

FORSCHUNG & PRAXIS



ERWACHSENENBILDUNG UND LEBENSBEGLEITENDES LERNEN

Karin Dollhausen,
Sonja Muders (Hg.)

DIVERSITÄT UND LEBENSLANGES LERNEN

Aufgaben für die
organisierte Weiterbildung



Karin Dollhausen,
Sonja Muders (Hg.)

EB 
 LBL

DIVERSITÄT UND LEBENSLANGES LERNEN

Aufgaben für die
organisierte Weiterbildung



Bisher sind in der Reihe „**Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen**“ erschienen (Auswahl):

Grundlagen und Theorie:

Band 6

Jochen Kade, Wolfgang Seitter (Hg.)

Pädagogische Kommunikation im Strukturwandel

Beiträge zum Lernen Erwachsener
Bielefeld 2005, Best.-Nr. 6001620
ISBN 978-3-7639-3328-0

Band 7

Sylvia Kade

Altern und Bildung

Eine Einführung

2. Aufl., Bielefeld 2009, Best.-Nr. 6001621a
ISBN 978-3-7639-3336-5

Band 15

Sebastian Lerch

Lebenskunst lernen

Lebenslanges Lernen aus subjekt-
wissenschaftlicher Sicht

Bielefeld 2010, Best.-Nr. 6001630
ISBN 978-3-7639-3346-4

Band 17

Horst Siebert

Lernen und Bildung Erwachsener

2. Aufl., Bielefeld 2012, Best.-Nr. 6004185a
ISBN 978-3-7639-5062-1

Band 18

Claus Kapelke, Barbara Ulreich (Hg.)

Bildungsforschung für Praktiker in der Erwachsenenbildung

Bielefeld 2011, Best.-Nr. 6004200
ISBN 978-3-7639-4910-6

Band 9

Wiltrud Gieseke

Lebenslanges Lernen und Emotionen

Wirkungen von Emotionen auf Bildungs-
prozesse aus beziehungstheoretischer
Perspektive

3. Aufl., Bielefeld 2016, Best.-Nr. 6001623b
ISBN 978-3-7639-5711-8

Forschung und Praxis:

Band 20

Ralf Lottmann

Bildung im Alter – für Alle?

Altersbilder, Ziele und Strukturen in der nach-
beruflichen Bildung in Deutschland und den USA

Bielefeld 2013, Best.-Nr. 6004295
ISBN 978-3-7639-5111-6

Band 21

Bernd Käßpflinger, Rosemarie Klein,
Erik Haberzeth (Hg.)

Weiterbildungsgutscheine

Wirkungen eines Finanzierungsmodells
in vier europäischen Ländern

Bielefeld 2013, Best.-Nr. 6004381
ISBN 978-3-7639-5276-2

Band 22

Uwe Elsholz, Matthias Rohs (Hg.)

E-Portfolios für das lebenslange Lernen

Konzepte und Perspektiven

Bielefeld 2014, Best.-Nr. 6004417
ISBN 978-3-7639-5387-5

Band 23

Rainer Brödel, Tobias Nettke, Julia Schütz (Hg.)

Lebenslanges Lernen als Erziehungswissenschaft

Konzepte und Perspektiven

Bielefeld 2014, Best.-Nr. 6004382
ISBN 978-3-7639-5389-9

Band 24

Daniela Schleifenbaum, Vanessa Walther

Kooperationen auf dem Prüfstand

Wie die pädagogische Praxis Zusammenarbeit
wahrnimmt und gestaltet

Bielefeld 2015, Best.-Nr. 6004450
ISBN 978-3-7639-5487-2

Band 25

Birgit Elend

Statik und Dynamik im informellen Lernen

Subjektive Perspektiven auf die betriebliche
Teamleitung

Bielefeld 2015, Best.-Nr. 6004434
ISBN 978-3-7639-5455-1

Karin Dollhausen,
Sonja Muders (Hg.)

**DIVERSITÄT UND
LEBENSLANGES LERNEN**

Aufgaben für die
organisierte Weiterbildung



Reihe: „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“

Herausgegeben von:

Prof. Dr. Rainer Brödel	Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsgruppe Erwachsenenbildung und Außerschulische Jugendbildung, Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Prof. Dr. Dieter Nittel	Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main
Jun.-Prof. Dr. Matthias Rohs	Fachgebiet Pädagogik, Technische Universität Kaiserslautern
Prof.in Dr. Sabine Schmidt-Lauff	Institut für Pädagogik, Professur Erwachsenenbildung/ Weiterbildung, Technische Universität Chemnitz

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Gesamtherstellung und Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld

Telefon: (0521) 91101-11, Telefax: (0521) 91101-19

E-Mail: service@wbv.de, Internet: wbv.de

Umschlaggestaltung: Christiane Zay, Bielefeld

ISBN 978-3-7639-5633-3 (Print) **Best.-Nr. 6004500**

ISBN 978-3-7639-5634-0 (E-Book)

© 2016, W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung der Herausgebenden und des Verlages in irgendeiner Form reproduziert, in eine andere Sprache übersetzt, in eine maschinenlesbare Form überführt oder in körperlicher oder unkörperlicher Form vervielfältigt, bereitgestellt oder gespeichert werden. Die Wiedergabe von Warenbezeichnungen, Eigennamen oder sonstigen Bezeichnungen in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien und von allen benutzt werden dürfen, auch wenn diese nicht eigens als solche gekennzeichnet sind.



Inhalt

Vorwort	7
Vielfalt lebenslangen Lernens gestalten. Diversität als Herausforderung für Weiterbildungsorganisationen. Zur Einführung in den Band <i>Karin Dollhausen & Sonja Muders</i>	9
I Diversität und (Re-)Konstruktionserfordernisse im Adressatenbezug	
Zur Konzeptualisierung von Diversität in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung: Begriffsentwicklung und empirische Ergebnisse aus den Bereichen Inter-/Transkultureller und Kultureller Bildung <i>Steffi Robak</i>	27
Berufliche Weiterbildungsteilnahme von Erwachsenen mit „Migrationshintergrund“ unter Berücksichtigung ausgewählter Diversitätsaspekte anhand des Nationalen Bildungspanels <i>Halit Öztürk & Sara Reiter</i>	47
Forschungsbefunde zum Problem des funktionalen Analphabetismus im Lichte von Diversität <i>Rainer Brödel</i>	65
Diversität in der wissenschaftlichen Weiterbildung: soziale Ungleichheit, Lernkontexte, Digital Divide <i>Thomas Pfeffer</i>	77
II Diversität als Orientierung und Spannungsfeld in der Organisations- und Personalentwicklung	
Bildungsberatung und Diversität: Perspektiven für die Organisationsentwicklung <i>Christine Zeuner</i>	95
Diversity-Trouble? Die Ambivalenz von Vielfalt und Differenz aus Sicht der Arbeits- und Organisationsforschung <i>Stefanie Ernst</i>	111

Pädagogische Fachkräfte mit Migrationsgeschichte: Befunde und Reflexionen zu einer diversitätsorientierten Personalentwicklung in der Weiterbildung <i>Annette Sprung</i>	127
--	-----

III Diversität und Perspektiven für die Angebotsentwicklung

Herausforderung Studienvorbereitung beruflich Qualifizierter: ein kooperatives Blended-Learning-Angebot für eine heterogene Zielgruppe <i>Martina Emke & Anika Mannig</i>	143
--	-----

Migrationsbedingte Diversität – eine Herausforderung für die kompetenzorientierte Gestaltung des Lernens am Arbeitsplatz <i>Veronika Zimmer, Matilde Grünhage-Monetti & Anna Svet</i>	159
--	-----

Weiterbildungsorganisationen in der Schweiz und ihr Bemühen um Profil vor dem Hintergrund der zunehmenden Diversität des Nachfragepotenzials: eine datengestützte Einschätzung <i>Therese E. Zimmermann</i>	173
--	-----

IV Diversität und die Erschließung von Lernräumen

Diversität und Lernen mit digitalen Medien in der Erwachsenenbildung <i>Matthias Rohs</i>	191
--	-----

Vielfalt der Lernorte und Lernformen als Herausforderung für die Institutionen der Erwachsenenbildung – dargestellt am Beispiel der Region Flensburg <i>Christiane Hof</i>	207
---	-----

Ist Dabeisein alles? Inklusive Lernorte der Erwachsenenbildung und die Dialektik von Zugang und Barrieren <i>Silke Schreiber-Barsch</i>	217
--	-----

Abstracts	231
------------------------	-----

Autorinnen und Autoren	235
-------------------------------------	-----

Vorwort

Diversität oder auch Vielfalt stehen im Diskurs der Erwachsenenbildung für die Beobachtung, dass in der Gegenwartsgesellschaft eindeutige Zuordnungen an Geltung verlieren und dass unter den Teilnehmenden die Bandbreite an kulturell geprägten Deutungsmustern zunimmt. Vor diesem Hintergrund liegt dem Band die Annahme zugrunde, dass die offenbar vielfältiger werdende Gesellschaft nicht bloß die interkulturelle Bildungsarbeit, sondern die Erwachsenenbildung als Ganze herausfordert. Dafür ist grundlegend, dass die zwischen Menschen gegebenen Unterschiede als eine Wertschätzung angesehen und als Bereicherung aufgenommen werden, indem neuartige Erfahrungshorizonte in die Gestaltung von Bildungsarbeit Eingang finden können.

Diversität lenkt damit die Aufmerksamkeit auf erwachsenenpädagogisch nutzbare Unterschiede und Differenzverhältnisse. So gehört es zu einer diversitätsbewussten Weiterbildungspraxis, dass neben der wertschätzenden Anerkennung von Unterschieden auch die kritische Auseinandersetzung mit Diskriminierungserfahrungen erfolgt. Wie insgesamt aus den Beiträgen des Bandes hervorgeht, sind für eine diversitätsbewusste Erwachsenenbildung Differenzsensibilität und eine wertschätzende Anerkennung von Differenzverhältnissen angesagt. Die Wahrnehmung der Unterschiedlichkeit der Menschen korrespondiert mit deren Gleichbehandlung.

Diversität und Pluralität gelten als verwandte Begriffe. Während Letzterer im wissenschaftlichen Diskurs der modernen Erwachsenenbildung von Anfang an eine demokratietheoretische Konnotation besitzt und für die Repräsentation eines breiten Spektrums von Trägern und Veranstaltern insbesondere im Bereich der politischen Bildung steht, ist der Bedeutungshof von Diversität weitaus offener und besitzt darüber hinaus eine didaktische Valenz. Insofern kann – wie auch die Herausgeberinnen hervorheben – Diversität sowohl in makrodidaktischer Hinsicht für die Veranstaltungsplanung als auch auf der mikrodidaktischen Ebene der Veranstaltungsdurchführung Aufmerksamkeit stiften und das pädagogische Interaktionsverhältnis orientieren. Darüber hinaus besitzt Diversität auch unabhängig von veranstaltungspraktischen Kriterien eine Stärke als handlungsbezogene und professionalisierungstheoretisch relevante Reflexionskategorie. Als professionelle Handlungs- und Reflexionskompetenz bezieht Diversität alle Bereiche der Erwachsenenbildung ein.

Die Auseinandersetzung mit der Diversitätsproblematik unterstreicht die berufspraktische Relevanz einer phänomenologischen Sicht von Erwachsenenbildung und das Erfordernis eines spezifischen Fremdverstehens in pädagogischen Interaktionsverhältnissen. Insgesamt schärft die Auseinandersetzung mit dem Diversitätsbegriff das pädagogische Bewusstsein dafür, dass eine diversitätswusste Erwachsenenbildung immer auch als ein Beitrag zur Verwirklichung von Bildungsgerechtigkeit zu verstehen ist.

Münster, im August 2016

Prof. Dr. Rainer Brödel

Vielfalt lebenslangen Lernens gestalten. Diversität als Herausforderung für Weiterbildungsorganisationen. Zur Einführung in den Band

KARIN DOLLHAUSEN & SONJA MUDERS

1 Hintergrund und Ziel der Publikation

Die vorliegende Publikation geht auf eine Tagung zum Thema „Vielfalt lebenslangen Lernens gestalten. Diversität als Herausforderung für Weiterbildungsorganisationen“ zurück, die am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) von den Herausgeberinnen organisiert wurde.¹ Dass die Tagung just zu einem Zeitpunkt stattfand, an dem die öffentliche Aufmerksamkeit von der Flüchtlingskrise absorbiert wurde, war in der Planungsphase nicht absehbar. So fanden sich die Tagungsbeteiligten im September 2015 in der außergewöhnlichen Situation zusammen, in der nicht, wie sonst üblich, sie selbst bzw. herangezogene Gesellschaftsdiagnosen, Bildungsstatistiken oder auch fallbezogene Erfahrungen, sondern die Ereignisse der akuten Gegenwart mit all ihrer Dramatik die Evidenz zur Unterstreichung der Aktualität und Bedeutsamkeit des Tagungsthemas lieferten.

Die Ausgangsüberlegung zur Durchführung der Tagung war, dass das Lernen und die Bildung Erwachsener in der Gesellschaft der Gegenwart nicht mehr losgelöst von der Tatsache einer zunehmenden Pluralität und Heterogenität von individuellen wie kollektiven Erfahrungs- und Handlungswirklichkeiten begriffen, pädagogisch gestaltet und organisiert werden kann. Die Beschäftigung mit „Vielfalt“, „Diversität“ und/oder „Diversity“ ist daher in Weiterbildungsorganisationen nicht mehr nur in Bezug auf bestimmte pädagogische Zielsetzungen und Angebotsbereiche, wie beispielsweise Integrationsförderung, Zweitspracherwerb, interkulturelle Bildung oder interkulturelle Kompetenzentwicklung relevant, sondern eine Aufgabe der pädagogi-

¹ Informationen zur Tagung abrufbar unter: <http://www.die-bonn.de/weiterbildung/veranstaltungskalender/Details.aspx?id=618> (Letzter Aufruf: 03.07.2016)

schen Planung und des Bildungsmanagements auf allen Ebenen und in allen Bereichen von Weiterbildungsorganisationen.

Entsprechend wurden zur Tagung 17 Expert_innen aus unterschiedlichen weiterbildungsspezifischen Diskussions- und Forschungszusammenhängen und aus der Arbeits- und Organisationsforschung eingeladen, um gemeinsam mit weiteren 20 Teilnehmer_innen aus der Weiterbildungswissenschaft und aus unterschiedlichen Praxisbereichen der Weiterbildung über die Fragen zu diskutieren: „Wie wird das Thema ‚Vielfalt‘ bzw. ‚Diversität‘ heute als empirischer und analytischer Bezugspunkt für die Erforschung organisierter Weiterbildung relevant und aufgegriffen?“, „In welchen Hinsichten und Formen wird Vielfalt bzw. Diversität bzw. Diversity bei der Gestaltung und Entwicklung von Weiterbildungsprozessen und -organisationen relevant?“ und: „Welchen Beitrag kann die Weiterbildungsforschung zur Gestaltung einer diversitätsbewussten und lernförderlich organisierten Weiterbildung leisten?“

Der vorliegende Band geht auf einen Großteil der Vorträge und Diskussionen der Tagung zurück. Die Beiträge sind dabei dem Ziel und dem Tenor der Tagung entsprechend so zusammengeführt, dass sie dem Grundgedanken Rechnung tragen, Vielfalt bzw. Diversität als eine „durchgehende“ Aufgabe der pädagogischen Planung und des Managements in Weiterbildungsorganisationen kenntlich zu machen. Alle Beiträge des vorliegenden Bandes sind dem Diversitätsthema verpflichtet. Sie wenden sich aber auch kritisch gegen zu kurz greifende Problembeschreibungen und -lösungen, einseitige moralische Appelle für mehr Pluralität und eher symbolisch-etikettierende Diversity-Konzepte in der Personal- und Organisationsentwicklung. Entsprechend haben die Beiträge des Bandes nicht nur eine Verstehens- und Erklärungsmöglichkeiten liefernde Funktion. Sie sind so verfasst, dass sie Leser_innen dazu anregen, gewissermaßen gemeinsam mit den Autor_innen des Bandes auch Fragen nach möglichen Missverständnissen und Grenzen des Umgangs mit Diversität in der organisierten Weiterbildung aufzuwerfen, Suchprozesse für mögliche Lösungswege zu initiieren und Problemstellungen im Zusammenhang mit der Frage der Erforschung und Realisierung einer diversitätsbewussten organisierten Weiterbildung zu entdecken. Auf diesem Weg will der vorliegende Band dazu beitragen, das begriffliche, theoretische und empirisch fundierte Auflösungs- und Rekombinationsvermögen der wissenschaftlichen Beschäftigung mit der Frage der Gestaltung und Organisation einer diversitätsbewussten Weiterbildung aufzuzeigen – dies durch Beschreibungen von und differenzierte Analysen zu Voraussetzungen, Formen und erforderlichen (Re-)Orientierungen im Umgang mit Diversität in der Praxis von Weiterbildungsorganisationen. Im weiteren Sinn geht es also darum, die Herausforderung einer nicht mehr in traditionellen Identitäts-, Einheits- und Kohärenzbegriffen beschreibbaren Wirklichkeit für Weiterbildungsorganisationen zu verdeutlichen und so der themenspezifischen Forschung wie auch der Praxis Anregungen zu weiterführenden Reflexionen und Aktivitäten zu vermitteln.

Allen Autor_innen des Bandes sprechen wir unseren großen Dank aus. Ein besonderer Dank gilt jenen Kolleginnen und Kollegen, die bis dato in der weiterbildungs-

wissenschaftlichen Forschung kaum oder nicht als Expert_innen für das Thema „Diversität“ aufgetreten sind, aber gleichwohl über eine besondere wissenschaftliche Expertise zu Themen der Entwicklung, Planung und Organisation von Weiterbildungsprozessen verfügen. Ebenso danken wir besonders jenen Autor_innen mit einer anerkannten Expertise zum Diversitätsthema, die sich mit dem expliziten Bezug auf Weiterbildungsorganisationen ebenfalls auf „neues“ Terrain gewagt haben. Sie tragen auf besondere Weise zur Erweiterung des Blicks bei und zeigen zugleich, wie Diversitätskompetenz (Allemann-Ghionda, 2013, S.60) in der wissenschaftlichen Praxis möglich ist.

2 Begriffliche Verständigung und konzeptionelle Orientierungen: Vielfalt, Diversität, Diversity

Die Begriffe von Vielfalt, Diversität und Diversity sind in den gegenwärtigen (weiter-)bildungswissenschaftlichen Theorie- und Gestaltungsdiskursen allgegenwärtig. Doch worum geht es? Wer versucht, sich mit dieser Frage einen Überblick zu verschaffen, bekommt es wiederum mit einer kaum überschaubaren Vielfalt von Perspektiven, Ansätzen und Fragestellungen zu tun, die unter den genannten Begriffen aufgebracht und behandelt werden. Wir schlagen daher in erster Annäherung, ansetzend an eruierten häufigen Begriffsverwendungen, einen diskursanalytisch inspirierten möglichen Weg zur begrifflichen Verständigung und konzeptionellen Orientierung vor.

Vielfalt – Pluralisierung, Individualisierung und systemische Integration von Lernprozessen

Die häufige Verwendung des Begriffs der Vielfalt im Zusammenhang mit lebenslangem Lernen ist wenig überraschend. Denn das bildungspolitische Konzept des lebenslangen Lernens (CEC 2000), das in den vergangenen vier Jahrzehnten immer wieder ergänzt, erweitert und von wissenschaftlicher Seite interpretiert wurde (Field, 2000; Aspin et al., 2012; Alheit & Dausien, 2002; Wiesner & Wolter, 2005; Hof, 2009; Brödel, 2011), ist aufs Engste mit der Beobachtung einer differenzierten und pluralisierten Wissensgesellschaft sowie der Vielfalt von sozialen Lebensäußerungen und -formen und der damit einhergehenden Individualisierung des Lernens verknüpft. Lernen wird im Konzept des lebenslangen Lernens als eine gesellschaftlich erforderliche und sozial eingebundene Aktivität begriffen, die im Prinzip ein Leben lang, in allen möglichen Lebenslagen und -situationen sowie in unterschiedlichsten Formen, d. h. im Rahmen von formal geregelten, abschlussbezogenen Qualifizierungen, non-formalen Weiterbildungsprozessen und alltäglichen informellen Lernprozessen (CEC 2000, S. 8) zur Geltung gebracht werden kann und wird – dies auf der Basis von letztlich individuellen Lernentscheidungen im Rahmen der individuellen Lernbiografie. In der (weiter-)bildungswissenschaftlichen Diskussion wird lebenslanges Lernen somit nicht nur mit der Akkumulation kulturellen (Bildungs-)Kapitals assoziiert, sondern auch und vor allem als Investition in soziales Kapital (Field, 2000,

S. 145 ff.; Alheit & Dausien, 2002). Zugleich bestärkt dies die in phänomenologischer Sicht begründbare Vorstellung des lebenslangen Lernens als Voraussetzung und als Ausdruck der Generierung von kulturellen und sozialen Erfahrungsstrukturen, mit- hin der Vervielfältigung von individuellen und sozialen Lebensäußerungen und -for- men.

Der Bezug auf Vielfalt im Kontext des lebenslangen Lernens wird nicht nur mit Blick auf die Lernenden relevant. In der (weiter-)bildungswissenschaftlichen Diskus- sion und Forschung hat man sich bis heute auch und vor allem mit der Frage be- fasst, welche Implikationen und Konsequenzen mit der Anerkennung des Konzepts lebenslangen Lernens für die Entwicklung und Organisation von Lernumfeldbedin- gungen einhergehen. Ebenfalls wird hier der Aspekt der Vielfalt zentral bedeutsam, soweit Einigkeit darüber besteht, dass die Realisierung des lebenslangen Lernens In- frastrukturen benötigt, die eine Vielzahl von institutionellen und außerinstitutionel- len Lernorten, von pädagogisch-professionell und durch die Lernenden selbst orga- nisierten Lerngelegenheiten und -möglichkeiten bereithalten *und* diese so weit vernetzen, dass sie die individuelle Gestaltung von Lernbiografien sinnvoll unterstüt- zen (Brödel, 2004). Dies impliziert mindestens das Erfordernis zur Anerkennung von non-formalen und informellen Lernprozessen sowie die Entwicklung von Be- wertungs-, Zertifizierungs- und Anrechnungsverfahren von non-formal und infor- mell erworbenen Kompetenzen (Gnahn, 2005; Freitag et al., 2011). Wesentlich weiter gehen hier die Überlegungen von Field (2000). Er unterstreicht das Erfordernis ei- ner „new educational order“, d. h. eine vom Standpunkt der Lernenden und ihren Bedürfnisse aus betriebene, grundlegende Reformierung und Erweiterung von Bil- dungssystemen hin zu „durchlässigen“ und zugänglichen Systemen lebenslangen Lernens.

Der begriffliche Bezug auf die Vielfalt des lebenslangen Lernens und seine Unter- stützung durch entsprechende Infrastrukturen ist dabei in der weiterbildungswis- senschaftlichen Literatur überwiegend positiv konnotiert, soweit er eine als wün- schenswert angesehene „Abkehr vom Denken in vorrangig institutionalisierten Formen von Weiterbildung“ sowie eine „erweiterte Sichtweise des Lernverständnis- ses“ impliziert, die „auch dem Lernen im Alltag und am Arbeitsplatz eine zentrale Bedeutung“ zuweist (Wiesner & Wolter, 2005, S. 25). Zugleich wird der Bezug auf die Vielfalt des lebenslangen Lernens und deren Ermöglichung durch entsprechende Infrastrukturen damit anschlussfähig an Forderungen nach der Entwicklung einer „neuen Lernkultur“ (Arnold & Schußler 1998), in denen „Sozialisation, Qualifikation und Bildung, also die Aspekte der Gesellschaft und des Zusammenlebens, die As- pekte der wirtschaftlichen, sozialen und politischen Funktionsbeziehungen und der Aspekt der individuellen Selbstständigkeit bzw. der Emanzipation aufeinandertref- fen“ (Nell, 1998, S. 15). So betrachtet, führt die Thematisierung von Vielfalt im Kon- text des lebenslangen Lernens auch den Verweis auf das Entstehen von neuen For- men der (pädagogischen) Integration von zuvor als unterschiedlich oder gar als divergent gedachten und behandelten Lern- und Handlungssphären stets mit.

Diversität – Heterogenität, Inklusion und Interkulturalität im Brennpunkt pädagogischer Gestaltung

Seit einigen Jahren gewinnt der Begriff der Diversität in gesellschafts- und bildungswissenschaftlichen Diskursen zunehmend an Bedeutung. Der Diversitätsbegriff wird dabei im Sinne der Ablehnung von theoretisch und empirisch überholten Vorstellungen von gesellschaftlicher und kultureller Einheitsbildung und Identität durch Abgrenzung bzw. Unterdrückung des Fremden verwendet (Allemann-Ghionda, 2013, S. 17 ff.; Salzbrunn, 2014). Stattdessen wird mit dem Bezug auf den Diversitätsbegriff auf die Anerkennung der Normalität von sozialen und kulturellen Unterschieden in der funktional differenzierten, pluralisierten, globalisierten und individualisierten Gesellschaft hingewiesen.

Diversität wird somit als Resultat und Ausdruck einer zunehmenden Differenzierung bzw. zunehmend differenzierten Wahrnehmung von Soziallagen begreifbar gemacht. Dabei geraten neben soziodemografischen und sozioökonomischen Bestimmungsfaktoren (z. B. Alter, Geschlecht, Erwerbsstatus, Einkommen) weitere Faktoren in den Blick, darunter etwa die ethnische und religiöse Zugehörigkeit, kommunikative Kompetenz, Einbindung in soziale Netzwerke und Erfahrungszusammenhänge, kulturelle Orientierung und Geschlechterorientierung sowie die physische, emotionale und intellektuelle Konstitution von Individuen. Hierdurch öffnet sich zum einen der Blick dafür, dass sich Soziallagen nicht nur auf Status- und Verteilungsungleichheiten in *einem*, für alle gleichermaßen gegebenen System (z. B. Bildungs-, Berufs- und/oder Beschäftigungssystem) zurückführen lassen. Vielmehr wird deutlich, dass zum Teil zutiefst verschiedene bzw. heterogene Soziallagen entstehen, die ihrerseits auf vielfältige, ja divergierende soziale Lebenswirklichkeiten einschließlich von damit verbundenen Teilhabechancen sowie vor allem auch Exklusionsrisiken verweisen (Bude 2006).

Die in diesem Zusammenhang auftauchende Frage, wie angesichts der Heterogenität von Lebenslagen und Lebenswirklichkeiten gesellschaftlicher Zusammenhalt bzw. soziale Kohäsion möglich ist, wird in der Diversitätsperspektive beantwortet, indem etwa, wie Salzbrunn (2014, S. 5) herausstellt, postuliert wird, „dass die zahlreichen Formen individueller, kollektiver, sozial relevanter Vielfalt immer auch gesellschaftlich hergestellt sind und damit nicht in einem grundlegenden Spannungsverhältnis zum Zusammenhalt stehen.“ An dieses Verständnis anknüpfend richtet sich im bildungswissenschaftlichen und mehr noch im bildungspolitischen Kontext das Interesse auf die Bearbeitung der Frage, wie Lernen und Bildungserwerb in den klassischen Bildungsinstitutionen und im weiteren Kontext des lebenslangen Lernens diversitätsbewusst gestaltet werden kann.

Unter dem Stichwort der Inklusion wird die Entwicklung und Umsetzung einer „inkluisiven Bildung“ und inkludierenden Pädagogik gefordert, die die Diversität aller Lernenden im Hinblick auf die Beseitigung von Exklusion unterstützt und wertschätzt (Deutsche UNESCO-Kommission, 2009). Allerdings führt dies im bildungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Kontext bislang dazu, dass sich das Au-

genmerk auf bestimmte Personen und Gruppen in besonders oder auch mehrfach benachteiligten Lagen hin einengt (Wansing & Westphal, 2014). Insbesondere richtet sich der Blick etwa auf Personen mit Behinderungen und einem besonderen Förderungsbedarf (OECD 2004), auf Personen mit Migrationshintergrund sowie auf Personen aus sozial schwachen Verhältnissen. In Deutschland ist das Konzept einer inklusiven Bildung vor allem mit Bezug auf den Bereich der Schule und die Eingliederung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in den regulären Lehr- und Lernbetrieb (Werning & Löser, 2010) diskutiert worden. Daneben gewinnen zunehmend auch die Perspektiven der Gender- und interkulturellen Pädagogik im Zusammenhang mit der Gestaltung einer inklusiven Schulbildung an Gewicht (Schwohl & Sturm, 2010).

In der weiterbildungswissenschaftlichen Diskussion gewinnt Inklusion in doppelter Hinsicht orientierende und handlungsleitende Bedeutung. Zum einen geht es hier – im Zusammenhang mit gestiegenen gesellschaftlichen Erwartungen zur kontinuierlichen Teilnahme Erwachsener aus *allen* Bevölkerungsgruppen an lebensbegleitenden Lern- und Bildungsprozessen (OECD, 1996; BLK, 2004) – um die erweiterte Einbindung von Individuen in Lern- und Bildungsprozesse. Zum anderen geht es um die Weiterbildungsteilnahme als gesellschaftsrelevantem Faktor zur Erhöhung der Inklusionschancen insbesondere von Benachteiligten in das Arbeits- und Beschäftigungssystem sowie in das formale Bildungs- und Berufsbildungssystem. Letzteres hat in der weiterbildungswissenschaftlichen Diskussion um Inklusion einen besonderen Stellenwert und gibt zugleich Anlass für kritische Beobachtungen: Vor dem Hintergrund eines, seit den 1990er Jahren zu verzeichnenden Wandels von Governance-Strukturen in der Weiterbildung (Hartz & Schrader, 2008) ist dies aufgegriffen worden. Eine kritische These in diesem Zusammenhang ist, dass es seit den 1990er Jahren zu einer Bedeutungsverengung von (Weiter-)Bildung auf den Erwerb von berufs- und arbeitsmarktrelevanten Qualifizierungen sowie zu einer Verlagerung der (Weiterbildungs-)Verantwortung vom Staat und öffentlich geförderten Weiterbildungsinstitutionen auf eine Vielfalt von öffentlichen und privaten Weiterbildungsträgern sowie Wirtschaftsunternehmen kommt. Zugleich wird von den Individuen zunehmend erwartet, dass sie sich selbst zu einer kontinuierlichen Teilnahme an Weiterbildung verpflichten und diese eigenverantwortlich steuern, was jedoch nicht durchgängig vorausgesetzt werden kann. Insbesondere wird in der hier angezeigten Argumentation befürchtet, dass so vor allem Personen aus strukturell benachteiligten Soziallagen bzw. Gruppen und Milieus, darunter vor allem Geringqualifizierte, Arbeitslose, Ältere, funktionale Analphabeten sowie Migrant_innen, immer weniger „aktivierbar“ für die Teilnahme an Weiterbildung sind und deren Exklusionsrisiko steigt (Kronauer 2010). Entsprechend wird für die Stärkung einer inklusionsförderlichen (öffentlichen) Weiterbildung plädiert, die individuelles Lernen und Bildung im biografischen bzw. berufsbiografischen Kontext begreifbar macht und thematisch wie didaktisch auf die Bildungs- und vor allem auch auf die besonderen Orientierungs- und Unterstützungsbedarfe der genannten Zielgruppen zugeschnitten ist.

Neben der Inklusion gewinnt im bildungswissenschaftlichen Diskurs der Topos der Interkulturalität im Zusammenhang mit Beobachtung von Diversität an Bedeutung. Speziell in Deutschland lässt sich das Interesse an einer interkulturellen Pädagogik bis in die – damals so genannte – „Ausländerpädagogik“ der 1970er Jahre zurückverfolgen. Im Wesentlichen ging es damals um den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache. Seit den 1990er Jahren wird von bildungspolitischer Seite, genauer: vonseiten der Kultusministerkonferenz (KMK) eine interkulturelle Bildung als Teil des allgemeinen Bildungsauftrags gefordert – dies in einem weit gefassten Sinn der „Entwicklung von Verhaltensweisen, die dem ethischen Grundsatz der Humanität und den Prinzipien von Freiheit und Verantwortung, von Solidarität und Völkerverständigung, von Demokratie und Toleranz verpflichtet sind“ (KMK, 1996, S.141). Diese bildungspolitischen Empfehlungen bewegen sich, wissenschaftlich betrachtet, allerdings auf einem allgemeinen Niveau, von dem sich – abgesehen vom Bildungsziel des Einbezugs von Diversität – kaum konkretere Hinweise auf Besonderheiten einer interkulturellen Bildung und Pädagogik ableiten lassen. In der bildungswissenschaftlichen Diskussion und Forschung wird seit einigen Jahren interkulturelle Bildung bzw. interkulturelle Pädagogik grundlegender gefasst. Zum einen ist Lernen und Bildungserwerb in der Gesellschaft der Gegenwart in einem globalen Kontext zu betrachten, womit unreflektierte Überzeugungen sowohl der Lernenden als auch der Lehrenden hinsichtlich der Überlegenheit der je „eigenen“ Ethnie, Kultur und Gesellschaft in die Kritik geraten. Zum anderen lässt sich kulturelle Diversität nicht mehr allein an einem Unterschieden-Sein bzw. „Anderssein“ von Personen aufgrund ihrer Muttersprachlichkeit, ethnischer und kultureller Zugehörigkeit bemessen, sondern muss umfassender begriffen werden, womit auch die jeweils eigene und vertraute Situation und der eigene soziokulturelle Erfahrungs- und Handlungszusammenhang im Bedeutungshorizont von Diversität und Interkulturalität zu reflektieren sind. In diesem Sinn resümiert etwa Allemann-Ghionda (2013, S.59): „Jede Person, die in einen pädagogischen Prozess eingebunden ist, hat ein Geschlecht, eine soziale Herkunft, fühlt sich zu einer bestimmten kulturellen bzw. ethnischen und sprachlichen, oft auch religiösen Gruppe zugehörig, wird von anderen als zugehörig gesehen (oder nicht), ist körperlich und mental unterschiedlich ausgestattet und fähig. Daraus ergeben sich eine Intersektionalität der Differenzlinien und eine vielschichtige, komplexe Heterogenität, über deren strukturelle Behandlung (zum Beispiel in Bildungsinstitutionen) diskutiert wird.“

Unter dieser Perspektive gewinnt Interkulturalität im Sinne von im sozialen Raum aufeinandertreffenden Menschen mit immer schon unterschiedlichen Merkmalen und Zugehörigkeiten als grundlegende Lernaufgabe an Bedeutung. In einer daran anknüpfenden interkulturellen Pädagogik geht es dann vor allem darum, die besagte Heterogenität als Diversität, die viele Differenzlinien einschließt, als Prämisse pädagogischen Handelns und als Gegenstand von Lernprozessen anzuerkennen. Ziel einer solchen interkulturellen Pädagogik ist es, das Verständnis für die Diversität soziokultureller Hintergründe und Orientierungen zu erweitern und Menschen zu befähigen, Unterschiede zu analysieren und zu verstehen. Im weiteren Sinn geht es,

so Allemann-Ghionda (2013, S. 60), um die Entwicklung interkultureller Kompetenzen, also darum, Menschen in die Lage zu versetzen, „sich in Gesellschaften zu rechtzufinden, die zunehmend plural sind“. Dies verweist auf die Notwendigkeit zur Normalisierung einer pädagogischen Praxis, die auf einer diversitätsbewussten Haltung von Lehrenden und Lernenden basiert, d. h. auf einem reflektierten und kommunizierbaren Verständnis über die soziokulturelle Rückgebundenheit des eigenen wie auch des Erlebens und Handelns anderer, das nicht nur, doch insbesondere in Konfliktsituationen eine metakommunikative, problemlösungsorientierte Bearbeitung ermöglicht.

Diversity – Anerkennung, Wertschätzung und Nutzung von soziokultureller Vielfalt als Ressource

Vor allem im deutschsprachigen Raum wird mit dem ursprünglich in der Human-Rights-Bewegung der 1960er Jahre in den USA geprägten Begriff „Diversity Management“ bzw. „Managing Diversity“ in erster Linie ein normativ orientierendes Konzept für Unternehmen verknüpft, die sich mit ihren Produkten und Dienstleistungen auf internationalen und damit diversifizierten Absatzmärkten behaupten und die sich zunehmend auf heterogene Belegschaften einstellen müssen. Der Kerngedanke des Diversity Managements mit seinen verschiedenen konzeptionellen Spielarten (Weheliye, 2013) besteht darin, dass Unternehmen marktbedingte Anpassungs-, Flexibilisierungs- und Innovationserfordernisse besser bewältigen können, wenn sie sich darauf einstellen bzw. lernen, das vielfältige Wissen und die vielfältigen Erfahrungen, Talente und Fähigkeiten ihrer Belegschaften besser für ihre Ziele zu nutzen bzw. die Heterogenität von Mitarbeiter_innen (z. B. im Vertrieb) zu fördern (Golly, 2015). Hierzu wird Unternehmen empfohlen, bereits bestehende arbeitsrechtliche Vorgaben und Ansätze etwa zur Geschlechtergleichstellung und Antidiskriminierung besser umzusetzen und eine diversitätssensible Unternehmenskultur zu entwickeln. Es geht also darum, ein Arbeitsumfeld zu schaffen, in dem alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Wertschätzung erfahren – unabhängig von Geschlecht, Nationalität, ethnischer Herkunft, Religion oder Weltanschauung, Behinderung, Alter, sexueller Orientierung und Identität. Dieses Konzept wird in Deutschland gegenwärtig vor allem im Rahmen der *Charta der Vielfalt*² unterstützt und verbreitet.

Seit einigen Jahren findet das Konzept des Diversity Managements zunehmend auch Eingang in den Weiterbildungsbereich. Hier wird es allerdings nicht nur im Zusammenhang mit der Entwicklung von Kreativitäts- und Innovationspotenzialen gesehen, sondern auch mit einer erhöhten Chancengerechtigkeit verbunden. Zugleich gerät damit das Konzept, soweit es aus dem Bereich privatwirtschaftlicher Unternehmen importiert wird, leicht in den Fokus der Kritik. So wird beispielsweise die Frage aufgeworfen, inwiefern die Einführung von Konzepten des Diversity Managements vornehmlich aus einem Markt- und Imagedenken der Weiterbildungsorganisationen

2 Siehe: <http://www.charta-der-vielfalt.de/startseite.html> (Letzter Aufruf: 04.07.2016)

und nicht etwa aus pädagogisch anschlussfähigen Überlegungen hinsichtlich der Erhöhung der „Bildungsgerechtigkeit“ (zur Diskussion: Giesinger, 2007) geschieht. Es werden somit Bedenken angemeldet, dass mit der Adaption des Konzepts in und durch Weiterbildungsorganisationen häufig auch die „dahinter“ liegende ökonomische Denkwelt übernommen wird (Weheliye, 2013). Demzufolge wird befürchtet, dass die Chancen zur pädagogischen Ausformulierung des Diversity Managements im Hinblick auf chancengerechte Bildungszugänge sowie die Erweiterung und Verbesserung von lebensbegleitenden Lern- und Bildungsmöglichkeiten ungenutzt bleiben. Ebenfalls wird darauf hingewiesen, dass mit der Hinwendung zu einem Diversity Management zwar auf der Organisationsebene ein Entwicklungs- bzw. Lernprozess angeregt werden kann, dass dies jedoch keineswegs zwangsläufig zu einer Umorientierung in der täglichen pädagogischen Arbeit führt bzw. zum Aufgreifen von pädagogischen Konzepten, wie sie gegenwärtig etwa unter den Stichworten „Pädagogik der Vielfalt“, „interkulturelle Pädagogik“, „inklusive Pädagogik“ oder „Diversity Education“ diskutiert und entwickelt werden. Die Kritik am Konzept des Diversity Management legt somit offen, dass die normative Ausrichtung von Weiterbildungsorganisationen auf Diversität keineswegs als Anzeichen dafür gesehen werden kann, dass die praktische pädagogische Arbeit zu einer effektiveren Verfolgung von relevanten bildungspolitischen und pädagogischen Zielen im übergreifenden Kontext des Abbaus von Bildungsungleichheiten, der Steigerung des Bildungsniveaus in der gesamten Bevölkerung und der Schaffung von sozial gerechteren, integrativen Strukturen gelangt.

Ebenfalls, dabei jedoch in einem entwicklungsorientierten Duktus, wendet man sich vonseiten der Organisationspädagogik³ gegen eine zu kurz greifende, eher auf symbolische (Außen-)Kommunikation zielende Vorstellung von Diversity Management (Göhlich et al., 2012). Demgegenüber wird deutlich gemacht, dass in Organisationen die Effekte gesellschaftlicher Diversifizierungsprozesse insbesondere im Kontext von Globalisierung, demografischem Wandel und Migration unvermeidbar auftreten und dass hierdurch der Blick grundlegend auf das Verhältnis von Organisation und Diversität gerichtet werden muss. Vornehmlich geht es dabei um das Verhältnis von Organisation und Interkulturalität bzw. um die Frage, „welche Lernchancen, Lernhindernisse und Lernfolgen sich für die Organisationen im Umgang mit kulturellen Differenzen und kultureller Diversität ergeben“. (Göhlich, 2012, S. 5). In dieser Stoßrichtung zielt die Organisationspädagogik auf die Unterstützung von Prozessen der interkulturellen Öffnung von Organisationen, die nur langfristig und als in sich komplexe Prozesse organisationalen Lernens begriffen werden können. Speziell in Bildungsorganisationen richtet sich damit das Augenmerk etwa auf die verstärkte Rekrutierung von pädagogischen Fachkräften mit Migrationshintergrund, die Berücksichtigung von soziokulturellen Zugehörigkeiten bei Entscheidungen über die Teilnahme wie auch Nichtteilnahme an organisierten Lern- und Bildungsprozessen,

3 Vgl. die Selbstbeschreibung, abrufbar unter: <http://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-9-erwachsenenbildung/kommission-organisationspaedagogik.html> (Letzter Aufruf: 04.07.2016).

die Entwicklung und Planung von Bildungsangeboten im Horizont diversifizierter Adressatenkreise und Aneignungsmilieus sowie – dies alles gewissermaßen zusammenfassend – auf die Frage nach der Evaluation von organisatorischen Prozessen der interkulturellen Öffnung von Bildungsorganisationen.

Sowohl an die kritische wie auch an die entwicklungsorientierte Sichtweise zum Management von bzw. zum Umgang mit Diversität in Organisationen lässt sich aus einer system- und leistungsbezogenen bildungswissenschaftlichen Perspektive jedoch wiederum die Frage anlegen, in welchem Umfang und mit welcher Reichweite Bildungsorganisationen Diversität als Bezugspunkt und Ziel ihrer Dienstleistungs- und Organisationsentwicklung ausformulieren und verfolgen können bzw. ob hier – strukturell bedingt – nicht auch Grenzen der Anerkennung und Wertschätzung von Diversität zu berücksichtigen sind. Zumindest im Bereich der organisierten Weiterbildung ist auch in Rechnung zu stellen, dass die Diversitätsthematik hier historisch und institutionell bedingt anders gerahmt ist als beispielsweise in den Bereichen von Schule und Hochschule. So ist im Bereich der institutionalisierten und organisierten Weiterbildung der Bezug auf die Diversität immer schon – und dabei in ambivalenter Weise – gegeben. Für die Anerkennung von Diversität im Weiterbildungsbereich spricht die historisch nachvollziehbare Wertschätzung und Anerkennung des Lern- und Bildungsbedürfnisses insbesondere von exkludierten, benachteiligten sowie unterrepräsentierten Gruppen aus dem bzw. im formalen Bildungssystem. In neuerer Zeit sprechen für die besondere Diversitätsorientierung in der Weiterbildung die Bezugnahme auf zunehmend breiter gefächerte Adressatenkreise und (Aneignungs-)Milieus (Barz & Tippelt, 2004) sowie die Pluralisierung und Diversifizierung von Bildungsträgern, Organisationsformen und Wegen der Bereitstellung von Weiterbildungsmöglichkeiten. All dies hat zweifellos zur Expansion der institutionalisierten Weiterbildung und Diffusion der Weiterbildung (als Funktion) in immer mehr gesellschaftliche Handlungsfelder jenseits von ausgewiesenen Weiterbildungsorganisationen (Kade & Seitter, 2002) beigetragen. Zugleich impliziert dies aber auch bekannte Steuerungsprobleme der Weiterbildung, dies vor allem in Bezug auf die Herausbildung von Professionalitäts- und Qualitätsstandards oder auch in Bezug auf die Evaluierung von Lern- und Bildungsprozessen sowie Messung und Validierung von Lern- und Bildungsergebnissen. Derartige Probleme konnten bislang weder durch die weitreichenden bildungspolitischen Systematisierungsversuche in den 1970er Jahren (Deutscher Bildungsrat, 1970) noch durch das in den 1990er Jahren propagierte Konzept eines sich auf der Basis von Angebot und Nachfrage selbst regulierenden Weiterbildungsmarktes gelöst werden. So wurde und wird im weiterbildungswissenschaftlichen Diskurs immer wieder auf die Tatsache hingewiesen, dass die institutionalisierte Weiterbildung multiplen Steuerungs- und Organisationsdynamiken unterliegt und daher kaum als *ein* System oder als *ein* Markt aufgefasst, geschweige denn gestaltet werden kann (Meisel, 2001, S. 12 ff.). Fraglich ist, ob und inwiefern mit der Einführung eines organisationsbezogenen Qualitätsmanagements sowie mit dem Ausbau von Netzwerkstrukturen und bereichsübergreifenden interorganisationalen Kooperationen in der Weiterbildung ein diversitätsorientiertes

Governance-Regime (Schrader 2008) und ein Diversitätsmanagement im weiteren Sinne ermöglicht werden kann, das einerseits die Anerkennung und Wertschätzung von Diversität auf der Adressatenseite wie auch auf der Anbieterseite unterstützt, andererseits aber auch Standardisierungen und mithin Diversitätseinschränkungen dort entwickelt und durchsetzt, wo sie im Sinne der Entwicklung der Weiterbildungsqualität und Lerneffektivität sinnvoll und erforderlich sind.

3 Zur Struktur des Bandes

Die Beiträge des vorliegenden Bandes sind darauf gerichtet, Vielfalt bzw. Diversität als eine Herausforderung und als eine Aufgabe der pädagogischen Planung und des Managements in Weiterbildungsorganisationen kenntlich zu machen. Dabei greifen die Beiträge im Einzelnen die beschriebenen Diskurslinien selektiv und mit eigenen begrifflichen Ausdeutungen auf. Ebenso nehmen sie in unterschiedlicher Weise auf Weiterbildungsorganisationen Bezug. Während Weiterbildungsorganisationen in einigen Beiträgen ins Zentrum gerückt werden, werden sie in anderen Beiträgen eher als mitgeführte Rahmenbedingungen der Hervorbringung von Lern- und Bildungsmöglichkeiten berücksichtigt. Zusammen betrachtet, spiegeln die einzelnen Beiträge des Bandes jedoch die mehrperspektivische und vielschichtige Herangehensweise wider, wie sie in Weiterbildungsorganisationen, also in der praktischen pädagogischen Planung und im Management üblicherweise anzutreffen ist.

Der *erste Teil* des Bandes bündelt Beiträge, die sich aus unterschiedlichen Perspektiven der Bedeutung von Diversität als Konzept und als empirisches Phänomen im Zusammenhang mit der Erfassung und (Re-)Konstruktion von Adressaten und Zielgruppen im Weiterbildungskontext befassen.

Steffi Robak setzt sich in ihrem Beitrag mit dem Begriff der Diversität in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung auseinander. Diversität wird von ihr als substanziell für die Entfaltung von Individualität und die Entwicklung eines Selbst konzipiert. Die Begriffsbestimmung erfolgt anhand von drei Konstitutionsmerkmalen von Diversität sowie vier Partizipationszugängen, d. h. Zugängen zur Bildung, die eine Relevanz für die Gestaltung von Programmstrukturen in den (Weiterbildungs-)Organisationen haben. Am Beispiel des Zugangs der „Kulturalität“ wird aufgezeigt, wie kulturelle, interkulturelle und transkulturelle Bildung auf Diversität als Modus der Selbst- und Fremderfahrung abheben.

Halit Öztürk und Sara Reiter thematisieren den Zusammenhang zwischen der beruflichen Weiterbildungsbeteiligung von Erwachsenen mit Migrationshintergrund und ausgewählten Aspekten ihrer spezifischen Lebens- und Erwerbssituation. Die empirische Analyse auf Basis des Nationalen Bildungspanels bestätigt unter anderem die Divergenzen in der Teilhabe an beruflicher Weiterbildung zwischen den Zuwanderergenerationen. Zudem zeigt sich, dass neben den sozialstrukturellen Zusammenhängen weitere Indikatoren wie etwa Wissen über geeignete Weiterbil-

dungsangebote und die aktive Suche danach für die Erklärung ungleicher Teilhabe bedeutend sind.

Rainer Brödel geht der Frage nach, wie „Diversität“ als ein zeitdiagnostischer Begriff im Verhältnis von Erwachsenenbildung und Gesellschaft aufgenommen werden kann und wie er die Aufmerksamkeit hinsichtlich einer adressatengerechten Planung, Durchführung und Evaluation von Weiterbildungsangeboten schärft. Dabei rückt er unter dem Aspekt diversitätsgerechten Handelns aktuelle empirische Studien zum alltagsweltlichen Umfeld von funktionalen Analphabeten sowie Grundbildungsangebote zur potenzialorientierten Literalitätsentwicklung in den Mittelpunkt.

Thomas Pfeffer verdeutlicht die Notwendigkeit des Diversitätsmanagements in Weiterbildungsorganisationen im Hinblick auf den Abbau von sozialen und bildungsbezogenen Ungleichheiten. Mit dem speziellen Bezug auf die universitäre Weiterbildung richtet er sein Augenmerk auf die Validierung non-formal erworbener Kompetenzen und die digitale Alphabetisierung (auf akademischem Niveau) als zentrale Aufgaben, die in diesem Zusammenhang zu stärken sind.

Im *zweiten Teil* des Buches wird Diversität als Bezugspunkt für die Organisations- und Personalentwicklung im Weiterbildungsbereich vorgestellt und kritisch beleuchtet. Die Beiträge in diesem Teil nehmen auf erforderliche Umorientierungen und auf die Notwendigkeit zu differenzierteren Problemwahrnehmungen im Zusammenhang mit der Diversitätsprämisse Bezug.

Christine Zeuner identifiziert gegenwärtige und zukünftige Anforderungen an die Organisationsentwicklung – dies unter Bezugnahme auf die Bedeutung von Diversität in der Bildungsberatung, die bisher weder auf der professionellen Handlungsebene von Berater_innen noch in Beratungsorganisationen konsequent berücksichtigt wird. Der Beitrag setzt sich mit der Frage auseinander, auf welche Weise Diversitätskonzepte in Organisationen, die Bildungsberatung anbieten, stärker als bislang geschehen berücksichtigt werden können (und müssen).

Stefanie Ernst stellt aus arbeits- und organisationssoziologischer Sicht die Grundzüge der theoretischen und praxisorientierten Debatte über Vielfalt, Diversität und Differenz in ihrer Ambivalenz zwischen teils euphorischer Naivität und systematischem Zweifel darüber vor, ob und inwiefern einerseits inkludierende und andererseits exkludierende Momente von Diversity-Maßnahmen adäquat reflektiert und gehandhabt werden können. Die exemplarische Analyse von Teamarbeit verdeutlicht typische Konflikte zwischen ungleichen Gruppen in Organisationen, die konzeptuelle Nachbesserungen hin zu einem inklusionsorientierten Diversity Management erforderlich machen.

Annette Sprung diskutiert auf der Basis einer empirischen Studie Herausforderungen für Organisationen der Erwachsenenbildung angesichts des gesellschaftlichen Wandels durch Migration. Der Schwerpunkt ihrer Ausführungen zur diversitätsorientierten Entwicklung von Organisationen liegt auf dem verstärkten Einbezug von qualifiziertem Personal mit Migrationsbiografien. Besondere Berücksichtigung fin-

det dabei die Anerkennung von herkunfts- bzw. migrationsbedingten Potenzialen und Kompetenzen.

Im *dritten Teil* des Buches wird aus unterschiedlichen Perspektiven die Bedeutung des Diversitätskonzepts für die Entwicklung und Umsetzung von Lern- und Bildungsangeboten in verschiedenen Teilbereichen der Weiterbildung beleuchtet.

Martina Emke und Anika Mannig befassen sich mit der Frage nach diversitätssensiblen Weiterbildungsangeboten für beruflich qualifizierte Studieninteressierte, die ein zeit- und raumunabhängiges Lernen ermöglichen. Sie sind in der deutschen Weiterbildungslandschaft wenig vertreten. Der Beitrag schildert Chancen und Herausforderungen bei der kooperativen Konzeption eines diversitätsorientierten Studienvorbereitungskurses im Blended-Learning-Format und gibt Handlungsempfehlungen für Organisationen der Erwachsenenbildung, die ein solches Angebot planen.

Veronika Zimmer, Mathilde Grünhage-Monetti und Anna Svet beleuchten anhand von Ergebnissen aus einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt zum Thema „Deutsch am Arbeitsplatz – Untersuchung zur Kommunikation im Betrieb als Grundlage einer organisationsbezogenen Zweitsprachförderung“ eine innovative diversitätsbewusste Herangehensweise zur Vermittlung und zum Erwerb von berufsbezogenen Sprachkenntnissen. Daran anschließend wird eine im Rahmen des Projekts entwickelte Fortbildungsreihe für Lehrende im Bereich Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache vorgestellt.

Therese E. Zimmermann stellt in ihrem Beitrag mit dem Bezug auf die Schweiz die Herausforderung einer zunehmenden Diversität der Bevölkerung und des damit verbundenen Nachfragepotenzials in der Weiterbildung heraus. Anhand von quantitativ ermittelten Forschungsergebnissen geht sie der Frage nach, inwieweit sich Weiterbildungsorganisationen programmatisch auf eine zunehmende Diversität einstellen und welche Rückschlüsse daraus für die gegenwärtige und zukünftige Profilbildung von schweizerischen Weiterbildungsorganisationen gezogen werden können.

Der *vierte Teil* des Buches versammelt schließlich Beiträge, die sich mit der in der Diversitätsprämisse liegenden Herausforderung für die Erschließung und Gestaltung von – virtuellen wie physischen – Lernräumen befassen.

Matthias Rohs geht der Frage nach, welchen Beitrag digitale Medien zum Umgang mit Diversität in der Erwachsenenbildung leisten können. Sind digitale Medien per se inklusionsförderlich, wie oft behauptet? Auf der Grundlage empirischer Ergebnisse zum Lernen mit digitalen Medien werden mediendidaktische Ansätze für die Arbeit mit heterogenen Zielgruppen diskutiert und Gestaltungsempfehlungen für den diversitätsgerechten Einsatz digitaler Medien formuliert.

Christiane Hof thematisiert Diversität im Hinblick auf die Vielfalt der Lernformen und Lernorte. Vor dem Hintergrund einer kleineren empirischen Studie zum Weiterbildungsangebot der Region Flensburg wird die Möglichkeit und Notwendigkeit

bekräftigt, bei der Bildungsplanung neben der thematischen Vielfalt auch eine Diversität der Lernorte und Lernumgebungen stärker als bislang geschehen in den Blick zu nehmen.

Silke Schreiber-Barsch setzt mit ihrem Beitrag an der bildungspolitischen Inklusions-Agenda an und richtet den Blick auf Menschen mit Behinderungen als regulären Adressat_innen von Erwachsenenbildung. Am Beispiel von Volkshochschulen werden die normativen sowie handlungspraktischen Implikationen einer Realisierung von Inklusion erörtert. Ein daran anschließender raumanalytischer Zugriff bietet einen Einblick in die Dialektik von Zugang und Barrieren und die Rolle von physischen Lernorten als Schauplätzen von Aushandlungen und Kämpfen über räumliche Ermöglichungsstrukturen für gesellschaftliche Teilhabe und Partizipation.

Bonn, im Juli 2016

Karin Dollhausen & Sonja Muders

Literatur

- Alheit, P. & Dausien, B. (2002).** The “double face” of lifelong learning: Two analytical perspectives on a “silent revolution”. In *Studies in the Education of Adults*, 34(1), S. 3–23.
- Allemann-Ghionda, C. (2013).** Bildung für alle, Diversität und Inklusion: Internationale Perspektiven. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Arnold, R. & Schüßler, I. (1998).** Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Aspin, J. N., Chapman, J. D., Evans, K. & Bagnall, R. (2012).** *Second International Handbook of Lifelong Learning*. Wiesbaden: Springer.
- Barz, H. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2004).** Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 2. Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld: wbv.
- Brödel, R. (2011).** Lebenslanges Lernen. In T. Fuhr (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft Band 4: Erwachsenenbildung – Weiterbildung*, S. 235–245. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Brödel, R. (Hrsg.) (2004).** Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung: Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder. Bielefeld: wbv.
- Bude, H. & Landermann, E.-D. (2006).** Soziale Exklusion und Exklusionsempfinden. In *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS)* 58(2), 233–252.
- CEC (Commission of the European Communities) (2000).** Memorandum for Lifelong Learning. Brussels: European Commission.
- Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (2009).** *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission e. V.
-

- Deutscher Bildungsrat (1970).** Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn: Deutscher Bildungsrat.
- Field, J. (2000).** Lifelong Learning and the New Educational Order. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Freitag, W. K., Hartmann, E. A., Loroff, C., Stamm-Riemer, I., Völk, D. & Buhr, R. (Hrsg.) (2011).** Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster: Waxmann
- Giesinger, J. (2007).** Was heißt Bildungsgerechtigkeit? In Zeitschrift für Pädagogik 53(3), 362–381.
- Gnahn, D. (2005).** Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. In G. Wiesner & A. Wolter (Hrsg.), Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft, S. 261–278. Weinheim: Juventa.
- Göhlich, M. (2012).** Organisation und kulturelle Differenz. Eine Einführung aus pädagogischer Sicht. In M. Göhlich, S. M. Weber, H. Öztürk & N. Engel (Hrsg.), Organisation und kulturelle Differenz. Diversity, Interkulturelle Öffnung, Internationalisierung, S. 1–22. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Göhlich, M., Weber, S. M., Öztürk, H. & Engel, N. (Hrsg.) (2012).** Organisation und kulturelle Differenz. Diversity, Interkulturelle Öffnung, Internationalisierung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Golly, N. (2015).** Diversity: Konzept. Programmatik. Praxis. In Außerschulische Bildung o.J. (1), S. 4–8.
- Hartz, S. & Schrader, J. (Hrsg.) (2008).** Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Klinckschardt.
- Hof, C. (2009).** Lebenslanges Lernen. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kade, J. & Seitter, W. (2002).** Pluralisierung und Entgrenzung des Lernens Erwachsener. In Grundlagen der Weiterbildung Zeitschrift 13(6), 283–285.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (1996).** Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996. Bonn: Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Kronauer, M. (Hrsg.) (2010).** Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld: wbv.
- Meisel, K. (2001).** Managementprobleme in öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Nell, W. (1998).** Bildungsbegriffe und Lernkulturen. In W. Nell (Hrsg.), Lernkulturwandel, S. 9–23. Mainz: ism.
- OECD (1996).** Lifelong Learning for All. Paris: OECD
- OECD (2004).** Equity in Education: Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages. Statistics and Indicators. Paris: OECD.
- Salzbrunn, M. (2014).** Vielfalt/Diversität. Bielefeld: transcript Verlag.
- Schrader, J. (2008).** Die Entstehung eines neuen Steuerungsreimes in der Weiterbildung. In S. Hartz & J. Schrader (Hrsg.), Steuerung und Organisation in der Weiterbildung, S. 387–414. Bad Heilbrunn: Klinckschardt.

- Schwohl, J. & Sturm, T. (Hrsg.) (2010).** Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Bielefeld: transcript Verlag.
- Wansing, G. & Westphal, M. (Hrsg.) (2014).** Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität. Wiesbaden: Springer.
- Weheliye, A.-J. (2013).** Vier Ansätze des Managing Diversity. In Heinrich-Böll-Stiftung. Dossiers Heimatkunde – migrationspolitisches Portal. URL: <https://heimatkunde.boell.de/2013/11/18/vier-ans%C3%A4tze-des-managing-diversity> (Letzter Aufruf: 04.07.2016).
- Werning, R. & Löser, J. M. (2010).** Inklusion: Aktuelle Diskussionslinien, Widersprüche und Perspektiven. In Die Deutsche Schule (2), S. 103–114.
- Wiesner, G. & Wolter, A. (2005).** Einleitung. In G. Wiesner & A. Wolter (Hrsg.), Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft, S. 7–44. Weinheim: Juventa.