fokussierung auf die Zielgruppe Migrantinnen und Migranten erscheint es jedoch wichtig für eine erfolgreiche Integration, dass sich auch die einheimische Gesellschaft mit dem Thema auseinandersetzt, um so eine verbesserte kulturelle Verständigung und einen positiven Umgang mit der zunehmenden Diversität innerhalb der Gesellschaft zu erreichen. Phänomene wie die „Pegida“-Bewegung und ihre große Angst vor „Überfremdung“, die auch als „Angst vor dem Verlust der eigenen kulturell definierten Identität“ (Vorländer et al. 2016, S. 103) gedeutet werden kann, zeigen deutlich, dass auch die einheimische Gesellschaft in den Prozess der Integration einbezogen werden sollte.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, welche Angebote Erwachsenenbildungsinstitutionen im Zuge der sogenannten Flüchtlingskrise zur Unterstützung eines gegenseitigen Verständnisses sowie eines positiven Umgangs mit kultureller Vielfalt in der Gesellschaft aktuell anbieten. Der Fokus liegt auf inter- und transkulturellen Angeboten von Institutionen der öffentlichen Erwachsenenbildung. Deutsch- und Integrationskurse werden dabei nicht berücksichtigt. Methodisch wird auf die weiterbildungsspezifische Forschungsmethode der Programmanalyse zurückgegriffen. Im Zuge dieser Analyse werden exemplarisch die Programmhefte der vier Berliner Volkshochschulen Neukölln, Pankow, Mitte und Charlottenburg-Wilmersdorf für das Lehrjahr August 2016 – Juli 2017 untersucht.

Dabei interessiert hier nicht nur die Anzahl der angebotenen Veranstaltungen, sondern auch die Unterscheidung zwischen einem interkulturellen Ansatz, der im Wesentlichen zwischen „fremden“ Kulturen vermitteln will, und einem transkulturellen Ansatz, bei dem es primär um die Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten und Durchmischungen der Kulturen geht. Auch wird untersucht, wie sich Inter- und Transkulturalität in den Angeboten widerspiegelt, d.h. wie die jeweiligen Ansätze letztendlich umgesetzt werden. Hierfür wird der durch Gieseke (2005) geprägte Begriff der „Portale“ aufgegriffen, der unterschiedliche Zugangswege zur Bildung beschreibt. Darüber hinaus interessiert die Frage nach den jeweiligen Zielgruppen, die in den Angeboten angesprochen werden, wobei es primär um kulturelle und nicht um soziale Zielgruppen gehen soll.

Ziel der Arbeit ist es zur Erweiterung des Forschungsstands und bedingt auch zur Theoriebildung in der inter- und transkulturellen Erwachsenenbildung beizutragen, indem die aktuelle Angebotsstruktur exemplarisch beleuchtet, die inhaltliche Struktur der Angebote untersucht sowie der Portalbegriff im transkulturellen Bereich ausdifferenziert wird. Die Arbeit leistet auch einen Beitrag zur Rolle der Erwachsenenbildung im Kontext der Integrationsdebatte.

Die Arbeit schließt an andere erwachsenenbildungsspezifische Programmanalysen an, die sich mit einer ähnlichen Thematik befassen. Wichtigstes Vergleichswerk ist die Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen von Robak und Petter (2014). Diese Studie ist eine Vollerhebung inter- und transkultureller Angebote und schließt auch Deutsch- und Integrationskurse ein. Die vorliegende Arbeit unterscheidet sich hierzu insbesondere durch ihre Fragestellung, den regionalen Bezug und den Untersuchungszeitraum, der nach der sogenannten Flüchtlingskrise eine ggf. veränderte Realität aufzeigen kann.

Eine weitere wichtige Arbeit in dem Themengebiet ist die Studie zur kulturellen Erwachsenenbildung in Deutschland mit einer Programmanalyse zu Berlin und Brandenburg von Gieseke und Kolleginnen (2005). Die vorliegende Arbeit knüpft an die erstmal durch Gieseke et al. erhobenen Ergebnisse zur interkulturellen Bildung in Berlin an, die sich auf die Erhebungszeiträume 1996 und 2001 beziehen. Dabei unterscheidet sich die vorliegende Arbeit vor allem durch ihren Fokus auf inter- und transkulturelle Angebote sowie in der Fragestellung.

Darüber hinaus ist noch die Monografie von Fleige, Gieseke und Robak (2015) zur kulturellen Erwachsenenbildung zu nennen, die auch das Thema inter- und transkulturelle Bildung explizit aufgreift. Diese Monografie ist wohl das aktuellste Werk mit Bezug auf die vorliegende Fragestellung, stützt sich allerdings auf zurückliegende Studien, insbesondere auf die beiden aufgeführten Programmanalysen und nicht auf neue Erhebungen.

Weitere Studien im Themenbereich Interkulturalität und Migration befassen sich mit der Weiterbildungsbeteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund¹ (z.B. Öztürk 2012; Öztürk 2014) oder mit dem Themengebiet der interkulturellen Kompetenz sowohl für Lehrende der Erwachsenenbildung als auch für andere Zielgruppen (z.B. Grünhage-Monetti 2006; Fischer et al. 2013). Auch gibt es Studien zu den organisationalen Voraussetzungen der Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft (z.B. Ruhlandt 2015). Diese sind hier jedoch nur bedingt von Relevanz.

Die vorliegende Arbeit ist wie folgt aufgebaut. Die theoretische Einordnung der Arbeit erfolgt über die Beleuchtung der Integrationspolitik sowie der Rolle der Erwachsenenbildung bei der Integration. Es folgt eine Auseinandersetzung mit den Konzepten der Interkulturalität und der Transkulturalität, ihrer Bedeutung in der Erwachsenenbildungsforschung sowie der Darstellung des Portalbegriffes (Kapitel 2). Daran anschließend wird die Programmforschung in der Erwachsenenbildung und insbesondere die Methodik der Programmanalyse sowie der methodische Aufbau der vorliegenden Studie näher erläutert (Kapitel 3). Es folgt die Auswertung der durchgeführten Programmanalyse (Kapitel 4), die Diskussion der Ergebnisse und ein Vergleich zu relevanten Studien (Kapitel 5). In der Schlussfolgerung wird ein Fazit gezogen sowie ein Ausblick auf weitere Forschungsfragen gegeben (Kapitel 6).

2. Theoretische und politische Einbettung

2.1 Integration und Erwachsenenbildung

2.1.1 Integrationspolitik

Das Thema Integration hat spätestens seit der Massenzuwanderung in der zweiten Jahreshälfte 2015 an Bedeutung und Dringlichkeit gewonnen (vgl. Sterbling 2016, S. 7). Allein im Jahr 2015 wurden 1.091.894 Asylsuchende registriert und 476.649 Asylanträge gestellt (BAMF 2016, S. 10), von denen 49,8% eine Anerkennung bekommen haben (ebd., S. 48). Deutschland war damit eines der wichtigsten Aufnahmeländer für Flüchtlinge. Die Zahlen der ankommenden Flüchtlinge sind seither deutlich zurückgegangen. Daher steht nun nicht mehr die Erstversorgung im Fokus, sondern die Frage nach einer schnellen und erfolgreichen Integration all der Menschen, die in Deutschland Zuflucht gefunden haben.

¹ „Eine Person hat dann einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren ist“ (BAMF 2017d).

Deutschland ist geschichtlich gesehen nicht zum ersten Mal mit einem großen Zuzug an Ausländerinnen und Ausländern konfrontiert. Der Umgang mit dieser Gruppe war jedoch politisch gesehen im Verlauf der Geschichte sehr unterschiedlich. So war in den 1980er Jahren das Thema Migration eher negativ besetzt und die Aufnahme von Migrantinnen und Migranten in die Gesellschaft wurde weitläufig als Problem gesehen (vgl. Thränhardt 2010, S. 19). Erst nach dem Regierungswechsel von 1998 entstand in der deutschen Politik ein Konsens darüber, dass die Zugewanderten in Deutschland integriert werden müssen (vgl. ebd.). Dennoch verstand sich Deutschland lange Zeit nicht als Zuwanderungsland und seine Integrationsbemühungen waren dementsprechend zurückhaltend. So beschreibt Fischer 2001 die politische Lage in Deutschland wie folgt: „Majorität und ethnische Minoritäten werden regelmäßig in der Wahlpropaganda gegeneinander ausgespielt, der Tatbestand der Einwanderungsgesellschaft wird verleugnet und eine offensivere Ausländerbegrenzungs politik wird gefordert“ (Fischer 2001, S. 32).

Erst 2005 wurde nach langen Verhandlungen ein Zuwanderungsgesetz verabschiedet. In diesem Gesetz wird der „Integrationskurs als Grundbaustein zur Integrationsförderung von Migranten in Deutschland festgeschrieben. Zielsetzung des Integrationskurses ist der Erwerb ausreichender Sprachkenntnisse. Zudem soll der positive Umgang mit der neuen Lebenswirklichkeit gefördert werden“ (Dollhausen 2006, S. 11). Integration wurde somit erstmalig als zentrale Aufgabe des Staates verstanden.

Eine weitere gesetzliche Regelung der Integrationsthematik wurde mit der Verabschiedung des Integrationsgesetzes im Mai 2016 erreicht. Der Fokus liegt im Bereich der Bildung weiterhin auf den Integrationskursen, allerdings mit einer stärkeren Betonung der Wertevermittlung sowie auf einer vermehrten Förderung der Berufsausbildung (BMAS 2016).

Die Gesetzgebung der Bundesregierung wird jedoch auch kritisiert. So stellt Thränhardt fest:

„Obwohl der Pluralismus zu den Grundlagen des bundesdeutschen Selbstverständnisses gehört und mit der Realität einer ausdifferenzierten Gesellschaft korrespondiert, verfestigte sich in Bezug auf die Migranten die Idee einer homogenen Gesellschaft, an die sich die Migranten anzupassen hätten“ (ebd. 2010, S. 21).

Auch Georgi (2015) konstatiert, dass die aktuelle Integrationspolitik zwar Teilhabe verspricht, in ihrer Tendenz jedoch eher als Exklusionsmechanismus fungiert. So stehen ‚zu Integrierende‘ einer deutschen Mehrheitsgesellschaft gegenüber, Ausländer den Einheimischen. Migration wird als Abweichung von der Norm behandelt, die durch die Gesetzgebung geregelt werden soll. Es erfolgt eine „einseitige[n] Adressierung der Migranten als »Bringschuldige« oder auch »Integrationsunwillige«“ (ebd., S. 26).

Obwohl aktuelle Ausführungen der Bundesausländerbeauftragten zum Thema Integration diese Kritik nicht bestätigen – hier wird von „Annäherung, gegenseitiger Auseinandersetzung und Kommunikation, dem Finden von Gemeinsamkeiten und Unterschieden

und der Übernahme gemeinschaftlicher Verantwortung auf beiden Seiten“ (ebd. 2016) gesprochen – wird in der aktuellen Gesetzgebung lediglich auf das Format der Integrationskurse gesetzt und eine Anpassung der Menschen mit Migrationshintergrund an die deutsche Gesellschaft angestrebt. Dass auch die deutsche Mehrheitsgesellschaft in den Prozess der Integration aktiv einbezogen werden sollte, wird, insbesondere im Kontext der Bildung, nicht thematisiert.

Die vorliegende Arbeit greift diese Tatsache auf und untersucht öffentliche Erwachsenenbildungsinstitutionen auf die Frage hin, wie hier Angebote zur Unterstützung von Integration gestaltet sind und wer in diesen Angeboten als Zielgruppe angesprochen wird.

2.1.2 Integration in der Erwachsenenbildung

Betrachtet man die Thematik der Integration aus Sicht der Erwachsenenbildung, so gab es über die letzten Jahrzehnte verteilt unterschiedliche pädagogische Ansätze. Hier sind Konzepte wie Ausländerpädagogik, interkulturelle Pädagogik, Migrationspädagogik oder Entwicklungspädagogik zu nennen. Diese hatten vor allem die „Auseinandersetzung mit Fremdheit“ zum Ziel. „Im Mittelpunkt standen hier die Migrantenfamilien bzw. Kinder und Jugendliche aus derartigen Familien und ihre gesellschaftlich-soziale – weniger ihre kommunikative – Einbettung in die gesellschaftliche Praxis“ (Henze/Nguyen 2007, S. 97).

Auch aktuell liegt das Hauptaugenmerk auf den Ausländern bzw. Menschen mit Migrationshintergrund. So zeigt Öztürk (2014) auf, dass der Fokus darauf gerichtet ist, „wie kulturelle und/oder ethnische Minderheiten in eine Gesellschaft integriert und ihnen damit gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit garantiert werden können“ (ebd., S. 83).

In der Erwachsenenbildung werden daher vor allem die politisch geförderten Integrationskurse sowie Deutschangebote aufgegriffen. So stellen Fleige und Kolleginnen fest:

„Zuwanderung wurde im Bildungsbereich zunächst über die Integrationskurse gelöst. [...] Daran schließen weitere Angebotsstrukturen an, die der Integration von Migrantinnen und Migranten dienen; der Fokus liegt darauf, Sprache zu vermitteln und zum Teil die Beschäftigungsfähigkeit zu stärken“ (Fleige et al. 2015, S. 171).

Darüber hinaus wird seit einigen Jahren vermehrt die Beteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund am allgemeinen Angebot der Erwachsenenbildung in den Blick genommen. Hier ist das Berichtssystem Weiterbildung (BSW) zu nennen, in welchem zwischen 1997 und 2007 die Beteiligung von Ausländerinnen und Ausländern an Angeboten der Erwachsenenbildung gesondert erhoben wurde (vgl. Hamburger 2010, S. 885). Diese Daten werden aktuell regelmäßig durch das Adult Education Surveys (AES) erhoben, wobei durchgängig bei diesen Erhebungen eine geringere Beteiligung der Ausländer festgestellt wird, als der Deutschen (vgl. BMBF 2014, S. 38).

Es kann also aus unterschiedlichen Perspektiven eine verstärkte Aufmerksamkeit der Erwachsenenbildung auf Angebote und Beteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund festgestellt werden. Dollhausen (2006) konstatiert, dass mittlerweile ein breites Angebot für diese Zielgruppe vorhanden ist, diese Angebote jedoch häufig „beim Anspruch der Kompensation von augenscheinlichen Orientierungs- und Verständigungsproblemen von Migrant/inn/en“ (ebd., S. 15) ansetzen. Fleige und Kolleginnen stellen fest: „Eine Strategie des kulturellen Zusammenwachsens gibt es konzeptionell nicht“ (Fleige et al. 2015, S. 171).

Es gibt jedoch auch andere erwachsenenpädagogische Ansätze zur Förderung der Integration bzw. des Umgangs mit Diversität und Interkulturalität in der Gesellschaft. So können assimilatorische, multikulturalistische, antirassistische sowie diversitätsorientierte (Diversity-) Konzepte unterschieden werden (vgl. Öztürk/Klabunde 2015, S. 246-248). Dabei gehen assimilatorische Ansätze von klar getrennten Kulturen im statischen Sinne aus. Der Fokus der Erwachsenenbildung liegt hier auf den eingewanderten Menschen, die zu einer erfolgreichen Integration die Kultur des Aufnahmelandes übernehmen und erlernen müssten. Unter dieser Prämisse werden die oben erwähnten Integrations-, Sprach- und Orientierungskurse angeboten (vgl. Nohl 2010, S. 17). Multikulturalistische Ansätze gehen ebenfalls von unterschiedlichen Monokulturen aus. In diesen Konzepten wird kulturelle Vielfalt jedoch als bereichernd betrachtet. Um ein gutes Miteinander in einer multikulturellen Gesellschaft zu fördern, werden hier Maßnahmen zur Förderung von interkultureller Kompetenz für alle Mitglieder der Gesellschaft befürwortet (vgl. Öztürk/Klabunde 2015, S. 246-247). Antirassistische Ansätze wiederum kritisieren die Betonung von Kultur der beiden vorhergehenden Ansätze. Durch die Zuschreibung einer bestimmten Kultur könne Rassismus und Benachteiligung stattfinden, welchen durch entsprechende antirassistische Trainingsangebote entgegengewirkt werden soll (vgl. Nohl 2010, S. 94). Diversityansätze betrachten nicht mehr nur kulturelle Unterschiede, sondern nehmen viele unterschiedliche Differenzlinien in den Blick, wie bspw. Geschlecht, sexuelle oder politische Orientierung. Hier werden Angebote zur Selbstreflexion, zur eigenen Positionierung sowie zur Beschäftigung mit der eigenen Sozialisation vorgeschlagen (vgl. Öztürk/Klabunde 2015, S. 247).

Öztürk und Klabunde ziehen den Schluss, dass letzten Endes alle Konzepte heute auf ähnlichen Prämissen basieren. So wenden sie sich an die einheimischen und zugewanderten Bevölkerungsgruppen gleichermaßen. Sie stellen einen statischen Kulturbegriff in Frage und befassen sich mit dem Spannungsverhältnis zwischen Anerkennung und Differenz. Darüber hinaus fordern sie mehr Partizipation und Chancengleichheit für alle Mitglieder einer Gesellschaft (vgl. Öztürk/Klabunde 2015, S. 247-248). Auch in Ausführungen zur interkulturellen Bildung allgemein wird darauf hingewiesen, dass diese sich gleichermaßen an Einheimische und Menschen mit Migrationshintergrund richtet (vgl. Freise 2006, S. 56). Hier kann jedoch ergänzt werden, dass Pädagogik „Fähigkeiten vermitteln [sollte], dauerhaft mit der widerspruchsvollen Vielfalt und Andersartigkeit in der Gesellschaft umzugehen, diese nicht als Bedrohung, sondern als produktive Chance zu sehen“ (Fischer 2001, S. 34), dass sie jedoch strukturbedingte Ausgrenzungen nicht ausgleichen kann. Daher wird von anderen Autoren auch der Inklusionsbegriff

gegenüber dem Integrationsbegriff bevorzugt, da dieser nicht nur die Menschen mit Migrationshintergrund in die Pflicht nimmt, sondern auch Veränderungen von der Aufnahmegesellschaft verlangt (vgl. Zimmer 2013, S. 13). In einem solchen Konzept hat „die inkludierende Erwachsenenbildung [...] eine Unterstützungsaufgabe nicht nur gegenüber neuzugewanderten Personen, sondern auch gegenüber in Deutschland lebenden bzw. in Deutschland geborenen Menschen mit und ohne Zuwanderungsgeschichte“ (ebd., S. 20).

Auch der Aktionsrat Bildung betont in seinem aktuellen Gutachten zum Thema „Integration durch Bildung“ zunächst eine „konkrete Verständigung über die Grundlagen eines Zusammenlebens in Frieden und Freiheit und die Sensibilisierung gegenüber Formen von menschenverachtender Gewalt und Extremismus“ (Blossfeld et al. 2016, S. 11) als wichtige Maßnahme für eine gelingende Integration. In seinen konkreten Handlungsempfehlungen werden jedoch lediglich solche Angebote aufgegriffen, die von Seiten des Staates sowie der Bildungsinstitute eingerichtet werden müssten, um eine bessere Integration der Menschen mit Migrationshintergrund in die deutsche Gesellschaft zu ermöglichen. Angebote, die eine gemeinsame Auseinandersetzung bzw. den Austausch und die Begegnung aller Bevölkerungsgruppen in Deutschland in den Blick nehmen würden, bleiben außen vor.

Auch andere Studien zur Praxis der Erwachsenenbildung zeigen auf, dass der Fokus nach wie vor auf der Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund zu liegen scheint. So weisen Robak und Petter in ihrer Studie zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen (vgl. Kap. 2.2.4.2) einen klaren Fokus aktueller Angebote auf Integrations- und Deutschkurse, bzw. auf Angebote speziell für Menschen mit Migrationshintergrund nach (vgl. Robak/Petter 2014, S. 34-35). Und auch Fleige und Kolleginnen betonen: „Politische Auslegungen und Angebotsstrukturen in den Erwachsenenbildungsinstitutionen sind in jede Richtung nicht konsequent, bearbeiten Bildungsbedarfe vor allem mit dem Integrationsparadigma und sehen dabei die kulturelle Fragestellung nicht“ (Fleige et al. 2015, S. 171).

Die vorliegende Studie möchte daher gezielt nur solche Angebote betrachten, in denen die gesamte Gesellschaft angesprochen wird und hierdurch die einheimische Bevölkerung aktiv in den Integrationsprozess eingebunden wird. Solche Angebote greifen häufig die Konzepte der Inter- oder Transkulturalität auf, da es bei diesen Konzepten um einen Austausch zwischen oder das Miteinander unterschiedlicher Kulturen geht. Daher werden in der vorliegenden Arbeit Angebote näher untersucht, die jenseits von Integrations- und Deutschkursen im Kontext der Inter- und Transkulturalität angeboten werden. Im Folgenden werden demgemäß zunächst die Konzepte der Interkulturalität und der Transkulturalität näher beleuchtet.

2.2 Interkulturalität und Transkulturalität

Das Thema Interkulturalität wird mit ganz unterschiedlichen Herangehensweisen und Konzepten in zahlreichen Disziplinen aufgegriffen und erforscht. Nicht zuletzt durch die Globalisierung und die zunehmende Internationalisierung unserer Gesellschaft wird interkulturelle Kompetenz sehr häufig als Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts begriffen. „Nicht erst der Auslandsaufenthalt, schon das Zusammenleben und Zusammenarbeiten in der multikulturellen Gesellschaft Deutschlands ist ohne Interkulturelle Kompetenz nicht vorstellbar“ (Jost-Blome 2007, S. 7).

Spricht man von Interkulturalität, so bezieht sich der Begriff im Wesentlichen auf eine Anerkennung von kultureller Vielfalt (vgl. Öztürk/Klabunde 2015, S. 244). Grundgedanke ist es, das „Miteinander von Menschen verschiedener Nationalitäten zu fördern und zu erleichtern“ (Bolten 2007, S. 10). Es geht darum unterschiedliche kulturelle Hintergründe zu erkennen, mit ihnen umzugehen, sich zwischen ihnen zu verständigen und sie schlussendlich als Potential für eine vielfältige Gesellschaft zu verstehen. Interkulturalität bezeichnet also den gesamten Bereich der Kommunikation und Interaktion zwischen verschiedenen Kulturen (vgl. Öztürk/Klabunde 2015, S. 244).

Bei der Recherche zum Thema wird schnell deutlich, dass es kaum möglich ist, eine allgemeingültige Definition zum Konzept der Interkulturalität darzustellen. Da das Konzept von sehr verschiedenen Disziplinen erforscht wird, ist der Untersuchungsgegenstand unübersichtlich (vgl. Auernheimer 2010, S. 35). Dabei ist wohl eines der wichtigsten Unterscheidungsmerkmale der verschiedenen Definitionen das jeweils zugrunde gelegte Verständnis vom Begriff der Kultur (vgl. Bolten 2007; Rathje 2006). Auch ist das Konzept der Interkulturalität an sich nicht unumstritten (vgl. Öztürk/Klabunde 2007, S. 244). Daher werden im Folgenden einige Definitionen von Kultur dargestellt und darauf aufbauend, unterschiedliche Konzepte der Interkulturalität. Zudem wird das Konzept der Transkulturalität nach Welsch vorgestellt, welches auf einer Kritik am Interkulturalitätskonzept aufbaut. Dabei sind für den Bereich der Pädagogik Forschungen und Theorien aus unterschiedlichen Disziplinen relevant. Die interkulturelle Pädagogik „nutzt die Vielzahl der Theorien, um daraus Konzepte für die pädagogische Praxis abzuleiten“ (ebd., S. 246).

2.2.1 Kulturbegriff

Sucht man nach einer Definition für den Begriff Kultur wird sehr schnell deutlich, dass es auch hier kaum möglich ist, eine allgemeingültige Definition zu finden, da der Begriff sehr vielfältige Verwendung findet und schwer greifbar ist (vgl. Over et al. 2008, S. 65). Versucht man sich den Definitionen anzunähern, so können bis zu vier unterschiedliche Verwendungen des Begriffs Kultur aufgeführt werden. So unterscheidet Hansen (2011) die Bedeutungen: (1) Kultur im Sinne von kreativer und künstlerischer Arbeit; (2) Kultur als Lebensart bzw. als Kultiviertheit; (3) Kultur als *way of life*, bezogen auf Bräuche, Sitten, Religion etc.; und (4) Kultur als Resultat von anbauenden und pflegerischen Tätigkeiten, also in Bezug auf Landwirtschaft, Geographie oder Medizin (vgl. Hansen 2011,

S. 9-12). Für die Wissenschaft und auch in der vorliegenden Arbeit ist vor allem die dritte umfassende und wertneutrale Definition von Bedeutung.

Bolten grenzt einen engen Kulturbegriff von einem Weiten ab. Der enge Kulturbegriff bezieht sich auf Kultur im Sinne von "Hochkultur", bzw. auf das Schöne, Gute und Wahre (vgl. Bolten 2007, S. 12). Er beschreibt diesen engen Kulturbegriff mit Platons Höhlengleichnis und kritisiert daran, dass es bei dieser Auffassung von Kultur „Sehende“ gibt, welche versuchen, die „Nichtwissenden“ zu ‚kultivieren‘“ (ebd.). Dieses Verständnis von Kultur würde ein Machtpotential schaffen, welches letzten Endes dazu führt, dass sich „entwickelte“ Kulturen gegen „naive“ Kulturen abgrenzen und „als Lehrmeister gegenüber den ‚Bedürftigen‘“ (ebd.) ausgewiesen werden. Bolten konstatiert, dass Kultur in der Vergangenheit häufig auf diese Art definiert wurde, was „unzählige Male Anlass für Diffamierungen, Besetzungen und kriegerische Konflikte war“ (ebd., S. 13). Ein solch enges Verständnis von Kultur hat laut Bolten fatale Folgen im Kontext der Interkulturalität.

Demgegenüber beschreibt er den erweiterten Kulturbegriff, der sich nicht mehr auf das Besondere bezieht, sondern alle Lebensbereiche umfasst. Dieser heute sehr viel verbreitetere „lebensweltlich orientierte Kulturbegriff“ (ebd.) wird der Interkulturalität zugrunde gelegt. Hansen formuliert eine vereinfachte Definition von Kultur als „Gesamtheit der Gewohnheiten eines Kollektivs“ (Hansen 2011, S. 15).

Over und Kollegen (2008) weisen auf ein psychologisches Verständnis von Kultur hin, welches hierin ein „aus spezifischen Symbolen bestehendes Orientierungssystem“ (S. 66) versteht. Die Mitglieder eines solchen Orientierungssystems würden durch das System in ihrem Wahrnehmen, Denken und Handeln sowie in ihren Werten beeinflusst (ebd.). Thomas (1996) basiert sein Konzept der Kulturstandards auf dieser Definition: „Unter Kulturstandards werden alle Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns verstanden, die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich persönlich und andere als normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich angesehen werden“ (Thomas 1996, S. 112 zit. in Over et al. 2008, S. 66).

Dieses auf Kohärenz ausgerichtete Verständnis von Kultur, welches die Gemeinsamkeiten einer signifikanten Menge an Mitgliedern einer Kultur in den Fokus rückt, bietet laut Rathje (2006) häufig Grundlage für Auseinandersetzung (vgl. S. 12). So verweist die Autorin darauf, dass sich „die Vorstellung der kohärenten Einbindung des Individuums in *eine* Kultur im Zeitalter von Globalisierung und Ausdifferenzierung von Gesellschaften auch im Sinne einer zulässigen Vereinfachung kaum aufrechterhalten [lässt]“ (ebd.).

Demgegenüber werden häufig Definitionen herangezogen, die Widersprüchlichkeiten explizit berücksichtigen und sich daher an der Differenz orientieren. So weisen solche Definitionen vor allem auf Binnendifferenzen innerhalb einer Kultur hin. Das Vorhandensein kultureller Normen wird hier zwar auch anerkannt, jedoch steht die individuelle Ausprägung und der Prozesscharakter von Kultur im Vordergrund (vgl. ebd., S. 13). Ein solches Verständnis von Kultur bietet allerdings „wiederum keine schlüssige Erklärung

für den ebenso offensichtlichen Zusammenhalt von Kulturen, der gerade für die Untersuchung interkultureller Kompetenz wichtig ist“ (ebd.). Rathje weist darauf hin, dass bei der Annahme von individueller Differenz ein Konzept der Interkulturalität kaum zu erklären ist. Ihre Schlussfolgerung ist daher, dass ein Kulturbegriff im Rahmen der Interkulturalität sowohl die Differenzen und Widersprüche innerhalb einer Kultur berücksichtigen muss als auch den offensichtlich vorhandenen Zusammenhalt trotz dieser Differenzen (vgl. ebd., S. 14).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es unterschiedliche Kulturkonzepte gibt die als Grundlage für Interkulturalitätskonzepte herangezogen werden. Während auf der einen Seite die Fokussierung vor allem auf einer Kohärenz innerhalb der Gesellschaft liegt und hier insbesondere das Strukturhafte betrachtet wird, nehmen andere Definitionen vorhandene Differenzen sowie die Prozesshaftigkeit von Kulturen in den Blick. Hierauf aufbauend werden nun gängige Interkulturalitätskonzepte dargestellt, die sich auf die unterschiedlichen Konzepte von Kultur beziehen.

2.2.2 Konzepte zur Interkulturalität

Betrachtet man das Thema Interkulturalität aus einer erwachsenenpädagogischen Perspektive, so fällt auf, dass das Themengebiet hier erst sehr spät wissenschaftlich aufgegriffen wurde und die Datenlage nicht sehr groß ist (vgl. Öztürk/Klabunde 2015, S. 248). Darüber hinaus bedient sich die Erwachsenenbildung, ähnlich wie die interkulturelle Pädagogik insgesamt, der Theorien und Konzepte aus unterschiedlichen Disziplinen, wie bspw. der Philosophie, der Kommunikations- und Kulturwissenschaften, der Soziologie oder auch der Psychologie (vgl. ebd., S. 246).

Für die vorliegende Fragestellung ist vor allem der Austausch bzw. die Kommunikation zwischen Kulturen relevant, da erforscht werden soll, welche interkulturellen Angebote zur Unterstützung der Integration bzw. eines guten Miteinanders innerhalb der Gesellschaft von den Volkshochschulen angeboten werden. Daher werden im Folgenden einige der bekanntesten und grundlegendsten Theorien insbesondere zur interkulturellen Kommunikation aus unterschiedlichen Fachbereichen kurz dargestellt, die für den erwachsenenpädagogischen Kontext regelmäßig aufgegriffen werden. Darauf aufbauend wird die dieser Arbeit zugrunde gelegte Definition erläutert. Konzepte zur interkulturellen Kompetenz, die die jeweils nötigen Kompetenzen in einer Situation interkultureller Kommunikation betrachten sowie mögliche Trainingsmethoden dieser Kompetenzen sind für die untersuchte Fragestellung nicht relevant und werden daher nicht näher beleuchtet.

Nähert man sich den unterschiedlichen Definitionen von Interkulturalität und den daraus entstandenen Konzepten zur interkulturellen Kommunikation an, so muss man zunächst E.T. Hall (1959) erwähnen. Er war einer der ersten Wissenschaftler, der sich mit der Frage nach der Interaktion zwischen Kulturen beschäftigte und die Kommunikationsprozesse in der Begegnung unterschiedlicher Kulturen in den Fokus rückte (vgl. Öztürk 2014, S. 82). Hall erforschte wie Menschen fremde Kulturen erleben und verarbeiten

und welchen Einfluss die eigene Kultur auf diesen Prozess hat. Auch untersuchte er, ob sich Menschen die über einen längeren Zeitraum mit einer anderen Kultur kommunizieren in ihrer Persönlichkeit verändern und ob sich die Selbst- und Fremdbilder modifizieren (vgl. Moosmüller 2007, S. 14). Hall begreift Kultur als „subjektives Phänomen, als eine Strukturierung des Fühlens, Denkens und Handelns eines Individuums, die auch dann fortbesteht, wenn das Individuum seinen ursprünglichen kulturellen Kontext verlassen hat“ (ebd.). Anders ausgedrückt ist Kultur für Hall ein Kommunikationssystem: „Kultur ist ein System zur Produktion, Übermittlung, Speicherung und Verarbeitung von Informationen“ (Hall/Hall 1984, S. 16 zit. in Olbers 2009, S. 5). Aus dieser Verknüpfung von Kultur und Kommunikation entstand auch der Fachbegriff der „interkulturellen Kommunikation“ (vgl. Öztürk 2014, S. 82). Hall ging es bei der interkulturellen Kommunikation vor allem darum sich seiner eigenen kulturellen Wahrnehmungs- und Handlungsmuster bewusst zu werden (vgl. Olbers 2009, S. 5).

Ähnlich wie Hall beschreibt auch Goodenough (1957) Kultur als einen gemeinsamen Bestand an Normen, Werten und Überzeugungen einer bestimmten Gruppe, die die Mitglieder dieser Gruppe lernen und kennen müssen, um sich angemessen zu verhalten (vgl. Olbers 2009, S. 6). So ist Kultur sowohl bei Hall als auch bei Goodenough ein „vorprogrammiertes Regelwerk in den Köpfen der Menschen“ (ebd.), aus welchem ein bestimmtes Verhalten der Menschen abgeleitet werden kann. Dieses Regelwerk wird über Sozialisation erlernt und kann so von kulturfremden Menschen ebenfalls erlernt werden (vgl. ebd.). Zieht man die Unterscheidungskriterien von Rathje hier heran, so baut dieses Verständnis auf der Kohärenzannahme auf – alle Menschen einer bestimmten Kultur verhalten sich im Großen und Ganzen gleich (vgl. Rathje 2006, S. 12). Im interkulturellen Kontext wird eine Person eine Situation also zunächst aus dem Blickwinkel der eigenen Kultur heraus wahrnehmen und bewerten. So kann es zu Missverständnissen und Kommunikationsproblemen kommen. Im interkulturellen Kontext gilt es also, die Kultur des Gegenübers zu erlernen, um eine gelingende Kommunikation zu ermöglichen (vgl. Moosmüller 2007, S. 18).

Auch das häufig rezipierte Kulturmodell nach Hofstede (1991), welcher Kultur als „kollektive Programmierung des Geistes“ (Hofstede 1993, S. 20 zit. in Moosmüller 2007, S. 30) versteht, baut auf einem Kohärenzverständnis bzw. auf einer statischen Annahme von Kultur auf. Nach seinem Verständnis verfügen Menschen über ein bestimmtes Muster, welches das Denken, Fühlen und Handeln bestimmt. Hofstede versucht so Aussagen über vermutete Zusammenhänge zwischen Kultur und Handeln zu machen (vgl. Moosmüller 2007, S. 31). Die ebenfalls von ihm entwickelten Kulturdimensionen, mit denen kulturelle Unterschiede eingeschätzt werden sollen, basieren auf diesem Verständnis von Kultur. Hofstede betrachtet Nationalkulturen und analysiert sie anhand vier verschiedener Dimensionen: „*Machtdistanz* (hoch-niedrig), *Individualismus-Kollektivismus*, *Maskulinität-Feminität* und *Unsicherheitsvermeidung* (hoch-niedrig)“ (Olbers 2009, S. 7-8). Kritisiert werden dieses Vorgehen sowie das ihm zugrundeliegende Verständnis kultureller Unterschiede nicht zuletzt wegen seiner Fokussierung auf Nationalstaaten.

Darüber hinaus wird aber auch die starre Logik, welche sich auf klar definierte Räume sowie auf konstruierte Werteunterschiede bezieht, in Frage gestellt. „Für das interkulturelle Lernen muss es darum gehen entstandene Regelwerke in den Köpfen der Menschen zu hinterfragen und nicht zu verfestigen“ (ebd.).

Auch die oben bereits erwähnten von Thomas entwickelten Kulturstandards basieren auf einem statischen, kohärenzorientierten Kulturbegriff. Kultur wird hier als „sehr spezifisches, typisches und identitätsstiftendes Orientierungssystem“ (Thomas 2010, S. 100) verstanden. Dabei bezieht sich Kultur, anders als bei Hofstede, nicht auf Nationalstaaten, sondern bspw. auch auf einen Betrieb oder eine soziale Gruppierung. Das Handeln der Menschen ist von ihrem kulturspezifischen Orientierungssystem gesteuert. Dadurch kann es im interkulturellen Kontext zu Missverständnissen und Fehlinterpretationen kommen. Thomas stellt sich bewusst gegen ein Verständnis von Kultur, welches sich frei macht von räumlichen Grenzen (vgl. ebd., S. 104). Seine Theorie bezieht sich auf ein „kollektiv geteiltes Bewusstsein“ (ebd., S. 105) innerhalb einer Kultur, der sogenannten Kulturstandards, die er letztendlich doch auf Nationalstaaten bezieht. So spricht er bspw. von den deutschen oder französischen Kulturstandards (vgl. ebd.).

Bolten (2007) weist in seiner Erarbeitung des Kulturbegriffs darauf hin, dass ein lebensweltlich orientierter Ansatz von Kultur (vgl. Kap. 2.2.1) diese nicht als statisch begreifen kann: „Eine Gesellschaft *hat* keine Kultur, sondern *ist* Kultur.“ (Bolten 2007, S. 14). Er verweist darüber hinaus auf das Problem, die Definition von Kultur an nationale Grenzen zu knüpfen. So würden Kulturen nicht nur eingegrenzt, sondern insbesondere auch voneinander abgegrenzt werden (vgl. ebd.). Demgegenüber stellt für ihn Kultur immer ein „Produkt interkultureller Prozesse“ (ebd.) dar, da es immer schon Durchmischung und Austausch zwischen Kulturen gab. Das dennoch verbreitete Bild eines „Containers“ (ebd.), welches Kultur über räumliche Eingrenzung definiert, wie bspw. nationalstaatliche, geografische, sprachliche oder im weitesten Sinne auch geistesgeschichtliche Grenzen, wird von Bolten, sowie von vielen anderen Autoren abgelehnt. Unter geistesgeschichtlichen Grenzen versteht er dabei „ideen- und religionsgeschichtlich kompatible Gemeinschaften mit lokalem Bezug“ wie bspw. „die islamistische Welt“ (ebd., S. 16). Er weist darauf hin, dass dieses enge Verständnis von Kultur nach wie vor verbreitet ist, da es Orientierung bietet und daher häufig im pädagogischen Kontext (z.B. interkulturelle Trainings, Auslandsvorbereitungen) bemüht wird (vgl. ebd., S. 16).

Die vorliegende Arbeit bedient sich dieses engen Verständnisses von Kultur bzw. von Interkulturalität, da es, wie eben erwähnt, in interkulturellen Trainings sowie im erwachsenenpädagogischen Kontext häufig Verwendung findet. Zudem lässt sich dieses Verständnis von Interkulturalität relativ klar von dem im folgenden dargestellten Konzept der Transkulturalität abgrenzen. Dabei soll Kultur hier, angelehnt an die Ausführungen von Bolten nicht unbedingt an nationalstaatliche Grenzen festgemacht werden, sondern es soll ein Verständnis von Kultur als räumlich begrenzte Einheit herangezogen werden. Interkulturelle Kommunikation bedeutet somit (wie auch aus der Übersetzung des Präfix *inter-* deutlich wird), sich *zwischen* solchen klar abgegrenzten Räumen zu verständigen.

Ergänzend soll hier noch ein kurzer Ausblick über eine andere Definition von Interkulturalität gegeben werden, da das Containerdenken, wie oben bereits erwähnt, heutzutage häufig abgelehnt und als veraltet angesehen wird.

Eine gänzlich andere Theorie hat Bolten entwickelt. Er weist darauf hin, dass in der heutigen globalisierten Welt eine Vorstellung von Kulturen, die sich klar voneinander abgrenzen lassen, nicht mehr haltbar ist. Globalisierungsvorgänge durchkreuzen aus allen Richtungen die Kulturen. Kulturen können daher eher als Bestandteile eines Netzwerks (vgl. S. 18) beschrieben werden. So kann auch eine Person nicht mehr einer bestimmten Kultur zugeordnet werden, vielmehr „realisiert sich das einzelne Subjekt als zugleich vielseitige und räumliche Identität ohne konkrete geographische Grenzen“ (ebd.). Bolten betont daher ein prozessuales Verständnis von Kultur sowie eine pluralistische Zuordnung eines Individuums zu mehreren Kulturen. Entgegen der Kohärenzannahme der vorherigen Theorien, betrachtet Bolten eher die Kohäsion, wie sie in den Ausführungen zum Kulturbegriff deutlich gemacht wurde (vgl. auch Rathje 2006). Im Gegensatz zu einem, im Folgenden näher erläuterten, transkulturellen Begriff, sind für Bolten jedoch Kulturen durchaus vorhanden. Diese beziehen sich allerdings auf unterschiedlich große „Kollektive“ (Bolten 2007, S. 18), wie bspw. einen Freundeskreis oder aber auch ein multikulturell besetztes Unternehmen.

Bolten entwickelt aus diesem Kulturverständnis heraus sein Konzept der „fuzzy logics“ (Bolten 2011, S. 57). Diese stellt er einer Logik des „Entweder-oder“ bzw. einem bipolaren Denkmuster, welches in der westlichen Welt sehr vertreten ist, entgegen. Statt also in zwei Polen zu denken, gilt für ihn das Prinzip des „Sowohl-als-auch“. Gegenteile sind ohne das jeweilige Gegenstück nicht denkbar. Sie verhalten sich damit nicht bipolar zueinander, sondern sind komplementär und interdependent zu denken (vgl. ebd., S. 59). Im interkulturellen Kontext bedeutet ein solches Verständnis, dass jede Situation individuell und kontextspezifisch betrachtet werden sollte, da jede interkulturelle Begegnung einzigartig und unvorhersehbar ist (vgl. ebd., S. 64). Im Fokus steht somit auch nicht die Gruppe oder das einzelne Individuum, sondern der interkulturelle Prozess selbst.

Hansen kritisiert an diesem Ansatz, dass er nur schwer greifbar ist. „Der theorie- und methodenlose Zugang steht und fällt mit dem Talent und der Kreativität des jeweiligen Forscherindividuums“ (Hansen 2011, S. 284). Er empfiehlt daher einen Zugang über Modelle, die zwar die Wirklichkeit einengen, jedoch Erkenntnisse anstoßen (vgl. ebd.).

Wie bereits weiter oben ausgeführt, soll das fuzzy-Konzept von Bolten in der vorliegenden Arbeit nicht zugrunde gelegt werden, es weist aber einige ähnliche Grundgedanken wie das Transkulturalitätskonzept nach Welsch auf, welches für die vorliegende Arbeit maßgeblich ist. Zudem wird mit diesem kurzen Ausblick auf ein anderes Verständnis von Kultur und Interkulturalität aufgezeigt, dass nicht der Begriff der Interkulturalität an sich kritisch und als wenig progressiv betrachtet werden kann, sondern immer die spezifische Theorie, die dahintersteht.

2.2.3 Transkulturalität

Das Konzept der Transkulturalität geht auf Welsch zurück und hinterfragt das grundlegende Verständnis von Interkulturalität. Welsch setzt sich von einem Verständnis von Kulturen als Kugeln ab, welches seiner Meinung nach immer noch häufig zugrunde gelegt wird. Das Modell einer Kugel setze ein „internes Homogenitätsgebot und ein externes Abgrenzungsgebot“ (Welsch 2010, S. 41) voraus. Dieses Modell hinterfragt Welsch nicht nur auf Grund der damit einhergehenden äußeren Abgrenzung. Kulturen können zudem bei einer solchen Auffassung kaum miteinander kommunizieren, sondern sich lediglich voneinander abstoßen (vgl. Welsch 2011, S. 149-150). Klassische Interkulturalitätskonzepte würden auf einem solchen Kulturverständnis basieren und daher modernen Gesellschaften, die sich durch die Globalisierung zunehmend verändern, nicht gerecht werden. Demgegenüber beschreibt Welsch heutige Kulturen als „durch Mischung und Durchdringung gekennzeichnet“ (ebd., S. 150). „Das neue Leitbild sollte nicht das von Kugeln, sondern das von Geflechtem sein“ (Welsch 2010, S. 42). Aus diesem Verständnis von Kultur heraus formuliert er sein Konzept der Transkulturalität welches er der Interkulturalität entgegenstellt.

Kulturen im Sinne einer Transkulturalität zeichnen sich vor allem durch eine externe Vernetzung aus, d.h. Kulturen sind heute stark durchmischt, nationale und räumliche Grenzen entsprechen nicht mehr kulturellen Grenzen und so können Kulturen nicht mehr als abgegrenzte Einheit verstanden werden (vgl. Welsch 2011, S. 150). Darüber hinaus beschreibt er moderne Kulturen als intern hybridisiert, womit er sich auf die Tatsache bezieht, dass eine Kultur heute immer auch viele Elemente anderer Kulturen aufweist. Dies begründet er durch die Globalisierung, den internationalen Warenverkehr sowie Migrationsbewegungen. Intern weisen Kultur daher ähnlich viele Unterschiede auf wie in ihrem Verhältnis zu anderen Kulturen (vgl. ebd., S. 151). Transkulturalität besteht dabei für Welsch nicht nur innerhalb einer Kultur, sondern auch innerhalb der einzelnen Individuen, die durch ganz unterschiedliche kulturelle Einflüsse geprägt wurden. Diese interne Transkulturalität ermöglicht es den Individuen sich in einer transkulturellen Welt zurecht zu finden (vgl. ebd., S. 152).

Transkulturalität zielt also nicht auf eine Kommunikation *zwischen* unterschiedlichen, klar abgegrenzten Kulturen ab. Das Konzept sieht vielmehr das Zusammenleben als „gesellschaftliches Phänomen der Verflochtenheit, gegenseitigen Durchdringung“ (Öztürk/Klabunde 2015, S. 244) welches nicht vorhandene Unterschiede betrachtet, sondern die Gemeinsamkeiten von Kulturen und Individuen im Sinne eines weiten Kulturbegriffs betont.

Laut Robak ist ein transkultureller Ansatz besonders anschlussfähig für die Erwachsenenbildung (vgl. Robak 2013, S. 19). So sind mit dem Ansatz nicht nur Bedingungen an die Politik verknüpft, sich einer konsequenten Umsetzung von Vielfalt in der Gesellschaft zu verpflichten, sondern auch das einzelne Individuum wird in den Blick genommen und ihm „Fähigkeiten zur Gestaltung als Teil kultureller Reproduktion einer Gesellschaft“ (ebd.) übertragen. Hier kann Bildung eine unterstützende und fördernde Funktion einnehmen.

Es gibt jedoch auch Kritik an dem Konzept der Transkulturalität. So sieht Hansen (2011) das Konzept als radikale Entgegensetzung zur Interkulturalität (vgl. S. 278). Er kritisiert Welschs Abwertung der Interkulturalitätstheorien, da diese, seiner Meinung nach, ihre Daseinsberechtigung gerade aus der Annahme von Kulturen als ‚Kugeln‘ und die versuchte Überwindung der daraus entstehenden ‚strukturellen Kommunikationsunfähigkeit‘ ableite (vgl. ebd., S. 279). Auch konstatiert Hansen, dass sich Welsch nur von dem traditionellen Kulturbegriff absetzt, jedoch Theorien der Hybridität und des *postcolonialism* nicht zur Kenntnis nimmt und damit mit seiner Kritik an der Interkulturalität nur bedingt Recht hat (vgl. ebd., S. 282-283).

Trotz dieser Kritik stellt das Konzept eine sinnvolle Ergänzung zur Interkulturalität dar und grenzt sich u.a. durch den Fokus auf die Vernetzung von Kulturen klar von dieser ab, sodass es für die vorliegende Arbeit ebenso zugrunde gelegt wird.

2.2.4 Inter- und Transkulturalität in der Erwachsenenbildungsforschung

Interkulturalität und vor allem auch Transkulturalität sind Themen, die im Wissenschaftsfeld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung bisher nur wenig beleuchtet wurden. Zwar beschäftigen sich die Erziehungswissenschaften und insbesondere die Schulpädagogik schon länger und ausführlich mit dem Themengebiet, hieraus ist auch die interkulturelle Pädagogik entstanden, jedoch liegt in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung bisher nur sehr wenig Forschung hierzu vor (vgl. Öztürk/Klabunde 2015, S. 244-245). Auch das Verhältnis zwischen Migration und Erwachsenenbildung wurde bisher kaum erforscht (vgl. Sprung 2009, S. 07-1). Hieraus lassen sich jedoch keinerlei Schlüsse zur Praxis ziehen, denn dort ist das Thema bereits präsent und die Institute befassen sich nicht nur in ihren Programmangeboten mit Interkulturalität, sondern setzen sich auch zunehmend mit der Frage nach der interkulturellen Öffnung auseinander (vgl. Sprung 2009; Öztürk/Klabunde 2015). Wie sehr sich die Thematik der Transkulturalität in der Praxis finden lässt, soll in der vorliegenden Arbeit beleuchtet werden. Bereits vorliegende Programmanalysen zeigen auf, dass das Thema in der Vergangenheit kaum Beachtung fand (vgl. Robak/Peter 2014).

Betrachtet man vorhandene Forschungen zur Interkulturalität in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung so zeigen Öztürk und Klabunde (2015) in ihrem Überblick zur Thematik auf, dass vor allem Studien vorliegen zu den Themen „Weiterbildungsbeteiligung von Erwachsenen mit Migrationshintergrund“ sowie zu den „politischen und sozialräumlichen Voraussetzungen für Weiterbildungsforschung im Kontext der Migration“ (ebd., S. 248).

Sprung (2009) weist darauf hin, dass die interkulturelle Bildungsforschung, die sich bisher nur wenig mit der Erwachsenenbildung/Weiterbildung auseinandersetzt, sondern primär den Kontext Schule und Erstausbildung in den Blick nimmt, auch Erkenntnisse liefert, die für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung fruchtbar gemacht werden können. In Bezug auf Arbeiten aus der interkulturellen Bildungsforschung zeigt sie, ange-

lehnt an Erkenntnisse von Gogolin (2002), auf, dass heute nicht mehr nur Menschen mit Migrationshintergrund als Zielgruppe angesprochen werden. „Vielmehr herrsche ein breites Bewusstsein darüber, dass Migration auf alle Personen, die an Bildungsprozessen beteiligt sind, Auswirkungen habe“ (Gogolin 2002 zit. in Sprung 2009, S. 07-3).

In der interkulturellen Bildungsforschung können zwei Ansätze unterschieden werden: begegnungsorientierte Zugänge, in denen es um den Austausch zwischen unterschiedlichen Kulturen geht und deren Forschungsergebnisse vor allem praxisorientiert und handlungsanleitend sind sowie reflexive, gesellschaftstheoretische Ansätze, in denen vor allem inhaltliche und strukturelle Exklusionsmechanismen erforscht werden (vgl. ebd.). Dabei sind folgende Forschungsfelder laut Sprung auch für die Weiterbildung von Interesse: Bildungsbeteiligung und berufliche Bildung, interkulturelle Öffnung im Bildungswesen und integrationspolitische Konzepte, Sprache sowie interkulturelle Kompetenz.

Die bisher aufgeführten Forschungsschwerpunkte beschäftigen sich vor allem mit dem Zusammenhang von Migration und Erwachsenenbildung. Die vorliegende Arbeit nimmt jedoch spezifischer die Frage nach inter- und transkulturellen Angeboten in der Erwachsenenbildung in den Blick. Für diese spezifische Thematik sind vor allem Studien zur kulturellen Erwachsenenbildung relevant, die auch das Thema Inter- und Transkulturalität erforschen. Grundlegend ist die Studie von Gieseke und Kolleginnen (2005) zur kulturellen Erwachsenenbildung in Deutschland. Auf die Studie aufbauend und ebenfalls wichtig für die vorliegende Arbeit ist die Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen von Robak und Petter (2014). Im Folgenden werden diese beiden Studien daher kurz dargestellt.

2.2.4.1 Studie zur kulturellen Erwachsenenbildung in Deutschland

Die Studie zur kulturellen Erwachsenenbildung in Deutschland von Gieseke und Kolleginnen (2005) untersucht die Regionen Berlin und Brandenburg u.a. anhand einer Programmanalyse. Zudem wird ein internationaler Vergleich zu Polen gezogen. Thema der Programmanalyse ist eine Systematisierung der kulturellen Erwachsenenbildung in Deutschland mit dem Ziel, anhand der Empirie eine Theorie zur kulturellen Bildung zu erarbeiten und eine Typik zu erschließen (vgl. Robak 2011, S. 4-5). Untersucht wurden die Programme der Jahre 1996 sowie 2001 in einer Vollerfassung. Dabei wurden Institutionen der allgemeinen Erwachsenenbildung untersucht, die über ein Programm und eine feste Angebotsstruktur verfügen und frei zugänglich sind (vgl. Gieseke/Opelt 2005, S. 43).

Um die Angebotsvielfalt in der kulturellen Bildung wiederzugeben, betrachten die Autorinnen auch die Zugänge des Lernens zu den jeweiligen Angeboten, die sogenannten Partizipationsportale, auf welche in Kap. 2.3 näher eingegangen wird. Hauptaugenmerk legen sie auf die beiden Portale „systematisch-rezeptiv“ sowie „selbstständig-kreativ“ (vgl. Gieseke/Opelt 2005, S. 52). Jedoch fügen sie diesen beiden Portalen, auf Grund der durch die Globalisierung vorangetriebenen gesellschaftlichen Veränderungen, ein drit-

tes Portal hinzu, das sich auf Verstehen und Kommunikation im interkulturellen Kontext bezieht (vgl. ebd.). Dieses dritte Portal nennen sie „verstehend-kommunikativ“. „Im Mittelpunkt stehen interkultureller Austausch, Begegnungen und eigenen Identitätsbildung“ (ebd., S. 53).

Die Studie ist in verschiedener Hinsicht grundlegend für die vorliegende Arbeit. So werden, neben anderen Angeboten der kulturellen Bildung, auch die interkulturellen Angebote explizit erforscht. Darüber hinaus nimmt die Studie Erwachsenenbildungsinstitutionen, u.a. die Volkshochschulen, in Berlin und Brandenburg in den Blick. Die Studie wird daher als Vergleichsstudie für die vorliegende Arbeit herangezogen. Auf die Ergebnisse der Studie wird in Kapitel 5.2.2 eingegangen.

2.2.4.2 Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen

Die von Robak und Petter (2014) durchgeführte Programmanalyse nimmt nicht, wie die Studie von Gieseke und Kolleginnen, die kulturelle Bildung insgesamt in den Blick, sondern fokussiert auf interkulturellen Angebote. Die Autorinnen weisen darauf hin, dass das Thema Interkulturalität nicht nur aufgrund der zunehmenden Migration nach Deutschland an Relevanz gewinnt, sondern auch durch vermehrte kulturelle und wirtschaftliche Verflechtungen. Laut den Autorinnen leistet die Erwachsenenbildung in ihren Programmen einen wichtigen Beitrag bei der Integration von Menschen mit Migrationshintergrund sowie bei der Mitgestaltung der europäischen und globalen Vernetzung (vgl. Robak/Petter 2014, S. 8).

Die Studie untersucht eine repräsentative Auswahl der angebotenen Programme aus dem Jahr 2012 aller öffentlichen Erwachsenenbildungsinstitutionen in Niedersachsen (vgl. ebd.). Auch in dieser Studie stellen die Partizipationsportale (vgl. Kap. 2.3) ein wichtiges Analyse Kriterium der Angebote dar. So greifen Robak und Petter das von Gieseke eingeführte verstehend-kommunikative Portal auf, welchem das Thema Interkulturalität zugrunde gelegt ist und identifiziert darauf aufbauend acht Portale im Kontext der Inter- und Transkulturalität. Schwerpunkt liegt dabei auf der Interkulturalität, lediglich das Portal „verstehend-kommunikativ im transkulturellen Sinne“ (ebd., S. 12) bezieht sich auf Transkulturalität.

Da sich diese Programmanalyse einerseits auf Interkulturalität fokussiert und zudem auch noch die Transkulturalität aufgreift, ist sie für die vorliegende Arbeit ebenso als wichtiger Vergleich relevant. Auf die Ergebnisse der Studie wird daher in Kap. 5.2.1 ausführlicher eingegangen.

2.2.4.3 Weitere relevante Arbeiten

Neben diesen beiden Studien, gibt es weitere Arbeiten die sich mit der Thematik der Interkulturalität aus erwachsenenpädagogischer Perspektive befassen (vgl. z.B. Robak 2010; Robak/Fleige 2012; Grünhage-Monetti 2006). Vor allem ist das im Jahr 2015 er-

schiene Werk „Kulturelle Erwachsenenbildung: Strukturen – Partizipationsformen – Domänen“ von Fleige, Gieseke und Robak zu erwähnen, welches auch die Interkulturalität und vor allem die Transkulturalität in der Erwachsenenbildung näher beleuchtet. Für die Autorinnen stehen in Bezug auf die inter- und transkulturelle Erwachsenenbildung „Fragen nach erweiterter Wahrnehmungs-, Verstehens- und Kommunikationsfähigkeit“ (Fleige et al. 2015, S. 16) in einer globalisierten und diversifizierten gesellschaftlichen Wirklichkeit im Vordergrund und welchen Beitrag die kulturelle Bildung hier leisten kann. Dabei möchten die Autorinnen einen Beitrag zur Theoriebildung in Bezug auf die kulturelle Erwachsenenbildung liefern – hier gab es bisher kaum Vorstöße in der Wissenschaft der Erwachsenenbildung. Die Theoriebildung entwickeln sie anhand der Untersuchung der Partizipationsportale.

Obwohl die Autorinnen feststellten, dass im verstehend-kommunikativen Portal nach Gieseke (2005) sowohl die inter- als auch die transkulturelle Perspektive von Relevanz sind, fokussieren sie sich in ihrer Theoriebildung auf die transkulturelle Perspektive (vgl. ebd., S. 131). Dabei beschreiben sie das übergreifende Bildungsziel in diesem Bereich als „Kulturen verbinden und transformieren“ (ebd.) und lehnen sich damit an die Ausführungen von Welsch an (vgl. Kap. 2.2.3). Ausgangslage für den Bedarf an inter- und transkultureller Bildung sehen die Autorinnen in Bedrohungspotentialen, die, wenn sie nicht bearbeitet werden, Fremdenhass, Neid oder Angriff auslösen können. Solche Bedrohungen werden besonders dann empfunden, wenn Fremdes ins Zentrum gerückt wird, wie bei der sogenannten Flüchtlingskrise massiv auch durch die Medien geschehen. Vorurteile und Stereotypen werden bei einer empfundenen Bedrohung verfestigt (vgl. Fleige et al. 2015, S. 133-134). Für die Erwachsenenpädagogik begründen die Autorinnen aus diesem Verständnis heraus die „Relevanz von Erfahrungen und Erkenntnissen [...], um den Modus des Vergleichens zu verlassen“ (ebd.). Ziel der Erwachsenenbildung im transkulturellen Bereich muss es sein Stereotype und Vorurteile aufzulösen, Habitus und Deutungsmuster zu hinterfragen und zu restrukturieren. So soll erreicht werden, dass das Fremde mit all seinen Widersprüchen zugelassen werden kann, um „Transkulturalität selbst als Imagination der kulturellen Gestaltung von Gesellschaft“ (ebd., S. 135) zu platzieren.

Darüber hinaus greifen die Autorinnen auch das Konzept der „Hybridkultur“ oder „Hybridität“ auf, in welchem die Vorstellung einer festen Kultur gänzlich aufgelöst wird (vgl. ebd., S. 137). Dieses Konzept wird in der vorliegenden Arbeit jedoch nicht weiter beleuchtet.

2.2.5 Der Studie zugrunde gelegte Definitionen

Wie in Kap. 2.2.2 ausgeführt, stützt sich die vorliegende Arbeit auf ein Verständnis von Interkulturalität welches einen engen Kulturbegriff zugrunde legt. Kultur wird als abgrenzbare, jedoch nicht nationalstaatliche, Einheit definiert. Hierunter können auch soziale Gruppierungen verstanden werden. Interkulturalität zielt somit darauf ab, Kommunikation und Verständigung zwischen unterschiedlichen, fremden Kulturen zu erleichtern. Darauf aufbauend wird die Definition von Fleige, Robak und Gieseke (2015) her-

angezogen, die spezifisch auf den erwachsenenpädagogischen Kontext zugeschnitten ist und vor allem die Aufgabe der interkulturellen Bildung in Angeboten der Erwachsenenbildung beleuchtet:

„*Interkultur* konstituiert sich im Kernverständnis aus dem Wirken verschiedener Kulturen, in dem sich das Andere, das Fremde deutlich zeigt, mit Abgrenzungsinteressen oder -interpretationen. Interkulturelle Bildung veranlasst strukturell die Aufnahme des Anderen, setzt mit Hilfe von Angeboten um, das Teilnehmende auf das Fremde vorbereitet und mit ihm konfrontiert werden“ (Fleige et al. 2015, S. 136).

Die Definition zur transkulturellen Bildung stützt sich auf die weiter oben aufgeführte Theorie von Welsch (vgl. Kap. 2.2.3) sowie die spezifischere Ausformulierung von Fleige und Kolleginnen. Dabei beschreibt Transkulturalität Kulturen sowohl durch ihre externe Vernetzung, als auch durch ihre interne Hybridität. Im Fokus steht die Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten und nicht von Differenzen, wie bei der Interkulturalität.

„Transkultur spannt ein Bedeutungsfeld auf, innerhalb dessen Raum für kulturelle Verflechtungen entstehen kann, über kulturelle Verflechtungen und ihre Folgewirkungen nachgedacht werden kann als auch darüber, was diese voranschreitenden Prozesse und daran angeschlossen gesellschaftliche Veränderungen für Erfahrungs- und Wahrnehmungsprozesse bedeuten“ (Fleige et al. 2015, S. 137).

Beide Perspektiven, also sowohl der interkulturelle Blick auf Differenzen zwischen Kulturen, als auch der transkulturelle Blick auf die Verflechtungen und Gemeinsamkeit, erscheint für die Auseinandersetzung mit der Thematik aus erwachsenenpädagogischer Perspektive relevant. So können aus transkultureller Perspektive Gemeinsamkeiten der Kulturen und damit Anschlussmöglichkeiten bearbeitet werden. Aus interkultureller Perspektive lassen sich gesellschaftliche Auseinandersetzungen und Konflikte, wie bspw. Ethnozentrismus, Antisemitismus oder Rassismus beleuchten. Die Arbeit untersucht daher wie die beiden Konzepte aktuell in den Angeboten von Berliner Volkshochschulen aufgegriffen werden.

2.3 Partizipationsportale (inter-)kultureller Erwachsenenbildung

Programmanalysen zu kulturellen und interkulturellen Angeboten in der Erwachsenenbildung stützen sich häufig auf die bildungstheoretische Figur der Partizipationsportale nach Gieseke. Dabei beschreibt der Portalbegriff spezifische Zugänge des Lernens, anhand derer eine Ausdifferenzierung der Programmviefalt in verschiedene Angebotstypen vorgenommen werden kann (vgl. Gieseke et al. 2005, S. 52). Hier sind „Zugangs- und Aneignungswege zu Bildung und Kultur gemeint, die die Verbindung zwischen Themen mit Wissens- und Lern- bzw. Veranstaltungs- und Sozialformen (mikrodidaktische Strukturierungen und Bildungsmöglichkeiten) anzeigen“ (Fleige et al. 2015, S. 18).

Wie oben ausgeführt, legen Gieseke und Kolleginnen (2005) drei Portale zugrunde und ergänzen den in früheren Arbeiten von Gieseke definierten „Doppel-Entwurf“ (Gieseke/Opelt 2005, S. 52) aus systematisch-rezeptivem sowie selbstständig-kreativem Portal, welche sich auf Kunst- und Kulturgeschichte sowie Kunsthandwerk beziehen, um das verstehend-kommunikative Portal. Dieses Portal bezieht sich auf die interkulturelle Bildung, die durch die zunehmende Globalisierung an Bedeutung gewinnt.

„Im Mittelpunkt stehen interkultureller Austausch, Begegnungen und eigene Identitätsbildung. Interkulturalität setzt das Verstehen von Deutungsmustern voraus, die kulturell vermittelt worden sind, oder sie geht davon aus, dass die Differenzen in den Deutungen im kommunikativen Aushandeln sichtbar werden.“ (ebd., S. 54)

Dieses dritte verstehend-kommunikative, interkulturelle Portal weist in der Studie von Gieseke und Kolleginnen zu Berlin und Brandenburg, bis in den Anfang der 2000er Jahre nur eine sehr geringe Relevanz auf. So macht das Portal lediglich 4% des gesamten kulturellen Bildungsangebotes in Berlin aus (vgl. ebd., S. 93).

In einer exemplarischen Programmanalyse weiten Robak und Fleige dieses Portal auch auf die transkulturelle Bildung aus. Zudem arbeiten sie heraus, dass sich das inter- und transkulturelle Portal „in Form eines ‚Deltas‘ entwickelt und sich dabei intermediär auswächst“ (Robak/Fleige 2012, S. 238). Dies bedeutet, dass sich die inter- und transkulturelle Bildung auf unterschiedliche Bereiche, wie bspw. die berufliche, allgemeine, politische, kulturelle sowie religiöse Bildung ausdifferenziert. Auch zeigen die Autorinnen auf, dass sich das Portal nicht mehr nur auf verstehend-kommunikative Zugänge beschränkt, sondern „Mischportale“ (ebd., S. 240) bildet und sich als Delta verzweigt. Aufgrund ihrer Erkenntnisse gliedern sie das interkulturelle Portal auf in sieben Unterkategorien.

In einer späteren Studie, welche sich gezielt nur mit der interkulturellen Bildung in Niedersachsen beschäftigt (vgl. Kap. 2.2.4.2) gliedern Robak und Petter das Portal, angelehnt an diese erste Ausdifferenzierung, in folgende acht Unterportale auf:

- *Portal 1 – systematisch-rezeptiv*: Vorträge, Seminare oder Reden in Bezug auf andere Kulturen.
- *Portal 2 – selbstständig-kreativ*: interkulturelle Angebote, in denen man selbst praktisch tätig wird.
- *Portal 3 – verstehend-kommunikativ im interkulturellen Sinne*: Angebote, zur kommunikativen Auseinandersetzung mit anderen Kulturen oder kulturelle Praktiken.
- *Portal 4 – verstehend-kommunikativ im transkulturellen Sinne*: Angebote zur Wahrnehmung und Reflexion kulturübergreifender Gemeinsamkeiten im transkulturellen Sinne.
- *Portal 5 – aushandelnd-reflexiv*: Reflexion eigener Werte, Normen und Deutungsmuster.

- *Portal 6 – Angebote speziell für Migrantinnen und Migranten:* Angebote speziell für Menschen mit Migrationshintergrund.
- *Portal 7 – Interreligiöser Dialog:* Dialog zwischen unterschiedlichen Religionen.
- *Portal 8 – Qualifizierungen für Personal im Themenbereich interkulturelle Kompetenzen:* Angebote, die sich mit interkultureller Kompetenz im beruflichen Kontext auseinandersetzen (vgl. Robak/Petter 2014, S. 12-13).

Die vorliegende Programmanalyse greift diese Ausdifferenzierung von Robak und Petter auf und ergänzt sie um ein weiteres Portal – *Portal 4/2: selbsttätig-kreativ im transkulturellen Sinne* (vgl. Kap. 4.3). Dabei erscheint der Portalbegriff für die vorliegende Studie deshalb als spannend, da über ihn nicht nur die Zugangswege zur Bildung aufgezeigt werden können, sondern auch der jeweils zugrunde gelegte Ansatz mit welchem Inter- oder Transkulturalität vermittelt wird. So werden bspw. in einem systematisch-rezeptiven Angebot eine andere Kultur oder bestimmte kulturelle Aspekte theoretisch dargestellt – die Teilnehmenden hören sich diese Ausführungen lediglich an, ohne sie explizit mit ihrer eigenen Lebensrealität in Verbindung bringen zu müssen. Demgegenüber weist das aushandelnd-reflexive Portal eindeutig auf eine aktive Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle im Kontext von Inter- und Transkulturalität hin. Hier geht es vor allem um die Reflexion der eigenen Kultur und damit der eigenen Deutungsmuster, Werte und Normen. Die Angebote haben somit einen identitätsbildenden Charakter und es wird ein ganz anderes Verständnis von Inter- oder Transkulturalität zugrunde gelegt. Angelehnt an diese Überlegungen weisen auch die übrigen Portale einen jeweils unterschiedlichen Zugang zur Thematik auf. Aus diesem Grund wird der Portalbegriff in der vorliegenden Studie aufgegriffen.

Nicht alle Portale sind jedoch für die Arbeit von gleicher Relevanz. So wird Portal 6 - Angebote speziell für Migrantinnen und Migranten - hier kaum beleuchtet, da sich die vorliegende Programmanalyse explizit nicht mit Integrations- oder Deutschkursen auseinandersetzt. Dem Portal werden also nur Angebote zugeordnet, die sich jenseits von diesen Kursen an die Zielgruppe richten.

3. Methodische Grundlagen

3.1 Programmforschung in der Erwachsenenbildung

Das Programm einer Weiterbildungseinrichtung ist ein wesentliches Element in der Kommunikation der Einrichtung mit der Gesellschaft. Gieseke und Opelt (2005) beschreiben die Funktion eines Programms wie folgt:

„Das Programm einer Weiterbildungseinrichtung ist die Scharnierstelle zwischen Institution, Öffentlichkeit und Individuum. Es repräsentiert die Institution und verbindet sie mit den Teilnehmenden. Es ist die Voraussetzung für alle anschließenden Lehr- und Lernarrangements.“ (ebd., S. 43)

Programme sind eine schriftliche Darstellung der Kurse und Angebote einer Erwachsenenbildungseinrichtung, die entweder gedruckt oder digital über das Internet zur Verfügung gestellt werden. Primär dienen sie dazu Informationen über die jeweils aktuellen Angebote zu liefern, um hiermit Kunden zu werben. Sekundär nutzen Anbieter die Programme aber auch zur Selbstdarstellung sowie zur Legitimation ihrer Arbeit (vgl. Nolda 2011, S. 293).

Ein Programm kann Einblick geben in die Entscheidungen einer Institution bzw. der Programmplanenden. „Das Programm ist damit materialisiertes Ergebnis von Angleichungs- und Abstimmungsprozessen und Ausdruck eines pädagogischen Handlungskonzeptes, in dem sich konzeptionelle und nachfrageorientierte Überlegungen neu verknüpfen“ (Gieseke/Opelt 2005, S. 43).

Dem Programm kommt als Untersuchungsgegenstand in der Forschung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung eine besondere Aufmerksamkeit zu. So kann die Programmanalyse als einzige wirkliche weiterbildungsspezifische Forschungsmethode bezeichnet werden (vgl. Käßplinger 2011, S. 36). Der Vorteil dieser Forschungsmethode liegt auch an der Art der Daten. So handelt es sich um „non-reaktive[r], natürliche[r] Daten, d.h., sie sind nicht eigens durch Forscher erhoben oder durch deren Intervention verzerrt“ (Nolda 2011, S. 294).

Die Methode der Programmanalyse wird bereits seit 1957 in der Erwachsenenbildung angewendet und weiterentwickelt. Sie geht im Wesentlichen auf Arbeiten der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbands, dem heutigen DIE zurück (vgl. Nolda 2011, S. 294). Methodisch überwiegen in dieser Zeit qualitative Auswertungen, aber auch quantitative Analysen werden durchgeführt. Dabei konzentrieren sich Programmanalysen anfänglich auf die Volkshochschule (VHS) (vgl. Käßplinger 2011, S. 37). Bereits damals wurde damit begonnen, die Programme der Volkshochschulen zu sammeln. Heute werden sowohl vom DIE als auch von der Humboldt-Universität zu Berlin (HU) umfangreiche Programmarchive geführt, die für die Forschung von großer Relevanz sind (vgl. Käßplinger 2008, S. 2).

Eine groß angelegte Untersuchung in Bremen von Körber u.a. (1995) entwickelte die Methodik der Programmanalyse weiter und dehnte sie auf die gesamte Weiterbildungslandschaft aus (vgl. Käßplinger 2011, S. 37). Das in Körbers Studie entwickelte Codesystem (vgl. Kap. 3.2) gilt auch als „Muttersystem“ (Robak 2011, S. 3) für spätere Programmanalysen. Eine weitere Innovation in der Programmforschung wurde an der HU erarbeitet. Spezifisch an den hier entstandenen Forschungen ist die Perspektivverschränkung bzw. Triangulation mit anderen Methoden (vgl. Käßplinger 2011, S. 37).

Anhand von Programmanalysen können vielfältige Fragestellungen untersucht werden, insbesondere mit Blick auf die „Scharnierstelle zwischen Institution, Profession, Angebot und Nachfrage“ (Käßplinger 2008, S. 3). Dabei geht es häufig um Fragestellungen zu bestimmten Themen, Zielgruppen, Organisationsbedingungen oder der Didaktik (vgl. Nolda 2011, S. 294).

Programme liefern Informationen „über die System-, die Organisations- und auch die Interaktionsebene der Weiterbildung“ (Schrader/loannidou 2011, S. 259). So kann eine Programmanalyse aufzeigen, wie sich eine Institution über die Jahre entwickelt hat, welche thematischen und didaktischen Schwerpunkte sie in ihrem Programm gesetzt hat und wie diese umgesetzt wurden, welche Zielgruppen angesprochen wurden oder auch wie sich das Programmplanungshandeln in einer Einrichtung gestaltet. Unter Programmplanungshandeln wird dabei ein Teilbereich des didaktischen Handelns der pädagogischen Mitarbeitenden einer Erwachsenenbildungseinrichtung verstanden. „Programmplanung meint die Strukturierung der Angebote unter Programmschwerpunkten“ (Gieseke 2015, S. 163). Programme stellen das „Bindeglied zwischen den Interessen am Lehren und Lernen Erwachsener auf der einen Seite und den bildungspolitischen, ökonomischen und institutionellen Rahmenbedingungen auf der anderen Seite“ (Heuer/Robak 2000, S. 115) dar. Programmanalysen können aufzeigen, wie Programmpläne im Spannungsverhältnis dieser unterschiedlichen Interessengruppen agieren. Programme stellen laut Gieseke also die gesellschaftliche Realität dar, unabhängig von der bildungspolitischen Intention (vgl. Gieseke/Opelt 2003, S. 45).

Neben der Erforschung einzelner Institutionen können Programmanalysen auch für Vergleiche zwischen Institutionen oder Institutionstypen verwendet werden oder sogar für eine ganze „Kartographie‘ des Weiterbildungssystems“ (Schrader/ loannidou 2011, S. 259).

Wichtig ist jedoch zu erwähnen, dass Programme lediglich Leistungsversprechen sind und somit nicht mit den tatsächlich durchgeführten Veranstaltungen identisch sein müssen (vgl. Nolda 2011, S. 293). Über Programmanalysen lassen sich keinerlei Aussagen darüber treffen, ob ein Kurs stattgefunden hat oder nicht und auch nicht wie die Teilnehmenden zusammengesetzt sind. Auch der real angebotene Inhalt der Kurse kann nicht beurteilt werden.

3.2 Programmanalyse als Methode

Betrachtet man die Programmanalyse methodisch etwas genauer, so lassen sich unterschiedliche Vorgehensweisen aufzeigen. So kann einerseits der Untersuchungszeitraum variieren. Längsschnittstudien betrachten bspw. die Entwicklung einer bestimmten Institution oder Region über einen längeren Zeitraum hinweg (vgl. u.a. Gieseke/Opelt 2003; Schrader 2011). Andere Studien wiederum nehmen nur einen spezifischen Zeitpunkt in den Blick und fokussieren sich dabei auf andere Fragestellungen (vgl. u.a. v. Hippel 2007; Käpplinger 2007). Auch der Umfang der zugrunde gelegten Daten ist sehr unterschiedlich. So berücksichtigen Vollerhebungen die Programme aller Einrichtungen zu einem bestimmten Zeitraum, Teilerhebungen bedienen sich einer repräsentativen Stichprobe und exemplarische Erhebungen werten nur Programme einzelner, ausgewählter Einrichtungen aus (vgl. Nolda 2011, S. 295-296). Darüber hinaus können orga-

nisationsbezogene, bereichsspezifische, themenspezifische und fachbereichsübergreifende Analysen sowie Regionalanalysen durchgeführt werden (vgl. Robak 2011, S. 10).

Neben der Datenmenge und der Fokussierung auf eine bestimmte Fragestellung unterscheidet sich auch die Herangehensweise. So kann eine Programmanalyse sowohl qualitativ als auch quantitativ angelegt sein oder sie wird mit anderen Methoden kombiniert, der sogenannten Perspektivverschränkung (vgl. Käßplinger 2008, S. 1). Quantitativ kann bspw. die Anzahl von Veranstaltungen oder Unterrichtsstunden statistisch ausgewertet werden. Qualitative Studien wiederum gehen inhaltsanalytisch vor und betrachten bspw. die Ankündigungstexte oder verwendete Logos. Beide Zugangswege können jedoch auch kombiniert werden (vgl. ebd., S. 4-5). So definiert Käßplinger (2008) drei unterschiedliche Typen von Programmanalysen: Qualitative Verfahren, qualitativ-quantitative Verfahren sowie Triangulation von qualitativ-quantitativen Verfahren und anderen Verfahren (vgl. ebd., S. 5). Entscheidungen über den jeweiligen Zugang werden dabei anhand des Erkenntnisinteresses und der Fragestellung getroffen.

Ein Großteil der bisher in der Erwachsenenbildungsforschung durchgeführten Programmanalysen sind deskriptive Untersuchungen zu Veränderungen in den Inhalten, der Struktur, der Organisation oder der Funktion der Weiterbildung. Verständlichkeit- und Wirkungsanalysen wurden bisher selten durchgeführt (vgl. S. 260).

Eine zentrale Vorgehensweise ist die quantitative Auswertung der Programme anhand von Codesystemen. Robak (2011) beschreibt die Funktion einer Codierung wie folgt: „Codesysteme bilden eine Systematik ab und dienen der analytischen Erschließung eines Forschungsgegenstandes“ (S. 1). Das Codesystem und der Arbeitsschritt der Codierung sind sehr wichtig, da hier die Informationen aus den Programmen zusammengetragen und anhand dieser die Auswertung vorgenommen wird (vgl. Käßplinger 2008, S. 7). Die Erstellung eines solchen Codesystems erfolgt „entsprechend der Fragestellungen, des Gegenstandes, theoretischer Grundlagen und auf der Basis anderer Codesysteme, wenn auf solche zurückgegriffen werden kann“ (ebd.).

Ein Codesystem kann sowohl induktiv als auch deduktiv entwickelt werden, wobei die beiden Zugänge meist ergänzend verwendet werden. Dabei werden Kategorien gebildet, die sich in Ober- und Unterkategorien aufteilen. Oberkategorien sind dabei spezifisch für die jeweilige Studie und bilden erwachsenenpädagogisch relevante Begriffe ab, die Unterkategorien fächern diese Begriffe weiter auf (vgl. ebd.). Für die Codierung kann auf unterschiedliche Skalenniveaus zurückgegriffen werden, dies bietet vielfältige Auswertungsmöglichkeiten (vgl. ebd., S. 2).

3.3 Design der vorliegenden Programmanalyse

Ausgehend von der Fragestellung der vorliegenden Arbeit bietet sich die Programmanalyse als Methode an. Programme geben Aufschluss über die aktuelle Erwachsenenbildungslandschaft (vgl. Gieseke/Opelt 2003, S. 45). Anhand einer Programmanalyse können also die tatsächlichen Angebote einer Institution, hier in Bezug auf Inter- und Transkulturalität, aufgezeigt werden. Demgegenüber hätten bspw. Experteninterviews

mit Programmplanenden lediglich die Intention der Planenden aufgezeigt sowie die Gedanken und Begründungen, die hinter einem Programm stehen. Dieses Vorgehen hätte ebenfalls einen Einblick in die Thematik gegeben, wäre jedoch bei der vorliegenden Fragestellung lediglich als Ergänzung interessant. Angesichts des Umfangs beschränkt sich die vorliegende Arbeit jedoch auf die Programmanalyse.

Anhand einer Programmanalyse kann nicht nur aufgezeigt werden, wie viele Angebote mit inter- oder transkulturellem Ansatz eine Institution anbietet, sondern auch wie sich die jeweiligen Angebote gestalten, in welchen Fachbereichen sie zu finden sind und welche Zielgruppen angesprochen werden. Dabei zeigt das Programm auf, wie ein Angebot für die Öffentlichkeit bzw. die potentiellen Kunden dargestellt und beworben wird. Gieseke und Opelt (2003) verweisen darauf, dass insbesondere bei den Volkshochschulen das Programme die umfangreichste und wichtigste Informationsquelle darstellt: „In den Programmankündigungen sind Strukturen, Organisationsformen, Bedingungen, und Inhalte der Bildungsangebote für potentielle TeilnehmerInnen erkennbar“ (Gieseke/Opelt 2003, S. 51).

3.3.1 Auswahl der Institutionen und Datengrundlage

Die Arbeit interessiert sich dafür, wie Erwachsenenbildungsinstitutionen die Integration von Menschen mit Migrationshintergrund und besonders auch von den vielen Flüchtlingen unterstützen. Um diese Frage zu beantworten werden inter- und transkulturelle Angebote analysiert, die neben den politisch geförderten Integrations- und Deutschkursen von den Institutionen selbst angeboten werden. Insbesondere Angebote die einen transkulturellen Ansatz verfolgen, die also die Zielstellung haben Kulturen zu verbinden oder Gemeinsamkeiten der Kulturen herauszuarbeiten, haben am meisten Gewicht, wenn sie sich an eine breite Öffentlichkeit wenden. Aus diesem Grund fokussiert die Arbeit auf die öffentliche Erwachsenenbildung. Zudem verfügen die Institutionen der öffentlichen Erwachsenenbildung über eine „*relative Autonomie* und *Planungsfreiheit*“ (Fleige et al. 2015, S. 28), was insbesondere bei der Gestaltung von Angeboten jenseits der bildungspolitisch geförderten Angebote eine wichtige Rolle spielt. Eine solche Flexibilität ist auch relevant um zeitnah auf aktuelle gesellschaftliche Bedarfe und Veränderungen zu reagieren, wie im vorliegenden Fall die Flüchtlingswelle. Hier kommt das von Gieseke geprägte Angleichungshandeln zum Tragen, welches das Programmplanungshandeln und Austarieren unterschiedlicher Rahmungen und Einflussfaktoren im sehr offenen Feld der Erwachsenenbildung beschreibt (vgl. Fleige et al. 2015, S. 28).

Für die exemplarische Programmanalyse wurden vier Berliner Volkshochschulen ausgewählt. Auswahlkriterium für den Institutionstyp war der offene und neutrale Zugang für alle Adressatinnen und Adressaten sowie der gesellschaftliche Auftrag. Die Volkshochschulen erfüllen diese Kriterien, da sie die gesamte Bevölkerung ansprechen sollen und keinerlei ideologische oder programmatische Prägung aufweisen.

„Leitbild der Volkshochschulen ist ‚umfassende Offenheit‘. Der Zugang zur Volkshochschule ist an keine formalen Schulabschlüsse, an keine Mitgliedschaft, keine bestimmte Gesinnung gebunden.“ (Süssmuth/Sprink 2010, S. 473)

Andere Träger öffentlicher Erwachsenenbildung, wie bspw. Kirchen, Gewerkschaften, Parteien oder Kammern verfügen jeweils über eine ideologische oder programmatische Prägung und sprechen somit Teile der Bevölkerung nicht an. Aus diesem Grund wurden sie in der vorliegenden Studie nicht betrachtet.

Für die Untersuchung wurden die Volkshochschulen Neukölln, Pankow, Mitte und City West Charlottenburg-Wilmersdorf² ausgewählt. Mit der VHS Pankow wurde die VHS ausgewählt, die im Bezirk mit der größten Einwohnerzahl angesiedelt ist. Die VHS Mitte bedient den Bezirk mit dem vergleichsweise größten Anteil an Ausländerinnen und Ausländern, die VHS Neukölln den Bezirk mit den meisten Menschen mit Migrationshintergrund. Mit der VHS Charlottenburg wurde darüber hinaus eine VHS hinzugezogen, die sich eher im Mittelfeld der Bevölkerungsstatistik in Bezug auf Einwohnerzahl, ausländische Menschen und Menschen mit Migrationshintergrund bewegt (vgl. Statistik Berlin Brandenburg 2016). Geografisch gesehen siedeln sich die VHS Pankow und teilweise auch die VHS Mitte im ehemaligen Osten Berlins an, während die anderen Beiden im ehemaligen Westen lokalisiert sind.

Datengrundlage sind die Programmhefte der ausgewählten Volkshochschulen, die entweder in gedruckter Form (VHS Mitte, VHS Pankow) oder in PDF-Format (VHS Neukölln, VHS Charlottenburg) vorliegen. Als Untersuchungszeitraum werden die aktuellen Programmhefte gewählt, da das Ziel der Studie die Erfassung einer Momentaufnahme ist. In Bezug auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit wird so der Ist-Stand ca. 1 Jahr nach der sogenannten „Flüchtlingskrise“ beleuchtet. Hier kann aufgezeigt werden, ob und in welcher Form die Programmplanenden auf die vielen neuen Mitbürgerinnen und Mitbürger sowie die Herausforderungen, die hierdurch für die Gesellschaft entstehen, reagiert haben.

Da sich die Zeiträume der Programmhefte der verschiedenen Volkshochschulen unterscheiden, folgt die Studie der Programmlogik der VHS. Dies bedeutet, dass für die VHS Charlottenburg das aktuelle Jahresheft 2016/2017 herangezogen wurde, welches den Zeitraum August 2016 bis Juli 2017 umfasst und damit sowohl die Herbst- als auch die Frühjahresangebote beinhaltet. Angelehnt an diesen Zeitraum wurde auch für die anderen Volkshochschulen jeweils ein ganzes Jahr zugrunde gelegt, d.h. es wurden jeweils die Programme aus dem Herbst 2016 sowie die Programme aus dem Frühjahr 2017 in die Studie aufgenommen. Hier sind leichte Abweichungen in den Programmzeiträumen vorhanden. So umfassen die Programmhefte der VHS Neukölln den Zeitraum August 2016 – August 2017, der VHS Mitte August 2016 – Juli 2017 und der VHS Pankow Sep-

² Im Folgenden wird die VHS City West Charlottenburg-Wilmersdorf als VHS Charlottenburg bezeichnet.

tember 2016 – Juli 2017. Da es sich jeweils um die Programme eines ganzen Lehrjahres handelt, ist trotz der leichten Abweichungen eine Vergleichbarkeit gegeben.

3.3.2 Analyseverfahren und Codesystem

Betrachtet man die Art der vorliegenden Programmanalyse so handelt es sich um eine exemplarische Erhebung. Sie ist zeitlich punktuell, regionalspezifisch, d.h. auf eine Region bezogen sowie trügerspezifisch angelegt (vgl. Robak 2011, S. 10). Sie weist den thematischen Fokus der Inter- und Transkulturalität auf. Angebote zu diesem Themenbereich können in allen Fachbereichen aufzufinden sein: „Interkulturelle Bildung hat sich [...] nicht als ein eigenständiger Fachbereich entwickelt, sondern siedelt sich in verschiedenen Themenfeldern, wie etwa die politische, religiöse und berufliche Bildung, an. Diese Entwicklung ist als ‚intermediär‘ zu bezeichnen“ (Robak 2014, S. 9). Daher ist die Studie zudem fachgebietsübergreifend angelegt.

Für die Programmanalyse wurde ein eigenes Codesystem erstellt. Die Kategorien in diesem System wurden sowohl deduktiv als auch induktiv entwickelt. Dies erfolgte angelehnt an die Ausführungen von Robak zur Erstellung eines Codesystems, in welchem sie u.a. darauf hinweist, „ein leitendes Prinzip der Erstellung eines Codesystems ist durchgängig die gegenstandsbezogene Balance zwischen induktiver und deduktiver Kategorienerstellung“ (Robak 2011, S. 13). Ausschlaggebend für die Erstellung des Codesystems waren dabei einerseits die oben aufgeführten theoretischen Ausführungen sowie die Codesysteme anderer relevanter Studien. Dieses Vorgehen ist in der Erwachsenenbildungsforschung nicht nur üblich, sondern sogar erwünscht, um eine gewisse Vergleichbarkeit zwischen den unterschiedlichen Programmstudien zu erhalten (vgl. Robak 2011, S. 1).

Die der Studie zugrunde gelegten Definitionen zu den Themenkomplexen Interkulturalität und Transkulturalität (vgl. Kap. 2.2.5) waren daher ebenso ausschlaggebend wie die studienleitenden Fragestellungen (vgl. Kap. 0). Darüber hinaus stellte insbesondere das Codesystem der Programmanalyse von Robak und Petter (2014) zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen eine wichtige Orientierung für das eigene Codesystem dar, da diese Studie einen sehr ähnlichen Themenkomplex betrachtet. Auch die Studie von Gieseke und Kolleginnen (2005) zur kulturellen Erwachsenenbildung in Deutschland war eine wichtige Grundlage. Beide Studien berufen sich auf die sogenannte „Bremer Mutterstudie“ (vgl. Kap. 3.1), so dass indirekt auch mit dieser Studie eine gewisse Vergleichbarkeit vorhanden ist.

Abb. 3.1 (eigene Darstellung) zeigt auf, aus welchen Kategorien sich das Codesystem zusammensetzt:

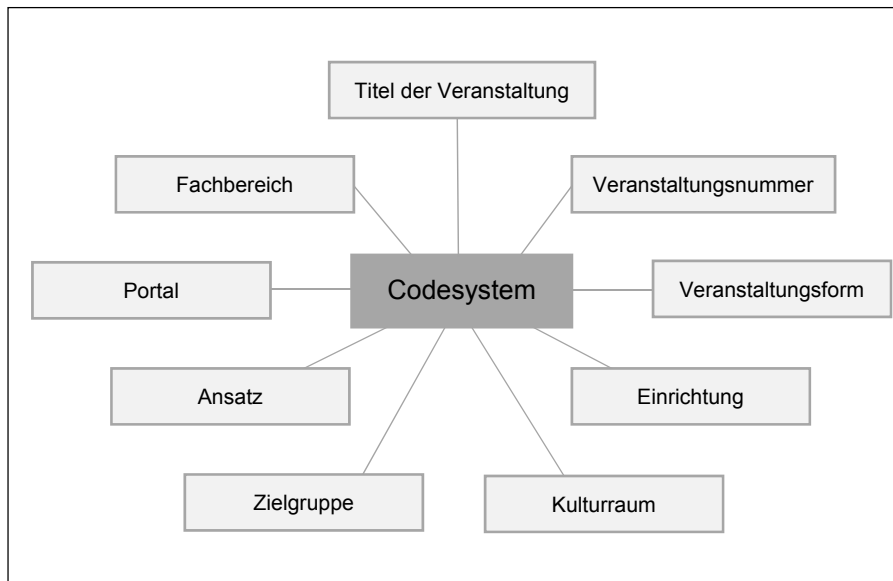


Abb. 3.1: Kategorien im Codesystem der Studie

Neben den grundlegenden Daten wie Einrichtung, Veranstaltungsform, Veranstaltungsnummer und Titel der Veranstaltung wurden, angelehnt an die Studie von Robak und Petter (2014), die Fachbereiche in der dort vorgeschlagenen Ausdifferenzierung erfasst. Anders als bei Robak und Petter betrachtet die vorliegende Studie jedoch explizit keine Deutsch- und Integrationskurse, da es hier um inter- und transkulturelle Angebote geht, die neben den bildungspolitisch geförderten Kursen von den Volkshochschulen angeboten werden.

Ebenfalls angelehnt an die Studie von Robak und Petter wurden auch die Portale bzw. die „Zugangswege zu Bildung und Kultur“ (Robak/Petter 2014, S. 14) als Kategorie erfasst. Das Codesystem orientiert sich dabei an der Ausdifferenzierung nach Robak und Petter, welches wiederum die drei von Gieseke und Kolleginnen (2005) entwickelten Zugangsportale aufgreift. Diese Kategorie wurde zudem induktiv durch ein weiteres Portal ergänzt. Das neue Portal greift den transkulturellen Ansatz aus Portal 4 auf, der Zugang zur Bildung ist hier jedoch selbsttätig-kreativ. Das Portal bedient sich somit der Grundideen der Portale 4 und 2 und wird daher als „selbsttätig-kreativ im transkulturellen Sinne“ bezeichnet, bzw. als Portal 4/2. Nähere Ausführungen zu diesem Portal folgen in der Auswertung (vgl. Kap. 4.3).

Auch die Kategorie Veranstaltungsform bzw. die Sozialform der Veranstaltung orientiert sich an den Studien von Robak und Petter (2014) sowie von Gieseke und Kolleginnen (2005). Hier wurden jedoch die Ausdifferenzierungen der beiden Studien an die Bedürfnisse der vorliegenden Studie angepasst. Diese Kategorie wurde für die differenziertere Betrachtung anderer Kategorien erhoben, sie wird jedoch nicht einzeln ausgewertet.

Neben diesen Kategorien, die sich alle an vorherigen Studien orientieren wurden noch drei weitere Kategorien in das Codesystem aufgenommen, die sich aus den theoretischen Überlegungen sowie der Fragestellung ergeben. So wurde die Kategorie „Ziel-

gruppe“ aufgenommen, die sich jedoch anders als bei bspw. den Studien von Gieseke und Kolleginnen (2005, S. 56) oder Schrader/Zentner (2011, S. 24) nicht generell für soziale Gruppierungen interessiert die in der Veranstaltung angesprochen werden, sondern den Fokus auf die kulturellen Hintergründe der Zielgruppe richtet. Ausschlaggebend für diese Kategorie war die Frage danach, welches Ziel ein Angebot verfolgt, d.h. ob bspw. aus transkultureller Sicht die Arbeit an Gemeinsamkeiten unterschiedlicher Kulturen durch die gezielte Ansprache von Menschen mit unterschiedlichen Herkunftskulturen gefördert wird. Diese Kategorie wurde induktiv erstellt und umfasst die vier Unterkategorien: (1) Migrantinnen und Migranten; (2) Personen die mit Flüchtlingen bzw. Menschen mit Migrationshintergrund arbeiten; (3) Menschen mit Migrationshintergrund und Deutschen zusammen; und (4) „nicht entscheidbar/keine Angaben“.

Die Kategorie „Ansatz“ zielt auf eine grundsätzliche Unterscheidung zwischen inter- und transkulturellen Angeboten ab. Diese Kategorie wurde ergänzend zu den Portalen erhoben, um eine prinzipielle Unterscheidung zwischen interkulturellen und transkulturellen Formaten übersichtlich darstellen zu können. Die deduktiv aus den vorher erarbeiteten Theorien erstellten Unterkategorien interkultureller Ansatz und transkultureller Ansatz (vgl. Kap. 2.2.5) wurden induktiv um eine weitere Unterkategorie ergänzt. Dies ist die Unterkategorie „Angebote für Migrantinnen und Migranten ohne interkulturellen Bezug“. Diese Unterkategorie wurde aufgenommen, da einige Angebote gefunden wurden, die gezielt diese Zielgruppe ansprechen, jedoch letzten Endes in ihren Inhalten keinen Bezug zur Inter- oder Transkulturalität aufweisen. Ein Beispiel hierfür ist „Deutsch und Medienkompetenz für Eltern nichtdeutscher Muttersprache“ (VHS Charlottenburg 2016/2017, S. 34). Diese Angebote wurden ergänzend erhoben, da so ein vollständiges Bild zur Thematik gezeichnet werden kann. Sie werden jedoch lediglich bei der generellen Auswertung berücksichtigt. Bei der detaillierten Auswertung der inter- und transkulturellen Angebote werden sie unberücksichtigt gelassen.

Als letzte Kategorie wurde der Kulturraum erfasst, mit dem sich ein Angebot beschäftigt. Hier wurden keine Unterkategorien erstellt, sondern es wurde der jeweilige Kulturraum als Text in die Codierung aufgenommen. Angebote die sich allgemein mit Interkulturalität oder interkulturellen Kompetenzen beschäftigen wurden als solche markiert. Diese Kategorie hat zum Ziel aufzuzeigen, wie viele der Kurse sich letzten Endes mit Herkunftskulturen der Flüchtlinge beschäftigen und somit als integrationsfördernd für diese spezifische Zielgruppe angesehen werden können.

Organisatorische Kriterien wie bspw. Ort der Veranstaltung, Zeiten, Stundenzahl, Kosten, Zulassungsvoraussetzungen, Lehrkräfte etc. werden in der vorliegenden Studie nicht erfasst, da sie für die Fragestellung nicht relevant sind. So betrachtet die Studie nur die Anzahl an Angeboten. Die Anzahl der Unterrichtsstunden kann hiervon signifikant abweichen.

3.3.3 Anmerkungen zum Auswertungsprozess

Die Auswertung der Programme bedient sich sowohl quantitativer als auch qualitativer Methoden und kann somit nach Käßlinger (2008) als Typ 2 einer Programmanalyse, dem sogenannten qualitativ-quantitativen Verfahren (vgl. S. 5) bezeichnet werden. Quantitativ werden dabei die Anzahl der Kurse sowie weitere Kategorien erfasst, die wiederum in quantifizierbarer Form ausgewertet werden. Diese Ergebnisse werden mit qualitativen Aspekten ergänzt, in dem die „Hermeneutik der Ankündigungstexte“ (Fleige 2011, S. 134) näher betrachtet wird.

Bei der Erhebung wurde jede Veranstaltung nur einmal erfasst, auch wenn sie evtl. mehrfach aufgeführt wurde. Das Codesystem wurde zunächst in einem Pretest getestet und danach an die Bedürfnisse der Studie angepasst. Weitere Kategorien wurden während der Analyse der Programme induktiv ergänzt.

Als erster Analyseschritt wurden die Programme danach durchgegangen, ob ein Angebot einen inter- oder transkulturellen Bezug aufweist. Hierbei erfolgte die Einordnung, ob ein Angebot als interkulturell bezeichnet werden kann oder nicht, angelehnt an Ausführungen von Gieseke und Kolleginnen (2005, S. 54). So wurde der Kurs „Einmal um die Welt-Chor“ (VHS Pankow 2016, S. 38) nicht als interkulturell eingestuft, da hier aus dem Inhaltstext keine Auseinandersetzung mit anderen Kulturen hervorgeht sondern der Gesang als Technik klar im Fokus steht. Wo es um das Erlernen einer Technik geht – egal aus welchem Land – und in diesem Kontext keine Beschäftigung mit der entsprechenden Kultur angestrebt ist, wird ein Kurs nicht als inter- oder transkulturell eingestuft, z.B. „Kochkunst aus Indien I – Neue Rezepte“ (VHS Mitte 2017, S. 147) oder „Tango Argentino – Für Anfänger*innen“ (VHS Neukölln 2016, S. 137).

Kurse, die explizit eine Einführung oder Auseinandersetzung mit einer anderen Kultur anstreben, wurden dagegen als inter- oder transkulturell eingestuft und in die Auswertung aufgenommen, z.B. „Japanische Süßigkeiten und Teezeremonie. [...] Die KursteilnehmerInnen können das Zubereiten der Süßigkeiten erlernen und erfahren auch Interessantes aus der japanischen Kultur“ (VHS Mitte 2016, S. 146). Dieses Kriterium wurde auch bei der Einordnung der Fremdsprachen zugrunde gelegt (vgl. Robak/Petter 2014, S. 18 sowie Gieseke/Opelt 2005, S. 50).

Ebenfalls mit aufgenommen wurden Angebote, die in ihrem spezifischen Ankündigungstext keinen Bezug zur Inter- oder Transkulturalität aufweisen, jedoch ein einleitender Text für eine Gruppe von Angeboten auf einen solchen Bezug hinweist, wie bspw. die Kurse in der Kategorie „Deutsch-Polnischer Klub. Seit Januar 1989 lädt die Volkshochschule Polen und Deutsche zur interkulturellen Begegnung, zu Diskussionen und kulturellen Aktivitäten [...] ein“ (VHS Mitte 2016, S. 16) oder Kurse in dieser Kategorie:

„So is(s)t die Welt – Kulinarische Länderkunde

Neukölln ist die neue Heimat von Menschen aus 165 Nationen. Wie lernen wir diese Nachbarn kennen? Begleiten Sie uns auf eine Reise in andere Länder, deren Kultur, Gebräuche und deren Küchen. Gemeinsam bereiten Sie ein landestypisches Menü. Sie lernen das Land kennen und erfahren et-

was über die Traditionen, die den Gerichten zugrunde liegen. Natürlich werden die Kursleiterinnen auch Wissenswertes und Erstaunliches über ihr Herkunftsland präsentieren. Die traditionelle Küche ist ein wichtiger Bestandteil der Kultur jedes Landes, sie zeigt in der konzentrierten Form die Geschichte, die Traditionen und die Sitten des Volkes.“ (VHS Neukölln 2017, S. 18)

Nicht alle Kurse konnten problemlos den unterschiedlichen Kategorien zugeordnet werden. Bei Schwierigkeiten in der Zuordnung wurden daher andere Personen hinzugezogen. Eine Zuordnung erfolgte dann anhand der gemeinsamen Diskussion. Auch muss erneut darauf hingewiesen werden, dass die Zuordnung lediglich den Ausführungen in den Ankündigungstexten folgt. So kann die Thematik auch in anderen Kursen aufgegriffen werden, ohne dass dies in den Programmen ersichtlich wird.

4. Auswertung

4.1 Gesamtangebot

Angelehnt an die studienleitende Fragestellung interessiert zunächst, wie hoch die Anzahl der Kurse in den untersuchten Volkshochschulen ist, die sich jenseits von Deutsch- und Integrationskursen mit der inter- und transkulturellen Thematik befassen.

Insgesamt weisen in den vier Volkshochschulen im Untersuchungszeitraum August 2016 bis August 2017 786 Angebote einen inter- oder transkulturellen Bezug auf. Im Vergleich zum Gesamtangebot von insgesamt 7124 Angeboten macht dies 11,03% der Veranstaltungen aus.

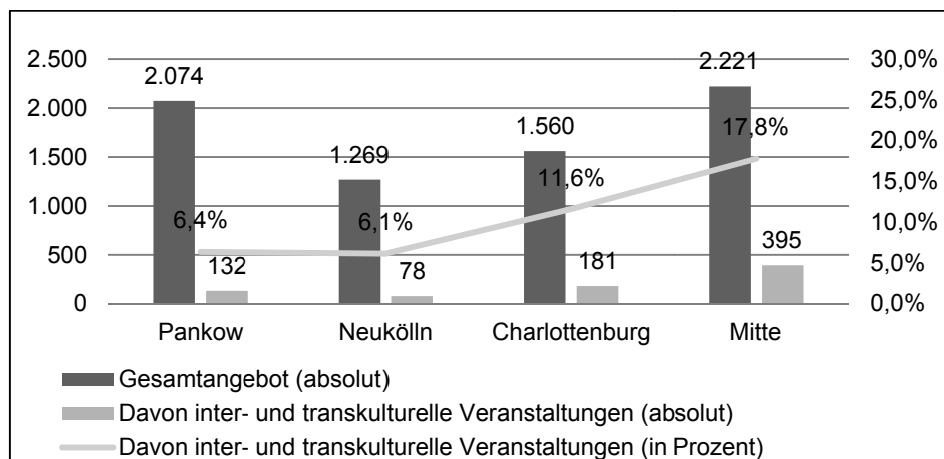


Abb. 4.2: Inter- und transkulturelle Veranstaltungen im Vergleich zum Gesamtangebot

Betrachtet man die einzelnen Volkshochschulen getrennt, so ergibt sich ein differenzierteres Bild. Abb. 4.2 (eigene Darstellung) zeigt auf, dass das Angebot der VHS Mitte sowohl in absoluten (395 Kurse) als auch in relativen Zahlen (17,8%) die größte Anzahl an inter- und transkulturelle Veranstaltungen anbietet, gefolgt von Charlottenburg mit 11,6%.

Die Volkshochschulen Pankow und Neukölln haben relativ gesehen mit etwas über 6% eine gleich starke Ausrichtung. Absolut weist Pankow mit einem fast doppelt so großen Gesamtangebot auch eine deutlich größere Anzahl an inter- und transkulturellen Veranstaltungen auf.

4.2 Unterscheidung nach inter- oder transkulturellem Ansatz

Betrachtet man die grundlegende Unterscheidung in interkulturelle und transkulturelle Angebote, so können ca. 95%, d.h. 749 Veranstaltungen als interkulturell eingeordnet werden. Lediglich 12 Veranstaltungen und damit 1,53% können dem transkulturellen Ansatz zugeordnet werden. 25 Kurse, d.h. 3,12% aller erfassten Kurse sind weder dem interkulturellen noch dem transkulturellen Ansatz zuzuordnen. Sie wurden erfasst, da sie Menschen mit Migrationshintergrund als Zielgruppe haben. Weitere Ausführungen dazu folgen unten.

Entsprechend der zuvor erarbeiteten Definitionen zielen interkulturelle Veranstaltungen auf die Kommunikation und Verständigung unterschiedlicher, sich bisher fremder, Kulturen ab. Sie haben zum Ziel, dass die Teilnehmenden auf das Fremde vorbereitet werden, Kenntnisse über eine andere Kultur erlangen und mit ihr konfrontiert werden.

So sind alle Sprachkurse, die für die Studie Relevanz haben, ausnahmslos dem interkulturellen Ansatz zugeordnet. Sie sind so strukturiert, dass sie neben dem Erlernen einer Sprache auch die Vermittlung der entsprechenden Kultur oder bestimmter kultureller Aspekte anstreben. So soll z.B. „Thai A1.1 – für die Reise“ (VHS Mitte 2016, S. 264) „eine Einführung in das praktische Sprechen und einen kleinen Einblick in die thailändische Kultur“ vermitteln. Oder bei „Italienisch B1.2: Insieme“ (VHS Neukölln 2017, S. 92) soll u.a. „über historische Ereignisse und politische Grundsätze in Italien“ diskutiert werden.

Doch nicht nur die Sprachen, sondern so gut wie alle für die Studie relevanten Angebote weisen den interkulturellen Ansatz auf.

Betrachtet man die 12 Veranstaltungen etwas näher, die dem transkulturellen Ansatz zugeordnet sind, so sind dies 6 Veranstaltungen die sich mit Theater auseinandersetzen, 3 Veranstaltungen im Bereich Kochen sowie 3 weitere Veranstaltungen, die sich mit dem Thema Religion befassen. Als transkulturell werden, entsprechend der dieser Arbeit zugrunde gelegten Definition, Angebote eingeordnet, die die Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten anstreben und nicht von Differenzen. Es geht also darum Anschlussmöglichkeiten aufzuzeigen.

So ist der Kurs „Einführung in die interkulturelle Jugendtheaterarbeit“ (VHS Mitte 2016, S. 53) als transkulturell eingeordnet, da er eine neue kulturelle Vielfalt in der Gesellschaft aufgreift und sich mit dieser Realität bewusst und auch in positivem Sinne auseinandersetzt:

„Jugendliche und junge Erwachsene deutscher und nichtdeutscher Herkunft sollen die Probleme, aber auch die positiven Möglichkeiten, die sich aus dem

Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Nationalität ergeben, erfahren und künstlerisch verarbeiten.“ (ebd.)

Auch der Kurs „Der Islam und Europa – Der Einfluss des Islams auf Europa“ (ebd., S. 32) wird dem transkulturellen Ansatz zugordnet, da es hier um das Herausarbeiten von Verflechtungen zwischen den Kulturen geht und die Betonung auf Gemeinsamkeiten liegt:

„Die Begegnung Europas mit der arabisch-islamischen Welt hat in jüngster Zeit zu heftigen Diskussionen geführt, die in der Aussage gipfelten: Der Islam ist kein Bestandteil Europas. Das ist sehr erstaunlich, denn es war umgekehrt, wie Hunderte arabischer Lehnwörter aus allen denkbaren Bereichen in allen europäischen Sprachen beweisen. [...]“ (ebd.)

Die letzte Gruppe der transkulturellen Veranstaltungen sind im Bereich Kochen zu finden. In einem mehrmals stattfindenden Angebot „Cooking for peace“ (ebd., S. 22) kreieren „Alt-Berliner“ und „Neu-Berliner“ gemeinsam eine Mahlzeit und es wird zum Gespräch eingeladen.

Auffällig ist neben der geringen Anzahl an transkulturellen Angeboten, dass diese zu über 80%, mit insgesamt 10 der 12 Veranstaltungen, in der VHS Mitte zu finden sind. Die übrigen 2 Veranstaltungen sind in der VHS Pankow angesiedelt. Die Volkshochschulen Charlottenburg und Neukölln weisen keine transkulturellen Veranstaltungen auf.

Die 25 Veranstaltungen die keinen inter- oder transkulturellen Ansatz verfolgen richten sich an Menschen mit Migrationshintergrund. Ein Beispiel für einen solchen Kurs ist „Mobil durch Bewegung. Für türkische und arabische Frauen ab 50“ (VHS Mitte 2016, S. 132). Dieser Kurs fokussiert auf Gesundheit durch Gymnastik. Eine Auseinandersetzung mit Kultur findet nicht statt. Ein weiteres Beispiel ist der Kurs „a healthy portion of pasta a day – Kochkurs in englischer Sprache“ (VHS Charlottenburg 2016/2017, S. 102), bei welchem es lediglich um die Zubereitung von Pasta geht und der sich primär an Menschen englischer Muttersprache richtet. Dabei richten sich 44% dieser Veranstaltungen explizit an Menschen mit Migrationshintergrund bzw. hier teilweise sogar an eine bestimmte Zielgruppe, während die übrigen 56% auch für Menschen deutscher Muttersprache offen sind. Dies bedeutet jedoch bei den meisten Angeboten, dass lediglich ein kleiner Hinweis erfolgt, wie bspw. „Kursleiterin spricht auch deutsch“ bei dem Angebot „Yoga en español“ (VHS Mitte 2016, S. 122), jedoch nicht explizit Deutsche angesprochen werden teilzunehmen. So kann also bei solchen Angeboten auch kein transkultureller Ansatz unterstellt werden.

Betrachtet man die Verteilung der Angebote für Menschen mit Migrationshintergrund auf die Volkshochschulen, so entfallen 72% auf die VHS Mitte, weitere 20% auf die VHS Charlottenburg, sowie 8% auf die VHS Neukölln. Die VHS Pankow bietet keine entsprechenden Angebote an.

Auf die Fachbereiche verteilen sich die Angebote folgendermaßen: 60% können der kulturellen Bildung zugeordnet werden, 20% dem Fachbereich Gesundheit, 12% der EDV-Ausbildung, die übrigen 8% der Alphabetisierung. Den Portalen wurden sie zu 100% Portal 6 – Angebote speziell für Migrantinnen und Migranten zugeordnet.

Da diese Veranstaltungen jedoch keinen expliziten Bezug zur Inter- oder Transkulturalität aufweisen, wurden sie lediglich der Vollständigkeit halber aufgenommen und werden im Folgenden nicht weiter berücksichtigt. Die weiteren Auswertungen greifen diese Angebote nicht mehr mit auf, es sei denn es wird explizit darauf hingewiesen.

4.3 Partizipationsportale

Betrachtet man die inter- und transkulturellen Angebote genauer, so kann dies gut über den Portalbegriff, also über den jeweiligen Zugangsweg zur Bildung, erfolgen. An den Partizipationsportalen kann aufgezeigt werden, welche Art der Auseinandersetzung mit Inter- oder Transkulturalität ein Angebot anstrebt. Geht es bspw. darum, sich durch die eigene selbsttätig-kreative Arbeit mit einer anderen Kulturtechnik und in diesem Zusammenhang auch mit einer anderen Kultur auseinanderzusetzen oder geht es um eine Annäherung an die Thematik über einen systematisch-rezeptiven Zugang, der deutlich weniger Reflexionstiefe aufweist (vgl. Robak/Petter 2014, S. 40). Über den Portalbegriff können die Angebote also näher beleuchtet und das jeweils zugrunde gelegte Verständnis von Interkulturalität aufgezeigt werden.

Die für die Studie zugrunde gelegten acht Portale nach Robak/Petter (2014) wurden induktiv um ein weiteres Portal ergänzt. Bei Robak und Petter bezieht sich lediglich ein Portal, das verstehend-kommunikative Portal im transkulturellen Sinne (Portal 4), auf den transkulturellen Bildungsansatz. Der Zugang zielt also auf eine kommunikative Auseinandersetzung mit kulturübergreifenden Gemeinsamkeiten und mit Transkulturalität ab. Die transkulturellen Angebote die in der vorliegenden Untersuchung gefunden wurden (vgl. Kap. 4.2) können hier jedoch häufig nicht zugeordnet werden. So ist der Zugangsweg bei der „interkulturellen Jugendtheaterarbeit“ (VHS Mitte 2016, S. 53) zwar in gewisser Weise auch kommunikativ, letztendlich geht es aber um einen selbsttätig-kreativen Zugang, in dem die Teilnehmenden sich mit der Thematik über die eigene Theaterarbeit auseinandersetzen. Auch das Angebot „Cooking for peace“ (ebd., S. 22) unterstützt primär einen selbsttätig-kreativen Zugang. Aufgrund dieser Erkenntnis wurden die acht Portale nach Robak und Petter (2014) um ein weiteres Portal ergänzt, welches als „selbsttätig-kreativ im transkulturellen Sinne“ bezeichnet wird, bzw. als Portal 4/2, da es sich auf die Portale 2 und 4 stützt.

Abb. 4.3 (eigene Darstellung) stellt die Verteilung des Gesamtangebotes auf die Portale dar. Das mit Abstand größte Portal mit über 80% ist das verstehend-kommunikative Portal (Portal 3), welches interkulturelle Begegnung und Verständigung zum Ziel hat. Gefolgt wird dieses Portal von den selbsttätig-kreativen Angeboten (Portal 2), die mit über 9% ebenfalls deutlich vor den anderen Portalen liegen. Das drittgrößte Portal ist mit etwas mehr als 3% das systematisch-rezeptive Portal (Portal 1).

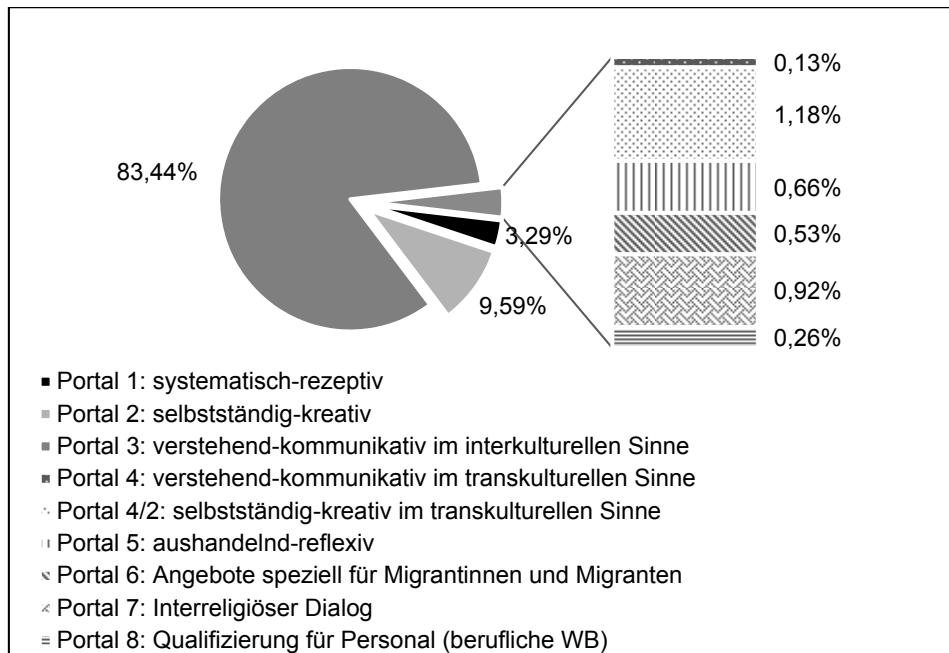


Abb. 4.3: Verteilung der Angebote auf die Portale

Mit 9 Veranstaltungen und 1,18% stellt das neue Portal 4/2, welches einen selbsttätig-kreativen Zugang im transkulturellen Sinne fördert, das viertgrößte Portal dar. Alle weiteren Portale umfassen jeweils weniger als 1%, wobei das verstehend-kommunikative Portal im transkulturellen Sinne mit nur einer Veranstaltung die geringste Angebotszahl aufweist.

Nimmt man für einen kurzen Vergleich die Angebote hinzu, die sich speziell an Menschen mit Migrationshintergrund richten, ohne dabei einen inter- oder transkulturellen Ansatz zu verfolgen (vgl. Kap. 4.2), so verändert sich die Reihenfolge der Portale. Das zielgruppenspezifische Portal 6, welches sich auf Angebote für Migrantinnen und Migranten konzentriert, rückt dann mit etwa 3,7% an die dritte Stelle.

4.3.1 Portal 3: Verstehend-kommunikativ im interkulturellen Sinne

Über 80% der Veranstaltungen (635 Angebote) werden diesem Portal zugeordnet. Bei näherer Betrachtung wird schnell ersichtlich, warum dieses Portal einen so deutlichen Vorsprung zu den anderen Portalen aufweist. Wie Abb. 4.4 (eigene Darstellung) deutlich macht, beziehen sich über 95% der Veranstaltungen die diesem Portal zugeordnet sind auf den Fachbereich der Fremdsprachen. So geht es in Sprachkursen, die auch kulturelle Aspekte der jeweiligen Kultur aufgreifen, immer um eine kommunikative Auseinandersetzung mit dieser Kultur. Dabei herrscht hier das Grundverständnis einer „fremden“ Kultur vor, die den Teilnehmenden vorgestellt wird und der sie sich auch über die Aneignung der entsprechenden Sprache annähern können. Diesen Veranstaltungen liegt häufig ein Verständnis von Kultur als Nationalkultur zugrunde.

Doch nicht alle Sprachveranstaltungen beziehen sich auf Nationalkulturen. So wurden, angelehnt an die zugrunde gelegte Definition von Interkulturalität, welche auch soziale Gruppierungen einschließt, 32 Veranstaltungen (davon 31 in der VHS Mitte) aufgegriffen, in welchen die Gebärdensprache erlernt werden kann und in diesem Kontext auch eine Einführung in die „Lebenswelt der Gehörlosen“ (VHS Mitte 2017, S. 252) erfolgt.

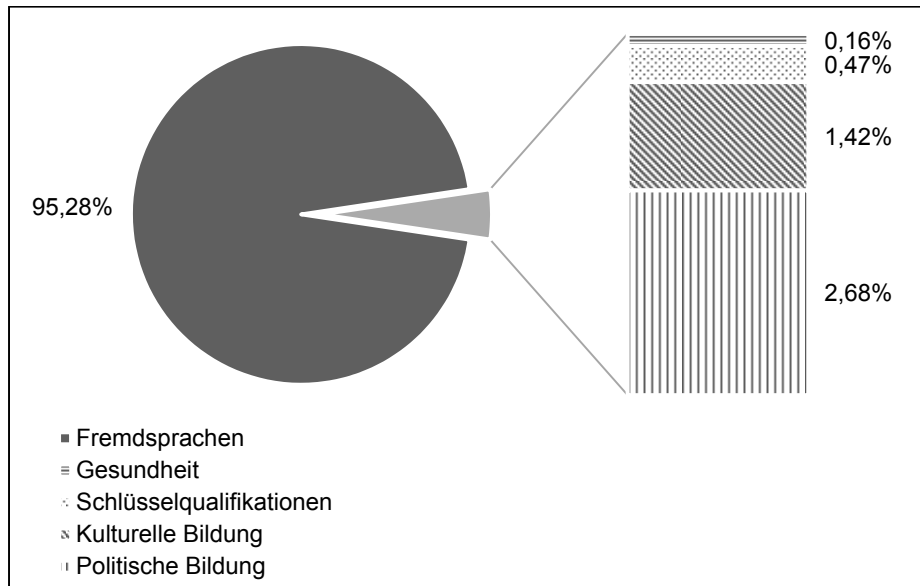


Abb. 4.4: Aufteilung der Fachbereiche in Portal 3

Neben den Sprachen finden sich in diesem Portal 2,7 % (17 Angebote), die dem Fachbereich politische Bildung zugeordnet sind. Der größere Teil dieser Veranstaltungen beschäftigt sich mit politischer Bildung allgemein, wie bspw. „Der Nahe und Mittlere Osten zwischen Vergangenheit und Zukunft“ (VHS Charlottenburg 2016/2017, S. 30) oder „Freie Bürgerbewegung KOD in Polen und in Berlin“ (VHS Mitte 2017, S. 14). Die übrigen Veranstaltungen beschäftigen sich konkret mit für die deutsche Gesellschaft relevanten Themen, wie bspw. „Das Bild des Islam in Deutschland“ (VHS Charlottenburg 2016/2017, S. 30) oder „Migrantensiedlungen in Europa“ (VHS Mitte 2017, S. 16).

Weitere 1,4% (9 Veranstaltungen) können dem Bereich der kulturellen Bildung zugeordnet werden. Hier kann als Beispiel eine Veranstaltung zum Thema „Java. Vulkaninsel zwischen Mythos und Moderne“ des Deutsch-Indonesischen Clubs (VHS Mitte 2016, S. 229) genannt werden.

Eine letzte Veranstaltung kann dem Fachbereich Gesundheit zugeordnet werden. Hierbei handelt es sich um einen Kurs zum „Umgang mit Psychosen in anderen kulturellen Kontexten“ (VHS Pankow 2017, S. 17).

4.3.2 Portal 2: selbsttätig-kreativ

Die Angebote im zweitgrößten Portal sind fast ausschließlich dem Fachbereich der kulturellen Bildung zugeordnet. Dies ist wenig verwunderlich, da sich der selbsttätig-kreative Zugang mit dem produktiven Tun befasst. „Durch die selbsttätige Ausübung ei-

ner kulturellen Praktik bzw. einer Technik soll eine Annäherung an andere Kulturen erfolgen“ (Robak/Petter 2014, S. 39).

Betrachtet man die kulturellen Angebote etwas genauer, so handelt es sich zu einem großen Teil um Kochkurse, in denen der Zugang zu einer anderen Kultur über das Kulinarische in Kombination mit einer Einführung in die jeweilige Kultur erfolgt, wie bspw. „Kochen wie die Amis – Thanksgiving“ (VHS Neukölln 2016, S. 23) oder „Köstliche indische Küche“ (VHS Charlottenburg 2016/2017, S. 104). Daneben sind hier auch Tanzkurse zu finden, wie „Griechische Volkstänze“ (VHS Pankow 2017, S. 42). Ein weiteres Angebot aus dem Bereich der Sprachen wurde ebenfalls hier zugeordnet, „Spanisch - Villancicos. Spanische Weihnachtslieder“ (VHS Mitte 2016, S. 256).

4.3.3 Portal 1: systematisch-rezeptiv

Das drittgrößte Portal, welches mit 3% des Gesamtangebotes jedoch relativ klein ausfällt, umfasst Angebote, die eine Auseinandersetzung mit anderen Kulturen durch Vorträge oder Reden anregen soll. Die Veranstaltungen in diesem Portal sind zu etwas über 50% im Fachbereich der kulturellen Bildung zu finden. Ein Schwerpunkt ist die Annäherung in Form von Länderkunde oder Vorbereitungen von Reisen, wie z. B. die Einführungsveranstaltung „Ein Schuljahr im Ausland - mit Stipendium“ (VHS Pankow 2017, S. 14) in welcher auch eine Einführung in die Kulturen unterschiedlicher Länder erfolgt.

Weitere 40% der Angebote finden sich im Fachbereich der politischen Bildung. Hier geht es um politische Themen allgemein, aber auch um gesellschaftlich relevante Themen, wie z. B. „Islamismus, Salafisten, Jihadisten und der ‚Islamische Staat‘“ (VHS Pankow 2016, S. 12) oder „Kinderschutz im interkulturellen Kontext“ (ebd., S. 11).

Die übrigen Veranstaltungen sind dem Fachbereich „Personale Bildung“ zugeordnet und befassen sich mit einer Auseinandersetzung mit außerchristlichen Religionen.

4.3.4 Portale 4 bis 8

Betrachtet man nun noch kurz die übrigen Portale, so bilden sie folgende Rangreihenfolge: Portal 4/2: selbstständig-kreativ im transkulturellen Sinne, Portal 7: interreligiöser Dialog, Portal 5: aushandelnd-reflexiv, Portal 6: Angebote speziell für Migrantinnen und Migranten, Portal 8: Qualifizierung für Personal und Portal 4: verstehend-kommunikativ im transkulturellen Sinne. Alle diese Portale zusammen machen knapp 3,7% des Gesamtangebotes aus.

Neben den weiter oben bereits näher aufgeführten Angeboten aus Portal 4/2: verstehend-kommunikativ im transkulturellen Sinne (vgl. Kapitel 4.3) tauchen hier ein paar Angebote zum interreligiösen Dialog (Portal 7) auf, wie „Kleine religiöse Weltreise durch Berlin“ (VHS Pankow 2017, S. 12) oder „Einführung in den Buddhismus“ (VHS Charlottenburg 2016/2017, S. 38). Auch eine Veranstaltung zum evangelischen Glauben wurde

mit aufgenommen, da diese für Menschen anderer Glaubensrichtungen als Einführung angesehen werden kann (vgl. Robak/Petter 2014, S. 27).

Portal 5, welches einen aushandelnd-reflexiven Zugang zur Bildung aufgreift und hierbei die Auseinandersetzung und Reflexion eigener Werte, Normen und Deutungsmuster unterstützt, ist mit 5 Veranstaltungen und 0,64% nur sehr gering vertreten. Angebote hier sind zweimal der „Philosophischer Gesprächskreis DenkLust“ (VHS Pankow 2017, S. 12), zweimal ein „Antirassismus Workshop“ (VHS Mitte 2017, S. 28) sowie ein „Politisches Jugendtheater“ (VHS Mitte 2016, S. 55).

Dem Portal 6: Angebote speziell für Migrantinnen und Migranten, die zudem einen interkulturellen Ansatz aufweisen, konnte lediglich eine Veranstaltung zugeordnet werden, die insgesamt 4-mal angeboten wird: „Migrantinnen und Gesundheit“ (VHS Mitte 2016, S. 136).

Nur zwei Angebote können Portal 8: Qualifizierung für Personal zugewiesen werden und ein weiteres Angebot Portal 4: verstehend-kommunikativ im transkulturellen Sinne.

4.4 Fachbereiche

Die Aufteilung der Angebote auf die einzelnen Fachbereiche gibt Aufschluss darüber, über welche fachlichen und thematischen Zugänge Inter- und Transkulturalität vermittelt wird (s. Abb. 4.5, eigene Darstellung).

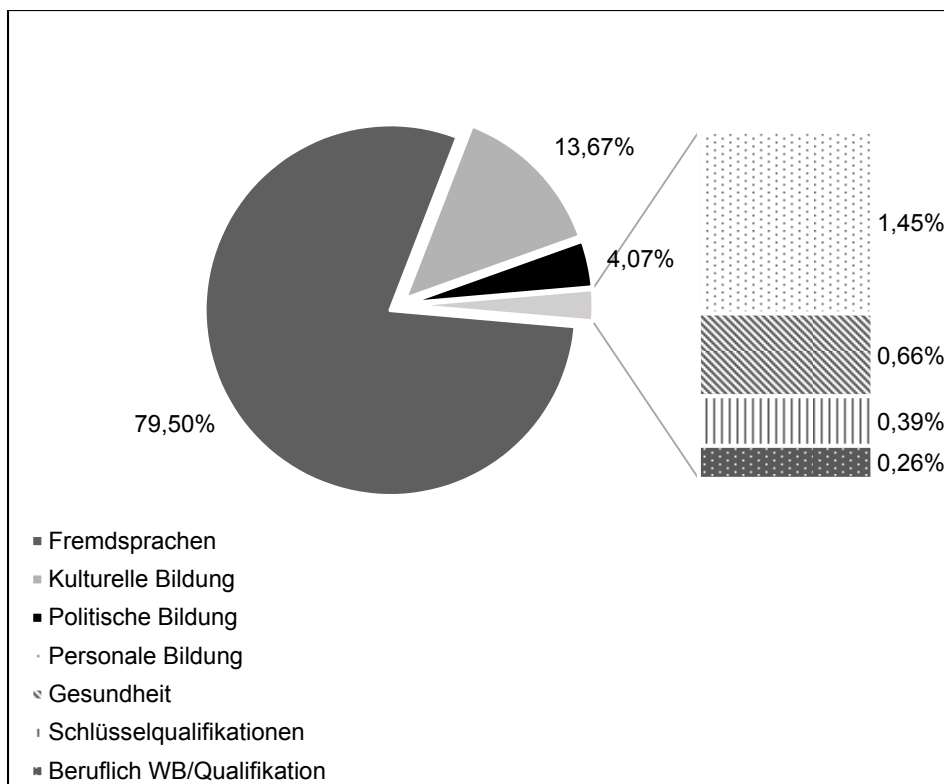


Abb. 4.5: Aufteilung auf Fachbereiche gesamt

Betrachtet man die Aufteilung des Gesamtangebotes der für die Studie relevanten Veranstaltungen, so sticht der Fachbereich Sprachen mit knapp 80% deutlich heraus. Dies ist nicht weiter verwunderlich, da bereits das Erlernen einer fremden Sprache Interesse für eine andere Kultur andeutet. Somit ist es naheliegend, dass über die Sprachvermittlung auch gleichzeitig eine Einführung in die entsprechende(n) Kultur(en) erfolgt. Auffällig in der Untersuchung ist, dass über alle Volkshochschulen hinweg einige Sprachen den kulturellen Aspekt besonders intensiv aufgreifen, wie bspw. Französisch, Italienisch, Japanisch oder Portugiesisch, während sich andere Sprachen, wie insbesondere Englisch und teilweise auch Spanisch rein auf die Vermittlung der Sprache konzentrieren und somit hier nur wenige Angebote zu diesen Sprachen aufgenommen sind. Bei Englisch könnte dies dadurch begründet sein, dass die Sprache eine Weltsprache darstellt und daher nicht nur für den Kontakt mit einer bestimmten Kultur gebraucht wird. Auch Spanisch ist weltweit sehr verbreitet.

Knapp 14% der Angebote sind dem Fachbereich der kulturellen Bildung zugeordnet. Wie an anderer Stelle bereits ausgeführt erfolgt der Zugang insbesondere über die Tätigkeit des Kochens. Auch hier kann man bei den Teilnehmenden die ein Interesse für die Küche eines Landes aufweisen auch ein Interesse an der dazugehörigen Kultur vermuten. Jedoch gibt es auch viele Kurse die sich rein auf das Kochen beschränken und kulturelle Aspekte zumindest nicht explizit in ihrer Angebotsbeschreibung aufgreifen. Neben den Kochkursen beschäftigen sich noch andere Kurse mit der Auseinandersetzung mit einer Kulturtechnik, hier insbesondere einige Tanzkurse, so dass ca. 80% der kulturellen Bildungsangebote mit künstlerischer oder kunsthandwerklicher Auseinandersetzung beschäftigen. Die übrigen Angebote im kulturellen Bereich befassen sich überwiegend mit landeskundlichen Themen, wie bspw. „Tagesexkursion nach Küstrin/Kostrzyn nad odra“ (VHS Pankow 2017, S. 13). Ein geringer Prozentteil befasst sich auch mit der theoretischen Kunst- und Kulturbetrachtung, wie z.B. „Altägypten anhand von Objekten aus dem Ägyptischen Museum Berlin“ (VHS Pankow 2016, S. 14).

Mit etwa 4% ist der Fachbereich der politischen Bildung vertreten. Ein Großteil der zugeordneten Angebote setzt sich mit politischer Bildung allgemein auseinander. Hier sind Angebote zu finden, die sich mit politischen Fragestellungen anderer Länder beschäftigen, wie z.B. „Der Krieg in Syrien und seine Geschichte“ (VHS Charlottenburg 2016/2017, S. 30). Andere Angebote betrachten lokale Fragestellungen, wie bspw. „Jüdisches Leben rund um den Ludwigkirchplatz“ (VHS Charlottenburg 2016/2017, S. 32) oder auch „Koloniales Neukölln“ (VHS Neukölln 2016, S. 17), die auch aktuelle gesellschaftliche Aspekte in den Blick nehmen. Ein weiterer großer Teil fokussiert auf Themen des sozialen Zusammenlebens, wie „Die Menschenwürde ist unteilbar“ (VHS Mitte 2016, S. 18) oder „Bürgerkriege, Klimawandel, Fluchtbewegung“ (VHS Mitte 2017, S. 16). 3 Veranstaltungen aus dem Bereich der Religion sind ebenfalls der politischen Bildung zugeordnet, da es bei diesen Veranstaltungen um das Verhältnis und den Einfluss von Religion auf die moderne Gesellschaft geht. Hier ist als Beispiel die Veranstaltung „Nun sag, wie hast du's mit der Religion?“ (VHS Pankow 2016, S. 14) zu nennen.

Der Fachbereich der personalen Bildung ist mit etwa 1,5% der Angebote vertreten. Diese Angebote befassen sich sowohl mit religiösen Themen, wie bspw. „Juden im Wedding? Die Synagoge Prinzenallee und das Jüdische Krankenhaus“ (VHS Mitte 2016, S. 34), aber auch mit Themen der sozialen Bildung. Auffallend ist, dass kein Angebot gefunden wurde, welches sich mit der Geschlechterfrage auseinandersetzt, einer Thematik die aktuell viel im politischen und gesellschaftlichen Diskurs aufgegriffen wird.

Die übrigen 1,3% verteilen sich auf die Fachbereiche Gesundheit, Schlüsselqualifikationen und Berufliche Weiterbildung. Diese Fachbereiche nehmen nur einen sehr geringen Teil der Studie ein.

Für die Studie nicht relevant ist der Fachbereich Haushalt und Umwelt. Die beiden Fachbereiche Alphabetisierung/Schulabschlüsse sowie EDV-Ausbildung tauchen nur in den Angeboten für Menschen mit Migrationshintergrund ohne kulturellen Bezug auf.

4.5 Zielgruppen

Für die Aufnahme der Zielgruppe als eigene Kategorie war die Frage maßgeblich, ob ein Angebot einen kulturellen Austausch bzw. eine Einführung in eine andere, ggf. „fremde“ Kultur lediglich über die Thematik sowie den kulturellen Hintergrund der Dozentin bzw. des Dozenten anstrebt, oder ob ein Austausch auch über die bewusste Ansprache von Menschen unterschiedlicher Herkunftskulturen erfolgt.

Die Zusammensetzung der Zielgruppen ist jedoch nur für bestimmte Veranstaltungsformen, in denen auch ein aktiver Austausch unter den Teilnehmenden stattfinden kann, relevant. Vorträge bspw. erfüllen dieses Kriterium nicht – hier macht es keinen Unterschied, wie die Teilnehmenden zusammengesetzt sind.

Betrachtet man die Verteilung auf die Zielgruppe unabhängig der Veranstaltungsform, so fällt auf, dass bei über 90% der Veranstaltungen keine Zielgruppe benannt wurde. Bei einigen Angeboten kann dies damit begründet sein, dass die Zielgruppe für die Veranstaltungsform nicht relevant ist. Bei anderen Veranstaltungsformen könnte auch eine bewusste Entscheidung dahinterstehen, um so das Angebot offen zu lassen für alle Gruppen.

Etwas über 6% der Veranstaltungen richten sich explizit sowohl an Menschen mit Migrationshintergrund als auch an Deutsche. Hier kann ein bewusster Austausch der unterschiedlichen Gruppen gewünscht sein. Betrachtet man diese Angebote genauer, so bestätigt sich diese Vermutung. Ein Großteil der Veranstaltungen mit dieser bewusst gemischten Zielgruppe wird von interkulturellen Austauschgruppen, wie dem „Deutsch-Polnischen Klub“ (VHS Mitte 2017, S. 13), dem „Deutsch-Indonesischen Club“ (ebd., S. 256) oder dem Interkulturellen Frauen- und Familienzentrum mit Fokus auf der Griechischen Kultur (VHS Neukölln 2017, S. 154) durchgeführt. Diese Gruppen haben den Austausch der jeweiligen Kulturen zum Ziel, sind aber zum Teil auch offen für andere Interessierte.

Darüber hinaus sprechen auch die meisten transkulturellen Veranstaltungen diese gemischte Zielgruppe an. Dieser Zusammenhang überrascht nicht, da bei einem transkulturellen Ansatz die Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten und kulturellen Verflechtungen im Vordergrund steht und hierfür eine Durchmischung der Teilnehmenden wesentlich ist.

Etwa ein Prozent der Angebote richten sich gezielt an Menschen mit Migrationshintergrund. Hier sind jedoch nur solche Veranstaltungen aufgegriffen, die diese Zielgruppe ansprechen und dabei einen interkulturellen Ansatz verfolgen. Die gezielte Ansprache dieser Zielgruppe lässt darauf schließen, dass hier kein transkultureller Ansatz verfolgt wird. Tatsächlich weisen auch alle Angebote die hier zugeordnet sind einen interkulturellen Ansatz auf. Ein Beispiel für ein hier eingeordnetes Angebot ist der Kurs „Migrantinnen und Gesundheit“ (VHS Mitte 2017, S. 140), in dem es um Beschwerden und Krankheiten von Frauen geht unter Berücksichtigung kulturspezifischer Aspekte. Ein anderes Beispiel ist der Vortrag zum Thema „Die Geschichte des Bezirks Charlottenburg-Wilmersdorf“ (VHS Charlottenburg 2016/2017, S. 31), in welchem Menschen mit Migrationshintergrund etwas über die lokale Kultur lernen können.

Mit ca. 0,8% der Veranstaltungen wird die letzte induktiv erstellte Zielgruppe angesprochen. Kurse in dieser Kategorie richten sich an Personen die mit Menschen mit Migrationshintergrund oder in den meisten Fällen gezielt mit Flüchtlingen arbeiten. Es wird zwar nicht explizit eine kulturelle Zielgruppe angesprochen, jedoch wird anhand der Zielgruppenansprache deutlich, dass es um Kurse geht, in welchen über andere Kulturen und häufig über die Herkunftskulturen der Flüchtlinge gesprochen wird. Hier kann somit auf einen interkulturellen, nicht jedoch auf einen transkulturellen Ansatz geschlossen werden. Die meisten der an dieser Stelle eingeordneten Veranstaltungen beschäftigen sich inhaltlich mit dem Erlernen der arabischen Sprache. So richtet sich der Kurs „Arabisch A1.1 - Intensivkurs Syro-Palästinensisch“ (VHS Charlottenburg 2016/2017, S. 142) an Menschen „die möglichst rasch in arabischer Umgangssprache in alltäglichen Situationen kommunizieren wollen“ wobei davon ausgegangen wird, dass die Sprachvermittlung auch „zum besseren Verständnis der arabisch-islamischen Kultur“ beiträgt. Ein weiteres Beispiel ist der Kurs „Verstehen als Voraussetzung für Verständnis“ (VHS Pankow 2016, S. 11), in welchem es um „Interkulturelle Kompetenz für die Arbeit mit Flüchtlingen“ geht.

4.6 Kulturräume

Zunächst wurden alle inter- und transkulturellen Angebote betrachtet, unabhängig davon, mit welchem Kulturraum sie sich auseinandersetzen. Für die vorliegende Fragestellung ist es darüber hinaus jedoch auch interessant, wie viele der Angebote sich mit den Herkunftskulturen der Flüchtlinge beschäftigen oder alternativ mit interkulturellen Kompetenzen allgemein.

Betrachtet man aktuelle Statistiken des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF), so werden die „zehn zugangsstärksten Herkunftsländer von 2013 bis 2016“ benannt (BAMF 2017a, S. 1). Diese sind Afghanistan, Albanien, Bosnien und Herzegowina, Eritrea, Irak, Iran, Kosovo, Mazedonien, Nigeria, Pakistan, Russische Föderation, Serbien, Somalia und Syrien. Die Reihenfolge der Länder ändert sich, wenn man die Asylerstanträge einzelner Jahre anschaut. So wurden im Jahr 2015 35,9% der Anträge von Menschen aus Syrien gestellt. Aktuelle Zahlen aus dem Jahr 2017 zeigen Verschiebungen der Herkunftsländer auf. So sind die Länder Kosovo, Mazedonien, Bosnien und Herzegowina sowie Serbien in den aktuellen Auflistungen nicht mehr unter den zehn zugangsstärksten Staatsangehörigkeiten. Stattdessen sind die Länder Türkei und Guinea hinzugekommen (vgl. BAMF 2017b, S. 8).

Betrachtet man neben den Herkunftsländern die Religionszugehörigkeit der Asylbewerberinnen und Asylbewerber im Jahr 2016, so zeichnet sich folgendes Bild: 75,9% gehören dem Islam an, 12,2% dem Christentum, 5,9% sind Yeziden und 0,6% sind hinduistisch (vgl. BAMF 2017c, S. 23). Die hier aufgeführten insgesamt 16 Länder sowie die Religionen werden für die vorliegende Auswertung als Vergleichsbasis herangezogen.

Bei der Codierung der Programme wurde zu jeder Veranstaltung die jeweils behandelten Kulturräume induktiv erfasst. Hierbei wurden nicht nur nationalstaatliche Kulturräume benannt, sondern auch andere Gruppierungen, wie bspw. die Kultur einzelner Religionsgemeinschaften, der Gehörlosen oder auch die Gruppe der Flüchtlinge. Angebote die sich allgemein mit Interkulturalität oder interreligiösem Dialog beschäftigen wurden als solche markiert. Auf Basis dieser Kodierung wird untersucht, auf welche Kulturräume sich die Veranstaltungen beziehen.

Betrachtet man die Verteilung der Kurse etwas genauer (vgl. Abb. 4.6; eigene Darstellung), so befassen sich etwa 50% explizit mit dem europäischen Kulturraum. Besonders häufig tauchen die Kulturräume Frankreich (130 Angebote), Italien (83 Angebote) sowie Griechenland (50 Angebote) auf. Auch Polen und Portugal sind relativ häufig vertreten. Andere europäische Kulturräume tauchen nur in vereinzelt Veranstaltungen auf. Lediglich ein Angebot bezieht sich auf Serbien und damit auf eines der oben aufgeführten innereuropäischen Herkunftsländer. Dieses Angebot „Serbien und die serbische Küche – die Zweite“ (VHS Neukölln 2016, S. 19) bietet sowohl einen Einblick in die serbische Kochtradition als auch eine Bilderreise durch das Land.

Weitere 7% beziehen sich auf die englischen, französischen, spanischen oder portugiesischen Sprachräume insgesamt. Diese Kurse sind ausnahmslos Sprachkurse. Hier könnte ggf. ein Zusammenhang zu Herkunftskulturen afrikanischer Flüchtlinge hergestellt werden, wie bspw. dem englischsprachigen Nigeria, oder dem französischsprachigen Guinea, diese Kulturen stehen bei den Angeboten jedoch nicht im Fokus.

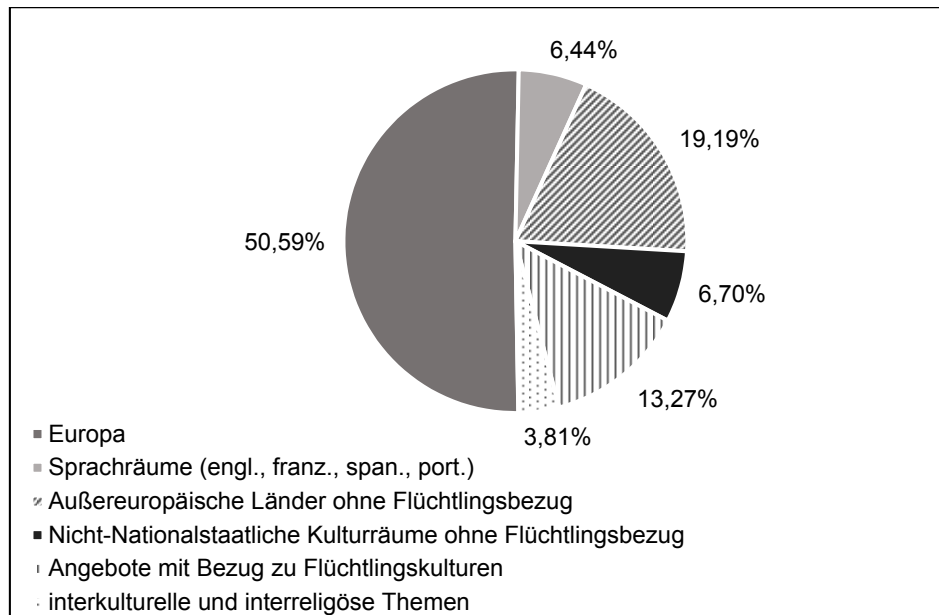


Abb. 4.6: Verteilung der Angebote nach Kulturräumen

Etwa 19% der Veranstaltungen (146 Angebote) behandeln außereuropäische Kulturräume, die jedoch keinen Bezug zu den Herkunftskulturen der Flüchtlinge aufweisen. Ein Großteil dieser Angebote bezieht sich auf Japan (58 Veranstaltungen) sowie Brasilien (52 Veranstaltungen). Diese sind neben ein paar wenigen kulinarischen Angeboten fast ausnahmslos Sprachkurse. Andere Länder tauchen nur mit einer geringen Anzahl an Angeboten auf und sind zu einem Großteil in Asien (China, Indonesien, Thailand, Indien, Philippinen, Vietnam) angesiedelt.

Neben diesen bisher aufgeführten Angeboten können weitere 50 Veranstaltungen ausgemacht werden, die sich auf nicht-nationalstaatliche Kulturen beziehen, jedoch kein Bezug zur Flüchtlingsthematik auszumachen ist. 32 dieser Angebote befassen sich mit der Kultur der Gehörlosen, weitere 10 Veranstaltungen mit dem Judentum.

Betrachtet man nun die Angebote, die sich mit den Herkunftskulturen der Flüchtlinge beschäftigen, so können 95 Veranstaltungen identifiziert werden. Davon beschäftigen sich 70 Angebote mit dem Nahen und Mittleren Osten bzw. der arabischen Welt allgemein sowie den Ländern Syrien, Iran und Afghanistan. Es sind viele Arabisch-Sprachangebote zu finden, aber auch Veranstaltungen die sich mit Geschichte und Politik der Länder auseinandersetzen, wie bspw. „Der Nahe und Mittlere Osten zwischen Vergangenheit und Zukunft“ (VHS Charlottenburg 2016/2017, S. 30). Weitere 20 Veranstaltungen befassen sich über das Erlernen der Sprache mit dem türkischen Kulturraum. 37 Angebote befassen sich allgemein mit Interkulturalität oder Interreligiosität sowie gezielt mit der Thematik Flüchtlinge. So haben insgesamt etwa 17% der Veranstaltungen einen Bezug zur Flüchtlingsthematik.

Setzt man diese Zahl in ein Verhältnis zum Gesamtangebot der Volkshochschulen so wird deutlich, dass lediglich 1,8% der insgesamt angebotenen Veranstaltungen im Be-

zugszeitraum eine Auseinandersetzung mit der Flüchtlingsthematik bzw. den dazugehörigen Religionen oder der Interkulturalität allgemein fördern.

	Anzahl der Angebote	Anteil am Gesamtangebot	Anteil am inter- und transkulturellen Angebot
Neukölln	15	0,9%	19,7%
Pankow	22	1%	16,7%
Charlottenburg	59	3,8%	33,5%
Mitte	36	1,6%	9,5%
Gesamt	132	1,8%	17,3%

Tab. 4.1: Angebote mit Bezug zu Herkunftskulturen der Flüchtlinge sowie allgemeine interkulturelle Angebote

Betrachtet man die Aufteilung der Angebote auf die einzelnen Volkshochschulen (vgl. Tab. 4.1, eigene Darstellung), so zeigt sich ein sehr differenziertes Bild. In Bezug auf ihr jeweiliges Gesamtangebot (ohne Deutsch- und Integrationskurse) sticht die VHS Charlottenburg deutlich heraus. Sie bietet mit 3,8% ihres gesamten Angebotes den größten Anteil an Veranstaltungen an, die einen Bezug zu den Herkunftsländern und -kulturen der Flüchtlinge aufweisen, oder sich allgemein mit interkultureller Kompetenz befassen. 55 der insgesamt 59 Angebote beziehen sich dabei direkt auf die jeweiligen Herkunftsländer. Zu einem großen Teil handelt es sich um Sprachkurse, aber auch einige politische Angebote sind zu finden.

Die Volkshochschulen Neukölln und Pankow bieten dagegen mit jeweils etwa 1% ihres Gesamtangebotes deutlich weniger Veranstaltungen in diesem Kontext an.

Zieht man nun auch noch den Vergleich zum jeweiligen inter- und transkulturellen Angebot, so bleibt die VHS Charlottenburg mit 33,5% deutlich an der Spitze. Die VHS Mitte dagegen, weist in diesem Vergleich das geringste Angebot auf. Nur 9,5% ihres inter- und transkulturellen Angebotes weist einen Bezug zur Flüchtlingsthematik bzw. zu den Herkunftsländern auf.

4.7 Profile der Volkshochschulen

Abschließend werden die einzelnen Volkshochschulen noch einmal individuell betrachtet, um so ein Profil der jeweiligen Einrichtung zu erstellen. Dieses Profil ist nur als punktuelle Aufnahme zu verstehen, da es sich lediglich auf den Betrachtungszeitraum von einem Lehrjahr beschränkt und kann somit keine allgemeine Aussage über die jeweilige Institution darstellen.

4.7.1 Volkshochschule Neukölln

Die VHS Neukölln weist im Vergleich zu den anderen drei untersuchten Volkshochschulen mit 1.296 Veranstaltungen das geringste Gesamtangebot auf. Sie ist damit die kleinste der betrachteten Einrichtungen. Mit einem inter- und transkulturellen Angebot von insgesamt 6,1% des Gesamtangebotes (78 Veranstaltungen) weist sie auch in dieser Kategorie den geringsten Anteil auf, der sich jedoch kaum von dem der VHS Pankow unterscheidet (vgl. Abb. 4.2, S. 39). Dabei beziehen sich knapp 20% der Angebote auf die Thematik der Flüchtlinge, womit die Einrichtung sich im Mittelfeld bewegt (vgl. Tab. 4.1, S. 52).

Betrachtet man die für die Arbeit relevanten Angebote etwas genauer, so kann zunächst festgestellt werden, dass die Einrichtung keine Veranstaltungen anbietet, die einen transkulturellen Ansatz verfolgen. Die interkulturellen Angebote fokussieren auf zwei Zugangswege: Etwa 60% der Veranstaltungen können dem verstehend-kommunikativen Portal im interkulturellen Sinne zugeordnet werden, die übrigen 40% dem selbsttätig-kreativen Zugang. Dabei verteilen sich die Angebote auf lediglich drei Fachbereiche. Der Hauptanteil der Angebote (56,5%) ist dem Fachbereich Sprache zugeordnet. Weitere 39,5% der konkreten Auseinandersetzung mit Kulturtechniken, also Koch- und Tanzkurse. Die übrigen 4% beziehen sich auf politische Bildung.

4.7.2 Volkshochschule Pankow

Die VHS Pankow bietet mit 2.074 Veranstaltungen das zweitgrößte Gesamtangebot an. Davon sind 6,4% (132 Veranstaltungen) inter- und transkulturell, womit sie sich am unteren Ende der Vergleichsgruppe befindet (vgl. Abb. 4.2, S. 39). Etwa 16% der relevanten Angebote beziehen sich auf Herkunftsländer und -kulturen der Flüchtlinge (vgl. Tab. 4.1, S. 52). Die Einrichtung ist daher ähnlich aufgestellt wie die VHS Neukölln.

In ihrem Angebot können zwei Veranstaltungen dem transkulturellen Ansatz zugewiesen werden – sie beziehen sich beide auf Transkulturalität im interreligiösen Sinne und sind damit Portal 7 (Interreligiöser Dialog) zugeordnet. Betrachtet man die Aufteilung auf die Portale, so sind knapp 80% der Angebote dem verstehend-kommunikativen Portal im interkulturellen Sinne zugeordnet. Weitere 10% weisen einen selbsttätig-kreativen Zugang auf. Die übrigen Angebote verteilen sich zu ähnlichen Anteilen auf die restlichen Portale.

Bei der Aufteilung auf die Fachbereiche stechen die Sprachen mit 76,5% der Veranstaltung deutlich hervor. Die kulturelle Bildung ist mit 15% der Angebote vertreten, wobei sich 2/3 hiervon auf die Auseinandersetzung mit Kulturtechniken bezieht. Jeweils knapp 3% entfallen auf die politische und personale Bildung sowie auf die übrigen Fachbereiche.

4.7.3 Volkshochschule Charlottenburg-Wilmersdorf

In der Vergleichsgruppe ist die VHS Charlottenburg mit 1.560 Angeboten die zweitkleinste Einrichtung. Mit 11,6% des Gesamtangebotes (181 Veranstaltungen) stellt sie jedoch den zweitgrößten Anteil an inter- und transkulturellen Veranstaltungen bereit (vgl. Abb. 4.2, S. 39). Von diesen weisen etwa 33,5% einen Bezug zur Thematik der Flüchtlinge auf, womit sie sich absolut an der Spitze befindet (vgl. Tab. 4.1, S. 52).

Die Analyse der Angebote ergibt, dass die VHS keine Angebote mit transkulturellem Ansatz anbietet. Über 90% der Veranstaltungen verfolgen einen verstehend-kommunikativen Zugang im interkulturellen Sinne. Jeweils 3,5% sind dem systematisch-rezeptiven sowie dem selbsttätig-kreativen Portal zugeordnet. Weitere 1,7% beziehen sich auf interreligiösen Dialog.

Die Aufteilung der Fachbereiche zeigt auch bei dieser VHS mit 86% einen deutlichen Fokus auf die Sprachen. Mit jeweils etwa 5% sind die kulturelle sowie die politische Bildung vertreten. Insbesondere für die kulturelle Bildung ist dies sehr gering im Vergleich zu den anderen Einrichtungen. Etwa 1% entfallen zudem auf die personale Bildung sowie auf die Schlüsselkompetenzen.

4.7.4 Volkshochschule Mitte

Die VHS Mitte ist mit 2.221 Angeboten die größte VHS in der Vergleichsgruppe. Auch weist sie mit 17,8% (395 Angebote) den größten Anteil an inter- und transkulturellen Veranstaltungen in ihrem Programm auf (vgl. Abb. 4.2, S. 39). Darüber hinaus ist sie auch die Einrichtung mit der größten Anzahl an transkulturellen Veranstaltungen (10 Angebote). Untersucht man jedoch die Veranstaltungen auf ihre kulturellen Bezüge, so weist die VHS mit 9,5% den geringsten Anteil von Angeboten auf, der sich auf die Herkunftskulturen der Flüchtlinge bezieht (vgl. Tab. 4.1, S. 52).

Die Aufteilung auf die Portale stellt sich folgendermaßen dar: 85,7% der Angebote sind dem verstehend-kommunikativen Portal im interkulturellen Sinne zugeordnet, 6,1% dem selbsttätig-kreativen, 3,7% dem systematisch-rezeptiven und weitere 2,4% dem selbsttätig-kreativen Portal im transkulturellen Sinne. Es gibt in dieser Einrichtung keine Angebote die sich auf interreligiösen Dialog oder auf die Qualifizierung für Personal beziehen.

Bei den Fachbereichen bildet auch hier, wie in allen Einrichtungen, der Bereich der Sprachen mit 82% den größten Anteil. Etwa 12% sind dem Bereich der kulturellen Bildung zugeordnet, mit etwas über 2/3 der Angebote im Bereich der Kulturtechniken. Mit 3,7% ist die politische Bildung etwa wie in den anderen Einrichtungen vertreten. Mit geringen Anteilen tauchen auch die Bereiche personale Bildung sowie Gesundheit auf.

5. Diskussion der Ergebnisse

5.1 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in der Vergleichsgruppe der vier Volkshochschulen durchschnittlich etwa 11% des Programmangebotes, Deutsch- und Integrationskurse nicht mit inbegriffen, als inter- oder transkulturell eingeordnet werden können. Dabei unterscheidet sich der Umfang des Angebotes jedoch deutlich in den untersuchten Volkshochschulen, von 6,1% in der VHS Neukölln bis 17,8% in der VHS Mitte.

Von diesem Angebot können jedoch lediglich 1,58% als transkulturell eingestuft werden, die übrigen 98,42 % der identifizierten Veranstaltungen verfolgen einen interkulturellen Ansatz. Dabei ist der Großteil dieser Angebote in der VHS Mitte zu finden, die Volkshochschulen Charlottenburg und Neukölln greifen den Ansatz nicht auf. Der Anteil an transkulturellen Angeboten erscheint sehr gering, wenn man in Betracht zieht, dass aus pädagogischer Sicht mit dem Konzept die Umsetzung der Vielfalt innerhalb der Gesellschaft unterstützt werden kann (vgl. Robak 2013, S. 19) und ein Raum geschaffen wird, um über kulturelle Verflechtungen und deren Wirkung auf die Gesellschaft zu reflektieren.

Betrachtet man die transkulturellen Angebote bezüglich ihres Zugangs zur Bildung, so ist ein großer Teil dieser Veranstaltung dem neu formulierten Portal 4/2 zugeordnet, welches einen selbsttätig-kreativen Ansatz im transkulturellen Sinne verfolgt. Zwei Angebote beziehen sich auf interreligiösen Dialog und lediglich ein Angebot ist dem verstehend-kommunikativen Portal im transkulturellen Sinne zugeordnet. Darüber hinaus zeigt die Untersuchung der Zielgruppen auf, dass in den Angeboten aus Portal 4/2 immer eine kulturell gemischte Zielgruppe von Deutschen und Menschen mit Migrationshintergrund angesprochen wird. Man kann daraus schließen, dass ein transkultureller Ansatz somit durch das eigene und vor allem das gemeinsame Tun mit anderen, kulturell unterschiedlichen Menschen, umgesetzt wird. Im Vordergrund steht weniger eine diskursive Auseinandersetzung über Verflechtungen und Gemeinsamkeiten als vielmehr die Schaffung einer gemeinsamen, die Herkunftskulturen überlagernden, „Kultur“ durch die gemeinsame praktische Tätigkeit.

Der Fokus der Angebote liegt jedoch fast ausschließlich auf dem interkulturellen Ansatz. Das Konzept der Interkulturalität betont die Divergenzen verschiedener Kulturen und hat zum Ziel die Verständigung zwischen diesen zu unterstützen. Auch greift ein Großteil der Veranstaltungen das „veraltete“, enge Verständnis von Kulturen als Nationalkulturen auf (vgl. Kap. 2.2.1). In den Angeboten wird somit ein Verständnis vermittelt, welches die Unterschiede der Kulturen, insbesondere von Nationalkulturen, hervorhebt und somit Abgrenzungstendenzen betont. Es geht primär darum die andere, fremde Kultur zu verstehen und die Teilnehmenden auf das Fremde vorzubereiten (vgl. Fleige et al. 2015, S. 136). Deutlich wird dies auch daran, dass über 80% dieser Veranstaltungen einen verstehend-kommunikativen Zugang aufweisen. Teilnehmende nähern sich über

eine kommunikative Auseinandersetzung an andere Kulturen an. So soll zu einer Verständigung zwischen den Kulturen beigetragen werden. Ein weiterer wichtiger Zugang in den Angeboten ist der selbsttätig-kreative, bei dem sich die Teilnehmenden durch das praktische Tun, hier insbesondere durch die Tätigkeit des Kochens, einer anderen Kultur annähern. Beide Zugangswege bleiben jedoch auf der Ebene der Betrachtung des Anderen, die eigene Rolle wird dabei nicht näher beleuchtet. Eine Reflexion der eigenen Deutungsmuster, Normen und Werte, welche als Basis für eine interkulturelle Verständigung entscheidend ist (vgl. Zimmermann 2005, S. 359), kann in den untersuchten Programmen kaum nachgewiesen werden. So sind lediglich 0,7% der interkulturellen Angebote dem aushandelnd-reflexiven Portal zugeordnet.

Betrachtet man die Verteilung der Angebote auf die Fachbereiche, so stechen vor allem die Fremdsprachen mit 80% der Veranstaltungen hervor. Interkulturalität wird also zu einem großen Teil über das Erlernen der Sprache vermittelt. Hier geht es jedoch primär um ein nationalstaatliches Verständnis von Kultur, in dem Landessprache und Nationalkultur gekoppelt sind. Mit weiteren 14% erfolgt die Annäherung an andere Kulturen über die kulturelle Bildung, insbesondere über die Tätigkeiten des Kochens sowie des Tanzes. Die politische Bildung, die vor allem gesellschaftlich relevante Themen behandelt, ist mit lediglich 4% nur gering vertreten. Interkulturalität erfolgt somit nur zu geringen Teilen über die Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Realität und mit der eigenen Rolle, sondern vielmehr über eine Annäherung an andere Kulturen durch das Medium der Sprache sowie die Ausübung von Kulturtechniken.

Diese Erkenntnis wird auch durch die geringe Relevanz der personalen Bildung, mit nur 1,3% der Veranstaltungen, bestätigt. Nur wenige Veranstaltungen betrachten religiöse Themen. Soziale Bildung taucht nur in zwei Veranstaltungen zum Thema „Rechtsextremismus“ auf und Themen zur Geschlechterfrage können gar nicht nachgewiesen werden.

Neben den allgemeinen Betrachtungen der interkulturellen Angebote, zeigt die Untersuchung der Kulturräume eine weitere Komponente auf, die für die forschungsleitende Fragestellung von Relevanz ist. So wird deutlich, dass ein Großteil der Angebote auf den europäischen Kulturraum fokussieren – gut 50% der Veranstaltungen. Demgegenüber befassen sich etwa 17% der inter- und transkulturellen Veranstaltungen mit Herkunftskulturen der Flüchtlinge oder aber mit interkultureller Kompetenz allgemein. Dies erscheint zunächst nicht verwunderlich, da sich die deutsche Gesellschaft nicht nur mit der Integration von Flüchtlingen auseinandersetzen muss, sondern auch mit viel Migration innerhalb Europas konfrontiert wird. Darüber hinaus ist der Fokus auf Europa auch über die geografische, geopolitische und kulturelle Nähe begründbar. Betrachtet man jedoch den Anteil an Veranstaltungen mit Flüchtlingsbezug im Verhältnis zum Gesamtangebot (ohne Deutsch- und Integrationskurse) der untersuchten Volkshochschulen, so zeigt sich, dass dieser lediglich 1,8% ausmacht. Diese Zahl lässt darauf schließen, dass die Volkshochschulen keinen Fokus auf eine erwachsenbildnerische Unterstützung der Integrationsbemühungen jenseits der politisch geförderten Deutsch- und Integrationskurse legen.

Jedoch ergibt sich ein differenzierteres Bild, wenn man die einzelnen Volkshochschulen individuell betrachtet. So hat die VHS Mitte den größten Anteil an inter- und transkulturellen Veranstaltungen, auch ist der größte Teil der transkulturellen Angebote hier zu finden. Dies kann durch die Zusammensetzung der Bevölkerung begründet sein. Der Bezirk Mitte weist den größten Anteil an Ausländerinnen und Ausländern und den zweitgrößten Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund in Berlin auf (vgl. Statistik Berlin Brandenburg 2016). Gleichzeitig legt die VHS jedoch im Vergleich den geringsten Fokus auf die Flüchtlingsthematik. Auch in den Einleitungstexten der beiden untersuchten Programmhefte lässt sich nichts zur Flüchtlings- oder Integrationsthematik auffinden. Eine Veränderung ist jedoch im zweiten Programmheft für das Frühjahr 2017 zu beobachten – so wurde im Sprachangebot Arabisch hinzugenommen. Ein Hinweis darauf, dass die VHS sich an geänderte Bedarfe innerhalb der Gesellschaft anpasst. Sie hatte im Programmheft für Herbst 2016 lediglich Türkisch als Sprache mit Flüchtlingsbezug im Angebot.

Die VHS Charlottenburg weist das zweitgrößte inter- und transkulturelle Angebot auf und mit über 30% dieser Angebote auch mit Abstand den größten Anteil an Veranstaltungen mit Flüchtlingsbezug. In ihrem Einleitungstext wird zudem deutlich, dass sich die VHS bewusst der „gesellschaftlichen Herausforderung im Zusammenhang mit den Geflüchteten stellt“ (VHS Charlottenburg 2016/2017, S. 1). Sie tut dies überwiegend über Deutsch- und Integrationskurse, aber auch anhand von Kursen die Ehrenamtliche und Kursleitende im Umgang mit geflüchteten und traumatisierten Menschen unterstützen und professionalisieren (vgl. ebd.). Bei der VHS Charlottenburg muss jedoch konstatiert werden, dass durch die Kursplanung im Jahresrhythmus, und nicht im Halbjahresrhythmus wie bei den anderen Volkshochschulen, deutlich weniger Spielraum vorhanden ist auf geänderte Bedarfe und Bedürfnisse innerhalb der Gesellschaft zu reagieren.

Die Volkshochschulen Neukölln und Pankow bieten ein ähnliches Bild – beide haben insgesamt gesehen ein relativ geringes Angebot an inter- und transkulturellen Veranstaltungen. Jedoch bieten sie mit Bezug zur Flüchtlingsthematik ein durchschnittliches Angebot an. Bei der VHS Pankow wird auch bereits in den einleitenden Texten der beiden Programmhefte der Beitrag der VHS „für ein gegenseitiges Kennenlernen und mehr Verständnis im gesellschaftlichen Miteinander“ (ebd. 2016, S. 5) und für die „Integration als eine der großen Aufgaben der Gegenwart“ (ebd. 2017, S. 5) betont. Hier wird deutlich die Rolle der VHS als „eine der bedeutendsten Institutionen in Sachen gesellschaftlicher Integration“ (ebd.) hervorgehoben, auch mit Angeboten jenseits von Deutschkursen. Angesichts dieser Betonung der Thematik erstaunt es, dass das interkulturelle Angebot vergleichsweise gering ausfällt.

Auch bei der VHS Neukölln wird bereits in den einleitenden Texten die Thematik der Flüchtlinge aufgegriffen. Dabei fokussiert das Herbstangebot 2016 noch auf die Deutschkurse für Flüchtlinge, aber auch Arabisch wird verstärkt ins Programm aufgenommen (vgl. ebd. 2016, S. 3). Das Frühjahrsangebot 2017 nimmt die Thematik deutlich stärker auf und betont u.a. über das Fremdsprachenangebot die Flüchtlingsthematik.

tik. So bietet die VHS neben einer großen Anzahl an Arabischkursen auch Kurdisch und Persisch/Farsi an – Sprachangebote, die sich vor allem an Menschen richten, die in der Flüchtlingsarbeit tätig sind. Auch das Angebot an Kochkursen zum Kennenlernen anderer Kulturen wurde ausgebaut (ebd.). Hier wird also bereits in den Einführungstexten deutlich, über welche Zugänge Interkulturalität vermittelt wird, nämlich Sprache und Kochen – ein Bild, das in der vorliegenden Programmanalyse bestätigt wird.

5.2 Vergleich zu anderen Studien

5.2.1 Vergleich mit der Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen

Vergleicht man die Studie von Robak und Petter (2014) mit den vorliegenden Ergebnissen, so ist zunächst der durchschnittliche Anteil an inter- und transkulturellen Angeboten im Vergleich zum Gesamtangebot interessant. Für die Volkshochschulen konnten Robak und Petter durchschnittlich 7,1% der Veranstaltungen mit inter- bzw. transkulturellem Bezug ausmachen (vgl. ebd., S. 20). In der Studie wurden jedoch auch die angebotenen Deutsch- und Integrationskurse erfasst. Daher ist in der vorliegenden Arbeit der inter- und transkulturelle Anteil mit 11% der Veranstaltungen, ohne Deutsch- und Integrationskurse, deutlich größer. Dies kann an der Region liegen – die Studie von Robak und Petter bezieht sich auf Niedersachsen, während hier Berlin betrachtet wird. Es kann aber auch der Zeitpunkt der Erhebung eine Rolle spielen – die vorliegende Arbeit erscheint 3 Jahre nach der Studie von Robak und Petter und somit auch nach dem großen Zustrom an Flüchtlingen in den letzten Jahren. Darüber hinaus untersucht die vorliegende Programmanalyse exemplarisch vier der insgesamt 12 Volkshochschulen – eine Vollerhebung könnte ein anderes Bild ergeben.

Die Studie von Robak und Petter untersucht neben den interkulturellen Angeboten auch transkulturelle Angebote. Als Vergleichsbasis können die Angebote betrachtet werden, die bei der Studie von Robak und Petter dem Portal 4: verstehend-kommunikativ im transkulturellen Sinne zugeordnet sind, da dies das einzige Portal mit Bezug zur Transkulturalität ist. Insgesamt wurden in der Studie 2,2% der Veranstaltungen ausgemacht, die einem transkulturellen Ansatz folgen (vgl. ebd., S. 44). In der vorliegenden Studie fällt der Anteil transkultureller Angebote mit 1,58% noch etwas geringer aus. Als Fazit ziehen die Autorinnen: „Interkulturelle Bildung folgt einem deutlichen Interkulturalitätsverständnis, neuere offene Kulturbegriffe tauchen erst in Ansätzen auf und ergänzen das Angebot“ (ebd., S. 52). Dieses Fazit kann auch in der vorliegenden Arbeit 3 Jahre später so bestätigt werden. Auch werden offene Kulturbegriffe nicht in allen Volkshochschulen aufgegriffen, sondern lediglich in zwei der vier untersuchten Einrichtungen.

Bei der Aufteilung der Fachbereiche zeigt die vorliegende Analyse deutliche Abweichungen zur Vergleichsstudie auf. Obwohl in beiden Studien der Fachbereich der Sprachen dominiert, ist dies dennoch kaum vergleichbar. Während in den Volkshochschulen in Niedersachsen 58% der interkulturellen Angebote im Fachbereich der Sprachen angesiedelt sind (vgl. ebd., S. 34), macht dieser Anteil in Berlin 80% aus. Und das obwohl

die Studie von Robak und Petter auch die Deutsch- und Integrationskurse mit aufgreift – sie machen den größten Anteil der Sprachkurse aus (vgl. ebd., S. 25). Der Unterschied zur vorliegenden Arbeit ist daher noch größer als er zunächst erscheint. Nicht so groß sind die Abweichungen im Fachbereich der kulturellen Bildung. Dieser macht in Niedersachsen 19,4% aus, in der vorliegenden Studie 14%. Auffällig ist jedoch der Unterschied der personalen Bildung – in Niedersachsen entfallen 11,9% der Angebote auf diesen Fachbereich. In der vorliegenden Analyse konnten lediglich 1,5% der Angebote diesem Fachbereich zugeordnet werden. Auch die berufliche Bildung, die in Niedersachsen an Platz 4 steht, taucht in der vorliegenden Studie kaum auf.

Es kann daher konstatiert werden, dass die untersuchten Einrichtungen einen deutlich größeren Fokus auf die Vermittlung von Interkulturalität durch den Fremdspracherwerb legen. Die Dominanz im Fachbereich der Sprachen überrascht, wenn man die Vergleichsstudie hinzuzieht. So kann die Studie in Niedersachsen ein viel differenzierteres Angebot an interkultureller Bildung nachweisen. Besonders das geringe Angebot an personaler Bildung, insbesondere auch im Vergleich zu Niedersachsen, bestätigt, dass nur sehr wenig Fokus auf einem Angebot liegt, das „Identitätsentwicklung, Selbsterfahrung und Reflexion kultureller Zugehörigkeit offeriert“ (ebd., S. 52). Doch bereits in der Studie von Robak und Petter wird festgestellt: „Aufklärerische Absichten und kritische Gesellschaftsanalyse werden hinter dem subjektiven Verstehen zurückgestellt“ (ebd., S. 53). Diese Erkenntnis kann in der vorliegenden Studie unterstützt werden – hier steht das subjektive Verstehen sogar noch deutlich stärker im Vordergrund.

Als Fazit stellen Robak und Petter fest, dass zwar zunehmend interkulturelle Bildungsangebote entwickelt werden, der Fokus aber auf der Zielgruppe der Menschen mit Migrationshintergrund liegt. Andere Angebote entwickeln sich „aufgrund von Bedürfnissen und Interessen langsamer und in kleinem Volumen“ (ebd., S. 54). Hier kann die vorliegende Arbeit ein anderes, evtl. auch über die Zeitspanne verändertes Bild aufzeigen. So kann nachgewiesen werden, dass der interkulturelle Anteil am Gesamtangebot, der sich nicht primär an Menschen mit Migrationshintergrund richtet, deutlich angestiegen ist. Ggf. hat sich durch die veränderte gesellschaftliche Situation ein erhöhter Bedarf an interkultureller Bildung entwickelt, dem die Volkshochschulen gerecht zu werden versuchen.

5.2.2 Vergleich zur Studie zur kulturellen Erwachsenenbildung in Deutschland

Neben der Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen, welche sich thematisch mit der vorliegenden Studie in einigen Teilen überschneidet, ist auch die Programmanalyse zur kulturellen Erwachsenenbildung in Berlin/Brandenburg von Gieseke und Opelt (2005) als Vergleich interessant.

In dieser Studie wurden alle 24 Berliner Volkshochschulen untersucht. Heute haben sich viele dieser Volkshochschulen zusammengeschlossen, so dass aktuell nur noch 12

Einrichtungen existieren. Davon wurde in der vorliegenden Arbeit 1/3 exemplarisch untersucht.

Gieseke und Opelt haben erstmals das interkulturelle, verstehend-kommunikative Portal definiert – diesem Portal wurden alle interkulturellen Veranstaltungen zugeordnet (vgl. ebd., S. 53). Somit ist das Portal als Vergleichsbasis für die vorliegende Arbeit relevant. Als Sprachkurse wurden jedoch lediglich Polnischkurse erfasst – es kann also nur bedingt ein Vergleich zur vorliegenden Arbeit gezogen werden. Für die beiden Untersuchungszeiträume der Studie konnte ein rückläufiger Trend der interkulturellen Bildung in Berlin und vor allem auch in den Volkshochschulen festgestellt werden. So konnten die Autorinnen für das Jahr 1996 in den Volkshochschulen 278 Angebote diesem Portal zuordnen, für das Jahr 2001 waren es nur noch 229 Veranstaltungen. Die Autorinnen sprechen daher auch von einem fragilen Angebot (vgl. ebd., S. 104) und vermuten „dass erst für das nächste Jahrzehnt mit neuen Initiativen für interkulturelles Verstehen und Kommunizieren zu rechnen ist“ (ebd., S. 63).

In der vorliegenden Arbeit konnten für die vier untersuchten Volkshochschulen 786 Angebote der inter- und transkulturellen Bildung zugeordnet werden. Hier ist also ein deutlicher Unterschied zur Vergleichsstudie zu beobachten. Zieht man allerdings die Sprachkurse ab, so bleiben lediglich 156 Angebote übrig, während bei Gieseke und Opelt für 1996 etwa 216 Angebote und für 2001 etwa 113 Veranstaltungen übrig bleiben³ (vgl. ebd., S. 95). Da sich die Zahlen aus der Vergleichsstudie jedoch auf alle Berliner Volkshochschulen beziehen, kann dennoch ein deutlicher Aufwärtstrend konstatiert werden.

Neben den Gesamtzahlen konnten Gieseke und Opelt feststellen, dass sich ein nicht unwesentlicher Teil der Angebote (2001 immerhin 63 Angebote) mit der eigenen Identitätsbildung auseinandersetzen (vgl. ebd.). Im Vergleich zum sehr geringen Anteil an personaler Bildung sowie dem aushandelnd-reflexiven Portal in der vorliegenden Arbeit, welche beide auf eine eigene Identitätsbildung hindeuten, kann hier ein deutlicher Abwärtstrend ausgemacht werden. Der Fokus der interkulturellen Bildung hat sich demnach deutlich verschoben – nun dominieren neben den Sprachkursen selbsttätig-kreative Angebote, in welchen man sich über das praktische Tun anderen Kulturräumen annähert. Eine Auseinandersetzung mit der eigenen Identität wird kaum mehr gefördert.

Insgesamt stellen die Autorinnen der Studie fest, dass es der interkulturellen Bildung an politischem Rückenwind fehlt und es „deutlich mehr bildungspolitischer Unterstützung“ (Zimmermann 2005, S. 358) bedarf. Diese Unterstützung ist in den letzten Jahren mehr geworden, fokussiert aber überwiegend auf die Angebote Deutsch- und Integrationskurse (vgl. Fleige et al. 2015, S. 171).

³ Genaue Zahlen können nicht ermittelt werden, da in der Studie zwar die Verteilung des Gesamtangebots interkultureller Veranstaltungen auf die Institutionstypen aufgezeigt wird, nicht jedoch die Verteilung der einzelnen Fachbereiche. Da jedoch die VHS den mit Abstand größten Anteil an interkulturellen Angeboten aufweist, wurden alle Polnisch Kurse vom Gesamtangebot abgezogen. Die tatsächlichen Zahlen können also von den hier aufgeführten Zahlen abweichen.

6. Schlussfolgerungen

6.1 Fazit

Die Arbeit zeigt auf, dass in den vier exemplarisch untersuchten Volkshochschulen durchschnittlich 11% der Angebote jenseits von Deutsch- und Integrationskursen einen inter- oder transkulturellen Bezug aufweisen. Im Vergleich zu anderen Studien kann ein deutlicher Anstieg verzeichnet werden. Dieser kann einerseits mit der zunehmenden Globalisierung und internationalen Vernetzung erklärt werden, andererseits könnte auch ein Zusammenhang zur Massenzuwanderung im Jahr 2015 vermutet werden – die Vergleichsstudien entstanden vor dieser Periode. Diese Vermutung wird auch durch den Anteil von durchschnittlich 17% der Angebote gestützt, die einen Flüchtlingsbezug aufweisen. Hier zeigt sich deutlich, dass eine ganze Reihe an Veranstaltungen als Reaktion auf die aktuelle gesellschaftliche Situation angesehen werden können.

Betrachtet man den Ansatz, den die jeweiligen Angebote zugrunde legen, so kann man zusammenfassend feststellen, dass die absolute Mehrheit einen interkulturellen Ansatz verfolgt. Lediglich etwa 1,6% der Veranstaltungen weisen einen transkulturellen Bezug auf. Die Vergleichsstudie zu Niedersachsen zeigt ein ähnliches Bild. Spannend in der vorliegenden Arbeit ist der Zugangsweg zur Transkulturalität. So kann ein Großteil der transkulturellen Veranstaltungen dem neu formulierten selbsttätig-kreativen Portal im transkulturellen Sinne zugeordnet werden. Der Zugang erfolgt somit weniger über eine diskursive Auseinandersetzung über kulturelle Gemeinsamkeiten und Verflechtungen als vielmehr durch das gemeinsame Tun.

Auch die interkulturellen Angebote fördern kaum die Reflexion der eigenen Werte und Deutungsmuster, dies wird an der geringen Ausprägung des aushandelnd-reflexiven Portals sowie der personalen Bildung deutlich. Diese Angebote sind, vor allem auch zu den beiden Vergleichsstudien, in einem deutlich kleineren Ausmaß vorhanden – der Fokus scheint sich in den letzten Jahren verlagert zu haben. Eine Reflexion der eigenen Werte erscheint jedoch ausschlaggebend für das interkulturelle Zusammenwachsen einer Gesellschaft, da erst durch die Auseinandersetzung mit den eigenen Werten und Normen eine Wahrnehmung als aktiver Teil in der interkulturellen Verständigung erfolgt. Eine solche Auseinandersetzung unterstützt die Identitätsbildung in einer kulturell vielfältigen Gesellschaft.

Eine große Mehrheit der interkulturellen Angebote erfolgen über den verstehend-kommunikativen Zugang, ebenfalls entscheidend ist das selbsttätig-kreative und zu einem geringeren Maße auch das systematisch-rezeptive Portal. Häufig geht es dabei um ein kulturelles Verständnis welches an Nationalkulturen geknüpft ist. Dadurch erfolgt tendenziell eine Betonung der Unterschiede zwischen den Kulturen, das Andere ggf. Fremde rückt in den Fokus. Bei all diesen Zugangswegen wird keine Übernahme einer aktiven Rolle im gesellschaftlichen Miteinander gefördert. Man lernt die andere Kultur kennen, wodurch eine bessere Verständigung erfolgen kann, es entsteht jedoch keine gemeinsame Aushandlung über das gesellschaftliche Zusammenleben. Diese Erkennt-

nisse können durch die aktuelle Politik begründet sein. Hier liegt ein klarer Fokus auf einer Integration der Menschen mit Migrationshintergrund. Eine gemeinsame Auseinandersetzung, die auch die einheimische Bevölkerung in den Integrationsprozess einbindet, wird politisch nicht gefördert. Da die betrachteten Volkshochschulen trotz ihrer Unabhängigkeit hier nur ein sehr geringes Angebot aufweisen, könnte aber auch der gesellschaftliche Bedarf an die Erwachsenenbildung nicht vorhanden sein oder ggf. von den Programmplanenden nicht für relevant genug erachtet werden.

Die Analyse der Zielgruppen zeigt auf, dass lediglich dort wo ein Austausch zwischen unterschiedlichen Herkunftskulturen Ziel oder Inhalt einer Veranstaltung ist, auch bewusst eine kulturell gemischte Zielgruppe angesprochen wird. Dies betrifft insbesondere die transkulturellen Angebote. Für alle anderen Angebote ist die Analyse der Zielgruppe nicht relevant oder aufgrund fehlender Angaben nicht möglich.

In Bezug auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit kann abschließend eine Zunahme der interkulturellen Angebote die sich auch an die deutsche Mehrheitsgesellschaft richten bei den vier exemplarisch untersuchten Volkshochschulen festgestellt werden, auch wenn die Volkshochschulen sehr unterschiedlich aufgestellt sind. Transkulturelle Ansätze werden aktuell kaum angeboten. Die Angebote fokussieren auf einem Ansatz der zur gegenseitigen Verständigung beitragen kann, eine gemeinsame diskursive Auseinandersetzung über fundamentale Grundlagen ihres Zusammenlebens und ein gesellschaftliches Miteinander in dem alle Mitglieder eine aktive Rolle einnehmen, wird kaum unterstützt. Eine mögliche Begründung hierfür könnte sein, dass der zeitliche Abstand zwischen der Untersuchung und der sogenannten Flüchtlingskrise zu gering ist und zunächst der Fokus auf Deutsch- und Integrationskursen gelegt wurde. Ein breiteres Angebot, welches diesen Ansatz aufgreift, erscheint jedoch für eine gelingende und zukunftsweisende Integration relevant.

6.2 Methodenreflexion

Für die vorliegende Fragestellung kann die Methode der Programmanalyse abschließend als sinnvoller Zugang eingestuft werden. Über diese Methode kann das reale Angebot zu einem bestimmten Zeitpunkt erfasst werden – in diesem Falle nach dem Ereignis der sogenannten Flüchtlingskrise. Einschränkungen erfährt die Methode jedoch dadurch, dass Kursbeschreibungen oft knapp und teilweise wenig aussagekräftig sind. So können Inhalte nur bedingt interpretiert werden. Auch kann es vorkommen, dass Angebote nicht in der Studie berücksichtigt werden, die einen inter- oder transkulturellen Ansatz verfolgen ohne diesen explizit in ihrer Beschreibung zu thematisieren. Jedoch kann durch die Analyse der Programmhefte das Bild untersucht werden, mit welchem sich eine Institution der Öffentlichkeit präsentiert.

Alternativ wäre die Methode der Experteninterviews mit Programmplanenden denkbar. Durch diese Methode werden jedoch andere Aspekte beleuchtet. So kann aufgezeigt werden, welche Bedeutung Programmplanende der Thematik einräumen und wie sie diese umzusetzen gedenken. Dadurch wird jedoch eine Absicht abgebildet sowie die

Einstellung der Planenden, die Realität kann hiervon abweichen. Experteninterviews könnten ein umfassenderes Bild der jeweiligen Einrichtung sowie der Thematik insgesamt zeichnen, dies hätte allerdings den Rahmen der vorliegenden Arbeit gesprengt.

6.3 Ausblick

Die Arbeit leistet einen Beitrag zur Erforschung inter- und transkultureller Erwachsenenbildungsangebote, ein Themengebiet das bisher in der Erwachsenenbildungsforschung wenig Beachtung findet. Anknüpfend an vorherige Programmanalysen wird in der Arbeit eine erste Ausdifferenzierung des transkulturellen Portals vorgenommen. Hier können zukünftige Studien anknüpfen und das Portal, ggf. angelehnt an die Ausdifferenzierung des interkulturellen Portals, auffächern.

Darüber hinaus zeigt die Arbeit die geringe Relevanz auf, die Transkulturalität bisher in den untersuchten Volkshochschulen einnimmt. Dieser Ansatz kann einen wesentlichen Beitrag für ein positives Miteinander in der Gesellschaft leisten und sollte, nach Einschätzung der Autorin, in der Erwachsenenbildung zukünftig an Bedeutung gewinnen und mehr Beachtung finden.

Die Aussagekraft der Arbeit ist jedoch begrenzt und es bieten sich Möglichkeiten für weitere Forschungen an. So wurden vier exemplarische Volkshochschulen Berlins untersucht – eine Vollerhebung könnte einen anderen Blick auf die Thematik werfen. Auch wurde nur der Institutionstyp VHS betrachtet. Auch hier könnte die Erforschung weiterer Institutionen zusätzliche Erkenntnisse liefern. Darüber hinaus kann auch die Triangulation mit anderen Methoden, ggf. Experteninterviews mit Programmplanungshandelnden, eine spannende Ergänzung und Vertiefung der Arbeit liefern. Auch ein Vergleich unterschiedlicher Zeitpunkte bietet sich an. Diese Arbeit bietet letztlich einen Vergleichsrahmen und einen Anknüpfungspunkt für weitere Arbeiten, die sich mit der Thematik auseinandersetzen.

Literatur

- Auernheimer, G. (2010). Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 35-65). Opladen: Springer VS.
- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016). Das Bundesamt in Zahlen 2015 – Asyl, Migration und Integration. <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/bundesamt-in-zahlen-2015.html?nn=1694460>. Zugegriffen: 25. Mai 2017.
- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2017a). Schlüsselzahlen Asyl 2016. <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Flyer/flyer-schluesselzahlen-asyl-2016.html?nn=1694460>. Zugegriffen: 06. Mai 2017.

- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2017b). Aktuelle Zahlen zu Asyl 03/2017. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlen-zu-asyl-maerz-2017.pdf?__blob=publicationFile. Zugegriffen: 06. Mai 2017.
- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2017c). Das Bundesamt in Zahlen 2016 – Asyl. <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/bundesamt-in-zahlen-2016-asyl.html?nn=1694460>. Zugegriffen: 06. Mai 2017.
- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2017d). Migrationshintergrund (Definition). https://www.bamf.de/DE/Service/Left/Glossary/_function/glossar.html?lv3=3198544. Zugegriffen: 11. Juli 2017.
- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Daniel, H.-D., Hannover, B., Köller, O., Lenzen, D., Roßbach, H.-G., Seidel, T., Tippelt, R., & Wößmann, L. (2016). *Integration durch Bildung. Migranten und Flüchtlinge in Deutschland. Gutachten*. Münster: Waxmann.
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2016). Das neue Integrationsgesetz. http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Meldungen/2016/das-neue-integrationsgesetz.pdf?__blob=publicationFile&v=3. Zugegriffen: 22. Mai 2017.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2014). Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht. https://www.bmbf.de/pub/Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2014.pdf. Zugegriffen: 24. Mai 2017.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017). Flüchtlinge durch Bildung integrieren. <https://www.bmbf.de/de/fluechtlinge-durch-bildung-integrieren.html>. Zugegriffen: 14. Mai 2017.
- BMI – Bundesministerium des Innern (2017). Integration. [http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Glossareintraege/DE//integration.html?view=renderHelp\[CatalogHelp\]&nn=3314802](http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Glossareintraege/DE//integration.html?view=renderHelp[CatalogHelp]&nn=3314802). Zugegriffen: 14. Mai 2017.
- Bolten, J. (2007). *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.
- Bolten, J. (2011). Unschärfe und Mehrwertigkeit: „Interkulturelle Kompetenz“ vor dem Hintergrund eines offenen Kulturbegriffs. In W. Dreyer, & U. Hößler (Hrsg.), *Perspektiven interkultureller Kompetenz* (S. 55-70). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bundesausländerbeauftragte (2016). Integration in Deutschland. <http://www.bundesauslaenderbeauftragte.de/integration.html>. Zugegriffen: 11. April 2017.
- DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2016). Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft. <https://www.die-bonn.de/institut/wir-ueber-uns/presse/Presseartikel.aspx?id=390>. Zugegriffen: 14. Mai 2017.
- Dollhausen, K. (2006). Integrationsförderung als Herausforderung für Weiterbildungsorganisationen. *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 2006(2), S. 9-20. <http://www.die-bonn.de/id/3418>. Zugegriffen: 29. April 2017.
- Fischer, V. (2001). Polarisierungen in der Einwanderungsgesellschaft. Ethno-soziale Konflikte und Konsequenzen für die Erwachsenenbildung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 2001(2), S. 32-34. <http://www.die-bonn.de/id/1042>. Zugegriffen: 29. April 2017.
- Fischer, V., Springer, M., & Zacharaki, I. (2013). *Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung*. Schwalbach: Debus Pädagogik.

- Fleige, M. (2011). *Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger*. Münster: Waxmann.
- Fleige, M., Gieseke, W., & Robak, S. (2015). *Kulturelle Erwachsenenbildung. Strukturen – Partizipationsformen – Domänen*. Bielefeld: wbv.
- Freise, J. (2006). Interkulturelle Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 2006(2), S. 55-64. <http://www.die-bonn.de/id/3422>. Zugegriffen: 02. April 2017.
- Georgi, V. (2015). Integration, Diversity, Inklusion. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 2015(2), S. 25-27. <http://www.die-bonn.de/id/31360>. Zugegriffen: 02. April 2017.
- Gieseke, W., & Opelt, K. (2003). *Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Programmforschung Volkshochschule Dresden 1945-1997*. Opladen: Leske und Budrich.
- Gieseke, W., Opelt, K., Stock, H., & Börjesson, I. (2005). *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg*. Münster u.a.: Waxmann.
- Gieseke, W., & Opelt, K. (2005). Programmanalyse zur kulturellen Erwachsenenbildung in Berlin/Brandenburg. In W. Gieseke, K. Opelt, H. Stock, & I. Börjesson (Hrsg.), *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg* (S. 43-130). Münster u.a.: Waxmann.
- Gieseke, W. (2014). Programme und Angebote. In J. Dinkelaker, & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 165-173). Stuttgart: Kohlhammer.
- Grünhage-Monetti, M. (2006). *Interkulturelle Kompetenz in der Zuwanderungsgesellschaft. Fortbildungskonzepte für kommunale Verwaltungen und Migrantenorganisationen*. Bielefeld: wbv.
- Hansen, K. P. (2011). *Kultur und Kulturwissenschaft*. Tübingen: UTB.
- Henze, J., & Nguyen, U. (2006). Interkulturelle Kommunikation aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In A. Moosmüller (Hrsg.), *Interkulturelle Kommunikation. Konturen einer wissenschaftlichen Disziplin* (S. 97-117). Münster: Waxmann.
- Heuer, U., & Robak, S. (2000). Programmstruktur in konfessioneller Trägerschaft – Exemplarische Programmanalysen. In W. Gieseke (Hrsg.), *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes für hauptberuflich pädagogische Mitarbeiter/innen in der konfessionellen Erwachsenenbildung“* (S. 115-209). Recklinghausen: Bitter.
- Hippel, A. von (2007). *Medienpädagogische Erwachsenenbildung: eine Analyse von pädagogischem Auftrag, gesellschaftlichem Bedarf und Teilnehmendeninteressen*. Saarbrücken: Landesmedienanstalt Saarland.
- IAB – Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (2016). Eine vorläufige Bilanz der Flucht-migration nach Deutschland. http://doku.iab.de/aktuell/2016/aktueller_bericht_1619.pdf. Zugegriffen: 14. Mai 2017.
- Jost-Blome, U. (2007). Einleitung. In U. Bertels, S. de Vries, & N. Nolte (Hrsg.), *Fremdes Lernen. Aspekte interkulturellen Lernens im internationalen Diskurs* (S. 7-8). Münster: Waxmann.

- Käpplinger, Bernd (2007). *Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung*. Bielefeld: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).
- Käpplinger, B. (2008). Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung. *Forum Qualitative Sozialforschung* 9(1). <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/9022>. Zugegriffen: 09. April 2017.
- Käpplinger, B. (2011). Methodische Innovationen durch neue Nutzungen und Kombinationen einer alten Methode – Das Beispiel der Programmanalyse. *Report* 34(1), S. 36-44. <https://www.die-bonn.de/doks/report/2011-programmforschung-01.pdf>. Zugegriffen: 09. April 2017.
- Körber, K. u.a. (1995). *Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen – Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region*. Bremen: Strukturkommission Weiterbildung.
- Krüger-Potratz, M. (2007). Interkulturelles Lernen aus Sicht der Erziehungswissenschaft. In U. Bertels, S. de Vries, & N. Nolte (Hrsg.), *Fremdes Lernen. Aspekte interkulturellen Lernens im internationalen Diskurs* (S. 31-44). Münster: Waxmann.
- Moosmüller, A. (2007). Interkulturelle Kommunikation aus ethnologischer Sicht. In A. Moosmüller (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation. Konturen einer wissenschaftlichen Disziplin* (S. 13-49). Münster: Waxmann.
- Nohl, A.-M. (2010). *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nolda, S. (2011). Programmanalyse – Methoden und Forschungen. In R. Tippelt, & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 293-307). Wiesbaden: VS Verlag.
- Olbers, S. (2009). Austausch mit Anderem - Kultur und Kompetenz. *Interculture journal*, 8(9), S. 3-22.
- Over, U., Mienert, M., Grosch, C., & Hany, E. (2008). Interkulturelle Kompetenz: Begriffsklärung und Methoden der Messung. In T. Ringeisen, P. Buchwald, & C. Schwarzer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung* (S. 65-79). Berlin: LIT.
- Öztürk, H. (2012). Soziokulturelle Determinanten der beruflichen Weiterbildungsbeteiligung von Erwachsenen mit Migrationshintergrund in Deutschland. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 35(4), S. 21-32.
- Öztürk, H. (2014). *Migration und Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv.
- Öztürk, H., & Klabunde, N. (2014). Interkulturalität. In J. Dinkelaker, & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 244-251). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rathje, S. (2006). Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11(3). <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/396/384>. Zugegriffen: 19. April 2017.
- Robak, S. (2010). Interkulturelle Bildungsangebote. Formen ‚Beigeordneter Bildung‘ im Unternehmenskontext. In K. Dollhausen, T. C. Feld, & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung* (S. 219-235). Wiesbaden: Springer VS.
- Robak, S. (2011). Programmanalysen: Einführung in die Erstellung von Codesystemen. http://www.die-bonn.de/institut/dienstleistungen/servicestellen/programmforschung/methodische_handreichungen/codiersysteme/Programmanalyse-Codesysteme-Robak.pdf. Zugegriffen: 25. April 2017.

- Robak, S., & Fleige, M. (2012). Tendenzen in Angebotsstrukturen kultureller und interkultureller Bildung. *Der pädagogische Blick* 20(4), S. 233-248.
- Robak, S. (2013). Interkultur – Transkultur – Hybridkultur. Spannungsfelder und (weiter)bildungsrelevante Implikationen. *Hessische Blätter für Volksbildung* 2013(1), S. 14-28.
- Robak, S., & Petter, I. (2014). Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen. <http://www.die-bonn.de/doks/2014-interkulturelle-bildung-01.pdf>. Zugegriffen: 11. März 2017.
- Robak, S., Rippien, H., Heidemann, L., & Pohlmann, C. (2015). *Bildungsurlaub – Planung, Programm und Partizipation. Eine Studie in Perspektivverschränkung*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Ruhlandt, M. (2015). *Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Organisationale Voraussetzungen Interkultureller Offenheit in Einrichtungen der Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.
- Schrader, J., & Ioannidou, A. (2011). Ziele, Inhalte und Strukturen der Erwachsenenbildung im Spiegel von Programmanalysen. In T. Fuhr, P. Gonon, & C. Hof (Hrsg.), *Erwachsenenbildung – Weiterbildung. Handbuch der Erziehungswissenschaft 4* (S. 259-270). Paderborn: Schöningh.
- Schrader, J., & Zentner, U. (2011). Metatext „Codeplan zur Analyse von Veranstaltungsankündigungen in der Weiterbildung“. https://www.die-bonn.de/institut/dienstleistungen/servicestellen/programmforschung/Methodische_Handreichungen/Metatexte_Codierungen_Rohdaten/Metatexte_Codierungen_Rohdaten_schrader/Codeplan-Analyse-Veranstaltungsankuendigungen-Schrader.pdf. Zugegriffen: 11. April 2017.
- Sprung, A. (2009). Migration, Rassismus, Interkulturalität – (k)ein Thema für die Weiterbildungsforschung? *MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs* 2009(7/8). <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf>. Zugegriffen: 30. März 2017.
- Statistik Berlin Brandenburg (2016). Statistischer Bericht. Einwohnerinnen und Einwohner im Land Berlin am 31. Dezember 2016. https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/publikationen/stat_berichte/2017/SB_A01-05-00_2016h02_BE.pdf. Zugegriffen: 04. Juli 2017.
- Sterbling, A. (2016). *Zuwanderungsschock. Deutschland und Europa in Gefahr? Probleme der Zuwanderung und Integration*. Hamburg: Krämer.
- Süssmuth, R., & Sprink, R. (2010). Volkshochschule. In R. Tippelt, & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 473-490). Wiesbaden: VS Verlag.
- Thomas, A. (2010). Das Kulturstandardkonzept. In W. Dreyer, & U. Hößler (Hrsg.), *Perspektiven interkultureller Kompetenz* (S. 97-124). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Thränhardt, D. (2010). Integrationsrealität und Integrationsdiskurs. *APuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte* 2010(46-47), S. 16-21.
- Timmermann, H. (2017). Gute Arbeit in der Erwachsenenbildung. Integration ist mehr als der Deutschkurs. *nds – Die Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft* 2017(3), S. 23. <http://www.nds->

zeitschrift.de/fileadmin/user_upload/nds_3-2017/PDFs/nds-3-2017-Gute-Arbeit-Landtagswahl-NRW.pdf. Zugegriffen: 15. Mai 2017.

- Volkshochschule City West Charlottenburg-Wilmersdorf (2016/2017). *Jahresprogramm 2016/2017*. Berlin.
- Volkshochschule Berlin Mitte (2016). *Programm August – Dezember 2016*. Berlin.
- Volkshochschule Berlin Mitte (2017). *Programm Januar – Juli 2017*. Berlin.
- Volkshochschule Neukölln (2016). *Programm August – Dezember 2016*. Berlin.
- Volkshochschule Neukölln (2017). *Programm Januar – August 2017*. Berlin.
- Volkshochschule Pankow (2016). *Programm September – Dezember 2016*. Berlin.
- Volkshochschule Pankow (2017). *Programm Januar – Juli 2017*. Berlin.
- Vorländer, H., Herold, M., & Schäller, S. (2016). *PEGIDA. Entwicklung, Zusammensetzung und Deutung einer Empörungsbewegung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Welsch, W. (2010). Was ist eigentlich Transkulturalität? In L. Darowska, T. Lüttenberg, & C. Machold (Hrsg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität* (S. 39-66). Bielefeld: transcript.
- Welsch, W. (2011). Kultur aus transkultureller Perspektive. In D. Treichel, & C.-H. Mayer (Hrsg.), *Lehrbuch Kultur. Lehr- und Lernmaterialien zur Vermittlung kultureller Kompetenzen* (S. 149-158). Münster: Waxmann.
- Zimmer, V. (2013). Anspruch und Wirklichkeit von Integrationskursen im Lichte erwachsenenpädagogischer Forschung. www.die-bonn.de/doks/2013-inklusion-01.pdf. Zugegriffen: 25. Mai 2017.
- Zimmermann, U. (2005). Interkulturalität als Vielfalt oder neue Gemeinsamkeit. In W. Gieseke, K. Opelt, H. Stock, & I. Börjesson (Hrsg.), *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg* (S. 358-364.). Münster u.a.: Waxmann.

Bisher erschienene Themen der Reihe: Erwachsenenpädagogischer Report

- Band 1 Gieseke, W.; Reichel, J.; Stock, H.
Studienkultur im Umbruch. Berlin: Humboldt-Univ., 2000
- Band 2 Depta, H.; Goralska, R.; Pólturzycki, J.; Weselowska, E.-A.
Studienkultur an den polnischen Universitäten. Berlin: Humboldt-Univ.,
2000
- Band 3 Studienleitfaden Erwachsenenpädagogik an der Humboldt-Universität.
Berlin: Humboldt-Univ., 2000 (aktual. 2001, 2002)
- Band 4 Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Hand-
buch 2000 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Humboldt-
Univ., 2001
- Band 5 Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Brandenburg.
Handbuch 2003 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Hum-
boldt-Univ., 2004
- Band 6 Deutsch-polnische Forschergruppe (Hrsg.):
Interkulturelle Betrachtungen kultureller Bildung in Grenzregionen – mit
Buckower Empfehlungen. Berlin: Humboldt-Univ., 2005 / 2., leicht bearb.
Aufl. 2006; 3. Aufl. 2012 (Europäisierung durch kulturelle Bildung. Bildung
– Praxis – Event; Bd. 3)
- Band 7 Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Hand-
buch 2004 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Humboldt-
Univ., 2005
- Band 8 Otto, S. (jetzt verh. Dietel)
Negativität als Bildungsanlass? Pilotstudie über negative Gefühle. Magis-
ter-Abschlussarbeit. Berlin: Humboldt-Univ., 2005
- Band 9 Schäffter, O.; Doering, D.; Geffers, E.; Perbandt-Brun, H.
Bildungsarbeit mit Zeitzeugen. Konzeption und Realisierungsansätze.
Berlin: Humboldt-Univ., 2005
- Band 10 Fleige, M.
Erwachsenenbildung in gesellschaftlichen Umbrüchen. Eine Institutionen-
und Programmstudie am Beispiel der Berliner Evangelischen Akade-
mien(n) 1987 – 2004. Magister-Abschlussarbeit. Berlin: Humboldt-Univ.,
2007

- Band 11 Qualitative Forschungsverfahren in Perspektivverschränkung. Dokumentation des Kolloquiums anlässlich des 60. Geburtstages von Frau Prof. Dr. Wiltrud Gieseke am 29. Juni 2007. Berlin: Humboldt-Univ., 2007 (2. Aufl. 2009)
- Band 12 Pihl, S.
Betrachtung der Zusammenhänge zwischen dem Instrument Assessment Center und der Unternehmens- und Lernkultur einer Institution. Abschlussarbeit im „Zusatzstudiengang Erwachsenenpädagogik“. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 13 Kremers-Lenz, C.
Die Verknüpfung von LQW als Qualitätssicherungsprozess mit Ansätzen der Organisationsentwicklung. Qualitätskriterien für das Callcenter der Volkshochschule Berlin Mitte (City VHS) – Analyse eines Praxisbeispiels. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 14 Keppler, S.
Vergleichende Analyse des Programmplanungshandelns in der beruflichen Weiterbildung in Sønderjylland und Schleswig – Fokus Bedarfsermittlung und Angebotsentwicklung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 15 Eggert, B.
Der Audioguide als Medium der Erwachsenenbildung im Museum. Exemplarische Analysen von Hörtexten hinsichtlich der Sprecherrolle und der Rolle des impliziten Zuhörers. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2010
- Band 16 Gieseke, W./Ludwig, J. (Hrsg.)
Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin: Humboldt-Univ., 2011.
<https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/18548>. DOI 10.18452/17885
- Band 17 Genschow, A.
Soziale Zuordnung oder individuelle Betrachtung von Ratsuchenden? Weiterbildungsberatung im Spannungsfeld. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2010
- Band 18 Pohlmann, C.
Ethik – kein Thema in der Erwachsenenbildung? Synchrone und diachrone Vergleichsanalysen von Kursangeboten zu ethischen Fragen. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2011 (2. Aufl. 2016)

- Band 19 Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Handbuch 2012 (Arbeitstitel) (nicht erschienen)
- Band 20 Elias, S.
Interkulturelle Qualifizierung in der hochschulinternen Weiterbildung – eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2011
- Band 21 Vorberger, S.
Gender-Konstruktionen in Ankündigungstexten in der Erwachsenenbildung. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2012 (2. Aufl. 2014)
- Band 22 Jubin, B.
Weiterbildungspflicht in hoch qualifizierten Berufen am Beispiel der Ingenieure – Focus organisationale Strukturen und Programmplanung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 23 Schaal, A.
Die Bedeutung der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie von Klaus Holzkamp im erwachsenenpädagogischen Diskurs. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 24 Troalic, J.
Interkulturalität und Beratung. Bedarfs- und bedürfnisorientierte Bildungsberatung für erwachsene Personen mit Migrationshintergrund. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 25 Neu, S.
Lernwiderstände bei Erwachsenen beim Sprachenlernen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 26 Steinkemper, K.
Über den Umgang mit Emotionen in Diversity Trainings. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 27 Sabella, A. P.
Bildung im Alter: Funktion der Bildungsangebote für Erwachsene über 50 Jahre am Beispiel des Centro Cultural Ricardo Rojas in Buenos Aires, Argentinien. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013

- Band 28 Devers, T.
Erhebung der Lernkultur am Beispiel des neuen Berufsausbildungsganges des Sozialassistenten in Berlin am IB GIS Medizinische Akademie. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 29 Güssefeld, N.
Die Führungskraft als erster Personalentwickler. Rollenwahrnehmung am Beispiel Kompetenzentwicklung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 30 Herz, N.
Transformatives Lernen im ASA-Programm – Analyse von Lernprozessen in einem entwicklungspolitischen Bildungsprogramm. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 31 Sieberling, I.
Welche Bedeutung haben nachfrageorientierte Förderprogramme beruflicher Weiterbildung für Bildungseinrichtungen? Eine exemplarische Untersuchung des *Bildungsscheck* Brandenburg. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 32 Meixner, J.
Transferwirkungen Kultureller Bildung – eine triangulative Untersuchung des politischen Bildungsprojekts „Kulturschock“. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich II: Internationale Bildungsforschung und Bildungsexpertise. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 33 Glaß, E.
Weiterbildungsgutscheine und Geschlecht. Eine Fallanalyse zur Nutzung des Bildungsschecks Brandenburg. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profil III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 34 Hinneburg, V.
Frauenbildung im Wandel – Eine exemplarische Programmanalyse der Einrichtung „Flotte Lotte“. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 35 Helmig, M.
Kultureinrichtungen als Orte kultureller Erwachsenenbildung. Eine kritische Analyse beigeordneter Bildung am Beispiel des Jüdischen Museums Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014

- Band 36 Freide, S.
Der Kompetenzbegriff in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Inhaltsanalytische Betrachtung einer Gruppendiskussion hinsichtlich eines möglichen Zertifizierungssystems zur Anerkennung von Kompetenzen für Lehrende in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 37 Rämer, S.
Familienbildung als Aufgabe der Erwachsenenbildung. Programmanalyse familienbildungsbezogener Bildungsangebote an einer Berliner Volkshochschule. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014 (2. Aufl. 2016)
- Band 38 Stelzer, G.
Langeweile im Spannungsfeld von Kompetenzentwicklung und Bildung. Diplomarbeit im Diplomstudiengang „Medizin-/Pflegepädagogik“; Universitätsklinikum Charité, Medizinische Fakultät der Humboldt-Univ. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 39 Hurm, N.
Die Erarbeitung von emotionaler Kompetenz am Beispiel des Konzeptes „Emotional Literacy“ nach Claude Steiner. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 40 Braun, W.
„Sind Sie zum Studieren nicht ein wenig zu alt?“ Altersbilder in der Gesellschaft und ihre Umsetzung an der Universität am Beispiel von Seniorstudenten. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2014. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 41 Thürauf, N.
Diagonale/hybride Aneignungsmomente – Entfremdung und Lernen im Erwachsenenalter. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 42 Hecht, C.
Professionalitätsentwicklung von WeiterbildnerInnen. Fortbildungsangebote im Bereich Programmplanung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015

- Band 43 Wessa, P.
Lernprozesse von Erwachsenen und Kindern – ein pädagogisches Experiment. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 44 Seifert, K.
Programmplanungshandeln an Zentren für Hochschullehre. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 45 Mecarelli, L.
Unterstützung des Entscheidungsprozesses als Ziel von Weiterbildungsberatung. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 46 Hoffmann, St.
Ethische Herausforderungen und Vorstellungen in der Mediationspraxis – Befragung von Mediator/inn/en. Master-Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 47 Dilger, I.
Frauenbildungsinstitutionen und ihre Angebote – Eine Programmanalyse zum Bildungsangebot der Berliner Frauenbildungseinrichtungen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 48 Georgieva, I. (jetzt verh. Jobs)
Empfehlungen zum Aufbau und zur Pflege eines themenspezifischen Webarchivs für Sammlungen im Hochschulbereich am konkreten Beispiel der Sammlung Weiterbildungsprogramm-Archiv Berlin/Brandenburg der Humboldt-Universität zu Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Informationswissenschaften“, Fachbereich Informationswissenschaften, Fachhochschule Potsdam. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 49 Burdukova, G.
Vergleichende Analyse von Evaluationsfragebogenformularen einiger Fremdsprachenanbieter unter Berücksichtigung von Qualitätsvorstellungen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 50 Schulte, D.
Die Entscheidung für wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext beruflicher Entwicklungsprozesse. Eine Analyse des Entscheidungsverhaltens von Teilnehmenden eines berufsbegleitenden Master-Studienprogramms. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016

- Band 51 Fawcett, E.
Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung am Beispiel des Fachbereichs „Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen“ am Bildungszentrum Nürnberg – Eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 52 Steffens-Meiners, C.
Spielräume von Programmplanung am Beispiel der Evangelischen Erwachsenenbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017
- Band 53 Iffert, S.
Kulturelle Bildung durch ästhetische Erfahrung? Eine explorative Untersuchung zu Planungsprozessen und Lernerfahrungen am Beispiel eines Kunstvereins. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017
- Band 54 Tschepe, S.
Was sind die wichtigsten Eigenschaften und Fähigkeiten von Design Thinking-Coaches? Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017
- Band 55 Klom, M.
Angebote in Europa und ihre integrative Aufgaben für Flüchtlinge. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017
- Band 56 Stelzner, S.
Weiterbildungsmotivation im Kontext beruflicher Entwicklung. Eine exemplarische Analyse von Adressaten/Adressatinnen, Weiterbildungsmotiven und beruflichen Entwicklungsphasen anhand einer Weiterbildung zum Coach. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017