

Erwachsenenbildung und Diversität

SILKE SCHREIBER-BARSCH

Der Begriff «Diversität» wirft für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung ein komplexes Geflecht aus Schlagwörtern, Diskurslinien, Bildungsprogrammatischen, Praxiskonzepten und individuellen wie kollektiven Erfahrungen des Ein- wie Ausschlusses von Lernen und Bildung auf. Im Kern geht es um den erwachsenpädagogischen Umgang mit Diversität und die Gestaltung von Lehr-Lern-Settings, die sich an ressourcenorientierten und die Vielfalt wertschätzenden Ansätzen orientieren sollen. Inwiefern sich Orientierungslinien im Geflecht zeigen, aber auch Spannungsfelder im Kontext machtvoller gesellschaftlicher Differenzordnungen zu beobachten sind, will der Beitrag begrifflich, für das pädagogische Handeln professionell Tätiger und anhand aktueller Entwicklungen in der Bildungspraxis verdeutlichen.

Mit dem Begriff «Diversität» ist für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung (EB/WB) ein komplexes semantisches Geflecht aus Schlagwörtern wie Heterogenität, Differenz, Integration oder auch Inklusion aufgerufen, die wiederum je eigene unterschiedliche Konzeptansätze und Diskurslinien in Bildungspraxis, -politik sowie -wissenschaft ausweisen. Die sozialen Phänomene, die dem Geflecht unterliegen, prägen gleichwohl Gesellschaften der Moderne seit dem 18. Jahrhundert und durchziehen die historische Entwicklung von Angeboten in institutionalisierten Formen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (vgl. u.a. Schreiber-Barsch, 2015). So sollen Konzepte der Zielgruppen- bzw. Teilnehmendenorientierung der Annahme von heterogenen Interessen und Bedürfnissen einer erwachsenen Adressat:innenschaft pädagogisch Rechnung tragen. Bildungspolitische Programmatiken unter den Leitzielen einer integrativen bzw. inklusiven Gesellschaft antworten auf individuelle und kollektive Erfahrungen des Ein-, aber auch Ausschlusses, welche aus der gesellschaftlichen und alltagspraktischen Zuweisung von Differenzmerkmalen wie bspw. Behinderung entstehen und auf die Teilnahme an Lernen sowie die Teilhabe an Gesellschaft wirken.

SVEB (Hrsg.): Education
Permanente EP 2024-1,
Schweizerische Fachzeit-
schrift für Weiterbildung,
www.ep-web.ch



Jene Verschränkung aus Gesellschaftsdiagnosen und Pädagogisierung solcher Diagnosen als Handlungsauftrag an die EB/WB erklärt zum einen die Komplexität des entstandenen Geflechts. Zum anderen die Kontinuität in dem Auftrag an die EB/WB, eine entsprechende Kompetenz und Handlungsfähigkeit auf individueller, kollektiver wie auch organisationaler Ebene zu fördern und pädagogisch zu rahmen. Begrifflich wird dies seit einigen Jahren als bspw. Diversitätskompetenz von Subjekten oder organisationales Diversity-Management verhandelt. Angesichts dessen kann im Folgenden eine Systematisierung des Geflechts unter dem Begriff der Diversität an vielen Stellen nur grobkörnig bleiben. Gleichwohl kann eine solche Systematisierung erste Orientierungslinien bieten, um empirische Befunde oder Beispiele aus der Bildungspraxis besser zuordnen, untereinander abgrenzen und in ihren Herausforderungen genauso wie Potenzialen für pädagogische Handlungsfelder einschätzen zu können.

Ein Überblick: Begriffe – Konzepte – Diskurse

Aus einem bildungswissenschaftlichen Blickwinkel lässt sich der Begriff der «Diversität» als Verschiedenartigkeit oder Vielfältigkeit/Vielfalt verstehen, der sich entlang von individuellen, kollektiven und/oder strukturellen Differenzmerkmalen bestimmt, bspw. Alter, Gender, Milieu-, Schicht- und Klassenzugehörigkeit, sozioökonomischer Status, Behinderung, Religion u.a. (Schreiber-Barsch, 2023). Um soziale Phänomene wie Diversität pädagogisch fassen und, dementsprechend, Lernen und Bildung gestalten zu können, ist

zweierlei Voraussetzung notwendig: erstens die Annahme von Differenz(en) – verstanden als Wahrnehmung eines Unterschieds – und, zweitens, die Ausweisung von einzelnen Differenzmerkmalen. Um Unterschiede feststellen zu können, braucht es Vergleichspunkte. Solche Vergleichspunkte sind jedoch nicht quasi-natürlich einfach ‹da›, sondern werden kommunikativ und interaktiv sowohl zwischenmenschlich als auch in Gesellschaft ‹hergestellt›, wie Wimmer (2014) beschreibt: ‹Unterschiedenes ist nicht durch sich selbst in ein Differenzverhältnis gesetzt, sondern nur als Resultat einer Unterscheidung erhalten die unterschiedenen Termini ihre Bestimmtheit› (ebd., S. 437). Welches der jeweilige Vergleichspunkt eines Normzustandes ist, wird also entlang von unterschiedlichen pädagogischen Diskurslinien und Theorietraditionen beantwortet. Differenzen werden entsprechend als sozial konstruiert, erworben und/oder angeboren verstanden und in jeweilige Folgerungen für Lernen und Bildung übersetzt: Wer mithin als ‹zu alt› oder ‹zu beeinträchtigt/behindert› oder ‹zu ungebildet, weil arm› für Lernen und Bildung deklariert wird, verschiebt sich je nach gesellschaftlich-historischem Kontext, wissenschaftlicher Begründung und bildungspraktischer Ausgestaltung – und hat gleichwohl in jeglicher Form erhebliche Konsequenzen für den individuellen wie kollektiven Zugang zu Lernen und Bildung.

Die Arbeiten von Mecheril und Plößer (2018) sowie Walgenbach (2017; 2021) bieten mit ihrem Verständnis von Diversität einen Ansatz für eine weiterführende Systematisierung. Der Ansatz bleibt nicht bei der Wahrnehmung eines letztlich unhintergehbaren Ist-Zustandes von Differenzen und nivelliert diesen bspw. über die Feststellung eines *Alle sind anders und alle sind unterschiedlich* ein. Vielmehr erlaubt er, die Wirkmächtigkeit von Differenzmerkmalen in und für die pädagogische Arbeit sowohl zu problematisieren als auch Möglichkeiten und Ansätze einer wertschätzenden Bearbeitung hervorzuheben (Mecheril & Plößer, 2018, S. 284). Während in bildungs- und sozialwissenschaftlichen Diskursen nochmals weiter differenzierende Abgrenzungen zwischen Diversitäts- bzw. Diversity-Ansätzen vorgenommen werden (vgl. ebd. Mecheril & Plößer sowie Walgenbach), lässt sich dies meines Erachtens für den erwachsenenbildungswissenschaftlichen Diskurs mit den im Folgenden genannten zwei Dimensionen unter dem Begriff der Diversität zusammenführen. Der Begriff der ‹Heterogenität› verbleibt an dieser Stelle als Verweis auf die Anerkennung der Unterschiedlichkeit von Lebenslagen, dessen pädagogische Konzeptionalisierung jedoch bislang vor allem für die (Grund-)Schulpädagogik geleistet wurde (vgl. Walgenbach, 2021, S. 48), und soll hier nicht weiter verfolgt werden.

Diversität bzw. Diversity lässt sich laut Mecheril und Plößer in eine empirisch-analytische und eine normativ-präskriptive Dimension unterteilen (ebd., S. 283). Die *empirisch-analytische* Dimension bezeichnet die oben genannte grundlegende Feststellung der sozialen Struktur von Gesellschaften, an

der sich Unterschiede (Differenzen) in Zugehörigkeiten, Identitäten und individuellen, kollektiven und/oder strukturellen Merkmalen ablesen lassen (vgl. Walgenbach, 2017, S. 93). Die Annahme, dass diese Unterschiede Folgen haben für Lernen und Bildung, fordert zur empirisch-analytischen Erfassung solcher Unterschiede auf. Welche Folgen gleichwohl als relevant bestimmt, wie deren Gründe erklärt und interpretiert sowie welche pädagogischen Konsequenzen abgeleitet werden, ist Bestandteil der *normativ-präskriptiven* Dimension. Diese kann jene Differenzen als wirkmächtig und einflussreich für Lernen und Bildung bewerten, so dass ein pädagogischer Handlungsauftrag abgeleitet wird – oder nicht. Es geht an dieser Stelle demnach sowohl um die Begründung einer pädagogischen Aufgabenstellung als auch um die Aushandlung eines ‚angemessenen‘ pädagogischen *Umgangs mit* Differenzen und folglich Diversität.

Diese beiden Dimensionen durchziehen und verorten zugleich die Stränge der bildungswissenschaftlichen Auseinandersetzung in Theorie- und Diskurslinien um Diversität. Jene Linien lassen sich, so Budde (2018), nochmals grundlegender mit der Trias eines Spannungsfeldes von «Universalismus (als allgemeingültiger Geltungsanspruch von Bildung für alle unabhängig vom Einzelfall oder sozialen Differenzen), Individualität (als Betonung der einzelnen Person) und Differenz (als soziales Zugehörigkeits- und Ordnungsschema)» (Budde, 2018, S. 45) beschreiben. Inwiefern diese ineinandergreifen und sich gegenseitig bedingen, lässt sich folgendermassen aufschlüsseln: Der Universalismus-Anspruch der Pädagogik als einer *Bildung für alle* bildet sich empirisch-analytisch ab in der anthropologischen Zuerkennung einer grundsätzlichen Lernfähigkeit und Bildsamkeit von Menschen qua Mensch-Sein (Holm, 2018). Normativ-präskriptiv wird diese Zuerkennung bspw. menschenrechtlich in ein *Recht auf Bildung* für alle übersetzt und als eine pädagogisch-professionelle Aufgabe an Bildungsakteure und -institutionen in öffentlicher Verantwortung übertragen. Menschenrechtsverträge spiegeln insofern den normativ-präskriptiven Anspruch des Universalismus wider und sind zugleich ein reaktiv und präventiv gerichtetes Instrument, das aus der empirisch-analytischen Dimension der Feststellung von «strukturellen Unrechtserfahrungen» (Hirschberg, 2021, S. 24) von Einzelnen oder Kollektiven infolge ihrer Einbettung in soziale Zugehörigkeits- und Ordnungsschemata (Differenz) erwachsen ist. Unrechtserfahrungen im Kontext von Lernen und Bildung sind somit eine auch «historische Erfahrung» (Dederich, 2020, S. 530), in der das *Alle* unter Bedingungen von bspw. Behinderung/Beeinträchtigung oder Gender ein über Jahrhunderte hart erkämpftes und bislang nur teilweise realisiertes ist. Es zeigt sich, dass die Zuweisung von Differenzmerkmalen weder kontextfrei noch folgenlos für Lernen und Bildung ist; hingegen spiegeln sich in der Zuweisung immer gesellschaftliche Verteilungsfragen und ihre machtvolle Überführung in Praxen der Gewährung

bzw. Vorenthaltung von Anerkennung wider (Dederich, 2010, S. 30ff). Über das Paradigma der Individualität tritt schliesslich die Binnenstruktur von Zugehörigkeit in den Vordergrund und damit die notwendige dritte Komponente der Trias: das einzelne Lernsubjekt, der/die Adressat:in von organisierten Lernaktivitäten, der/die Teilnehmende. Die Bedeutung der Komponente zeigt sich darin, dass Menschenrechte die Mitwirkung an «sozialen und politischen Prozessen» (Kunze, 2014, S. 280) zwar grundsätzlich gewährleisten können, die individuell gelebte Erfahrung in pädagogischen Lehr-Lern-Settings jedoch davon unbenommen widersprüchlich und aushandlungsbedürftig bleiben kann. Einen Zugang zu Lernangeboten zu erhalten, kann ein physisches «Dabei-Sein» für lerninteressierte Subjekte ermöglichen und dies empirisch-analytisch in Daten erfassen, aber dies muss nicht automatisch in eine normativ-präskriptive Anerkennung eines «Mitmachen-Dürfens» als gleichwertig geschätzte Teilnehmende und in positive Lernerfahrungen der Subjekte münden. Die pädagogisch-professionell getätigte Praxis der Anerkennung als Lernsubjekt bleibt sowohl riskant als auch ergebnisoffen in dem Kreislauf von Geben-Empfangen-Geben (Boger, 2020, Kap. 4).

Für eine mehrdimensionale, d.h. für eine der Komplexität angemessene, Betrachtung von Diversität braucht es also beide Koordinaten: sowohl die Trias der pädagogischen «Gründungsnarrative» (Walgenbach, 2021, S. 41) als auch die Unterscheidungsmöglichkeit zwischen einer empirisch-analytischen und einer normativ-präskriptiven Dimension. Die mehrdimensionale Betrachtung verhindert eine (Über-)Betonung und letztlich folgenreiche Reduktion des Diversitätsansatzes, kann jedoch spezifische Dilemmata, bspw. zwischen Anerkennung von Differenz und dem Risiko einer steten Reproduktion einer machtvollen Adressierung, nicht in Gänze auflösen. So hiesse eine Überbetonung des Trias-Bestandteils der Individualisierung in Bezug auf das Differenzmerkmal Beeinträchtigung/Behinderung, dass Bildungsdiskurs und -praxis auf das sog. medizinische Modell im Verständnis von Behinderung (Barnes, 2014) zurückzufallen drohten. Demnach würde das als beeinträchtigt und defizitär diagnostizierte Individuum vor allem selbst in die Verantwortung gestellt werden, die Abweichung von der Norm und das unterstellte «Leid» mithilfe von Rehabilitation und Medizin an den gesellschaftlichen Normzustand anzupassen. Genauso würde eine Überbetonung der normativ-präskriptiven Ausdeutung von Differenz das Risiko in sich tragen, jene spezifisch bewertete Differenz als pädagogische Adressierung in Subjekte und Gruppen einzuschreiben und sozio-strukturell wie auch biographisch stetig zu (re)produzieren (Buchner et al., 2015). Es braucht mithin für die Auseinandersetzung mit Diversität die Komplexität in Praxis und Forschung, um, so auch Wansing (2014), «sowohl eine kritische Reflexion von Unterscheidungsweisen als auch eine Analyse faktischer sozialer Ungleichheiten [zu] ermöglichen» (ebd., S. 209).

Was heisst das für professionelles Handeln?

Auf der Ebene des pädagogischen Handelns geht es um die aufgeworfene Dynamik aus sowohl der gesellschaftlichen Zuweisung einer pädagogischen Aufgabenstellung als auch der Aushandlung eines ‹angemessenen› pädagogischen *Umgangs* mit Differenzen und folglich Diversität – entlang und trotz bestehender Dilemmata und Spannungsfelder. Voraussetzung ist die Anerkennung der Bildsamkeit von Erwachsenen, aus der sich das professionelle Handeln zum Ziele von Lernen und Bildung begründet und entfaltet.

Bildungswissenschaftliche Ansätze zu Diversität speisen sich aus verästelten Theorietraditionen entlang zeithistorischer Dynamiken, die interdisziplinär eng mit sozialwissenschaftlichen Ansätzen verwoben sind und sich seit den 1960er Jahren kontinuierlich entfalten und etablieren konnten (vgl. z.B. Walgenbach, 2017, S.93ff; 2021). Aus dieser Zeit sind Konzepte zur sozialen Inklusion bzw. Exklusion in modernen Gesellschaften genauso wie zu Ausländerpädagogik, später zur Interkulturalität und allgemein zur Heterogenität in Kontexten von Lernen und Bildung für nachfolgende Diversitätsdiskurse grundlegend. Insgesamt lässt sich ein Richtungswechsel ablesen, indem die empirisch-analytische Dimension über Forschungsbefunde stetig (wenngleich noch nicht umfassend) ausgebaut werden konnte und sich zugleich die normativ-präskriptive Dimension verschoben hat: Defizitorientierte Ansätze zur Problematisierung von Diversität (Assimilation, Eingliederung, Mangelausgleich) wurden abgelöst von einem ressourcenorientierten und die Vielfalt wertschätzenden Verständnis zur pädagogischen Bearbeitung von Diversität (Mehrfachzugehörigkeiten, machtsensibles Diversity-Management, Selbstbestimmung). Parallel hierzu ist auf der Ebene bildungspolitischer Programmatik und Agendasetzung, jedenfalls in der Bundesrepublik Deutschland, eine Zuordnung des Begriffes ‹Integration› zur Kategorie Herkunft (Migration) sowie des Begriffes ‹Inklusion› zur Kategorie Behinderung zu beobachten.

Als Gemeinsamkeit jener pädagogischen Konzepte zeigt sich, dass Fragen von Identität, (Mehrfach-)Zugehörigkeit, Differenzmerkmalen und -ordnungen und somit immer Bewegungen des Unterscheidens und – infolgedessen – des (nicht) Einbezogen-Seins und Einbezogen-Werdens verhandelt werden. Ein solches Einbezogen-Sein/Werden kann selbst- oder fremdbestimmt erfolgen, als positiv oder negativ empfunden werden und spiegelt Zugehörigkeit und Zugänglichkeit von bzw. zu etwas wider. Es kann dichotom (drinnen – draussen) oder graduell (mehr – weniger) bestehen und lässt sich auf der Ebene der Subjekte, der Strukturen (z.B. des Bildungssystems), der Prozesse (inkludieren – exkludieren) sowie des Systems (mit dem Ziel z.B. einer inklusiven/integrativen/diversen Gesellschaft) beobachten und analysieren (Schreiber-Barsch, 2023).

Die Fokussierung auf den engeren Bezug von bildungswissenschaftlichen Diversity-Ansätzen kann jene grundlegenden Gemeinsamkeiten nochmals verdeutlichen: So unterteilt Walgenbach (2021) zwei wesentliche Diversity-Strömungen, zum einen eine affirmativ auf betriebswirtschaftliche Diversity-Management-Ansätze angelegte Strömung und zum anderen eine machtkritische Perspektive auf Diversity (ebd., S. 43–45). Eine trennscharfe Unterscheidung sei nur schwer möglich, hingegen zeigten sich gemeinsame Basisannahmen. Erstens die zentrale Bezugnahme auf «Unterschiede und Gemeinsamkeiten von sozialen Gruppenzugehörigkeiten und -identitäten» (ebd., S. 44); zweitens der Fokus auf Bildungsorganisationen und Organisationskulturen im Sinne einer systematisch zu bewältigenden Gestaltungsaufgabe; drittens die Ausweisung von Diversity als positiv besetzte Ressource für Bildungsorganisationen; sowie viertens, daraus folgend, die Pädagogisierung dieser Gestaltungsaufgabe in der Zielsetzung einer zu entfaltenden Diversity-Kompetenz bzw. eines Diversity-Managements (vgl. ebd., S. 45). Letzteres meint (auf normativ-präskriptiver Ebene), dass die «Ressourcen der Organisationsmitglieder wie Mehrsprachigkeit, unterschiedliche kulturelle Perspektiven oder altersspezifische Erfahrungshintergründe [...] für die Bildungsorganisation bzw. pädagogische Arbeit nutzbar gemacht werden» sollen (Walgenbach, 2017, S. 93). Dies kann jedoch nicht voraussetzungslos in professionelles Handeln übertragen werden. Es benötige mithin den Erwerb von Diversity-Kompetenz, die soziale Gruppenmerkmale und -identitäten als Vielfalt und positive Ressource für Bildungsorganisationen wertschätzt und auf einen entsprechenden positiven Umgang mit Diversität zielt (ebd., S. 92).

Auf den Kontext des professionellen Handelns in der EB/WB übertragen, lassen sich als leitend für eine diversitätssensible/-bewusste Bildungsarbeit auf der Mikroebene der Lernenden und Lehrenden eine methodisch-didaktische Orientierung an diversen und heterogenen Interessen, Eigenschaften und Bedarfen der Teilnehmenden (Teilnehmendenorientierung) und eine diversitätssensible Qualifizierung des pädagogischen Personals (Weiterbildung der Weiterbildenden) herausstellen; auf der Mesoebene die Bedeutung von der Vielfalt an Programmen, Inhalten und Themen und von im physischen, soziostrukturellen und symbolischen Sinne zugänglichen Institutionen; sowie auf der Makroebene der Erhalt der für das EB/WB-System typischen Pluralität an Strukturen, Angeboten und Regulierungen (Schreiber-Barsch, 2023; vgl. auch z.B. Dollhausen & Muders, 2015).

Während weithin ein Konsens besteht zu den Gemeinsamkeiten jener pädagogischen Konzepte, kann der Blick in die Praxis und damit in jeweilige Auslegungen von Diversität und in konkrete Transferbeispiele sowohl Herausforderungen als auch Potenziale einer solchen diversitätssensiblen/-bewussten Bildungsarbeit mit Erwachsenen exemplarisch aufzeigen.

Ein Einblick: aktuelle Entwicklungen in der Bildungspraxis

Ein exemplarischer Blick auf aktuelle Befunde und Entwicklungen im Kontext von Diversität und erwachsenen Lernenden im deutschsprachigen Raum lässt die Rückbezüge zur Komplexität des Gegenstandes erkennen.

Es zeigt sich das genannte Dilemma in der Aushandlung zwischen Anerkennung und Besonderung von Differenzmerkmalen, wenn bspw. Ackermann, Bannwart, Parpan-Blaser und Steiner (2021) für den Bereich der «Digitalen Teilhabe von Menschen mit Behinderungen in der beruflichen Bildung» in der Schweiz zum Schluss kommen, dass Unterstützung «nicht an die Bedingung gekoppelt sein [sollte], eine Behinderung offenzulegen», denn, so ihr Ergebnis, eine «befürchtete Stigmatisierung kann davon abhalten, Hilfen zu nutzen» (ebd., S. 21). Das Vorhandensein einer sozialstaatlichen Architektur mit dort eingeschriebenen sozialrechtlichen Unterstützungsleistungen für Subjekte löst mithin nicht zwingend die Herausforderung einer Exklusion von Teilnahme und Teilhabe, wenn die Offenlegung von Unterstützungsbedarf Bedingung ist, genau jene Offenlegung von den Subjekten jedoch als stigmatisierend befürchtet und entsprechend nicht genutzt wird – somit sich Exklusion weiter verschärfen kann.

Aufgerufen ist mithin die Frage nach der Zuständigkeit für Diversität, d.h. ob dies ein pädagogischer Handlungsauftrag an *alle* Bildungsinstitutionen und professionell Tätigen oder vor allem an *bestimmte* Bildungsinstitutionen und ein *bestimmtes* pädagogisches Personal ist. Ledergerber und Dietziker (2019) kritisieren aus Schweizer Perspektive an dieser Stelle – in Bezug auf das Differenzmerkmal Behinderung (Erwachsene mit sog. kognitiver Behinderung) –, dass, obgleich die gesetzlichen Grundlagen für die Teilnahme von Menschen mit kognitiver Behinderung an der öffentlichen EB/WB längst geschaffen seien, Angebote weiterhin fast ausschliesslich von Fachorganisationen der Behindertenhilfe bereitgestellt und durchgeführt würden (ebd.); eine Disbalance, die sich in Deutschland als genauso beharrungsresistent zeigt. Ledergerber und Dietziker plädieren für einen Systemwechsel, um dem Inklusionsgedanken tatsächlich gerecht zu werden. Demgegenüber fordert Heinzmann (2023), ebenfalls mit Blick auf die Schweiz und das gleiche Differenzmerkmal in Bezug auf Angebot und Durchführung von inklusiven «Leichter-Lernen-Kursen» für erwachsene Lernende, eher eine «Transformation bestehender Angebote» (ebd., S. 49) als neue Typen von Bildungseinrichtungen. Zudem betont Heinzmann die Bedeutung eines starkes Netzwerkes von Kooperationspartner:innen im Sozialraum als «Erfolgsfaktor für diesen inklusiven Weg» (ebd.).

Der Blick auf Bildungsinstitutionen und dort professionell Tätige als ein Kernbestandteil von Diversitätsansätzen wirft schliesslich die Frage nach der Förderung von Diversitätskompetenz auf. Egger und Härtel (2021) stellen

diese Frage in einem Sammelband unter dem Titel «Bildung für alle? Für ein offenes und chancengerechtes, effizientes und kooperatives System des lebenslangen Lernens in Österreich». Für den Bereich der Hochschule wurde an der Fachhochschule Oberösterreich unter der Leitlinie einer *Higher Education Awareness for Diversity* ein sog. HEAD-Wheel entworfen. Das Konzept des HEAD-Wheels soll unterstützen, organisationsintern mögliche Differenzmerkmale der Mitglieder systematisch aufzufächern und wertschätzend anzuerkennen, die Ausbildung von Diversitätskompetenz der Mitglieder als Bestandteil der Organisationsentwicklung zu fördern und damit zu einer «ganzheitlichen Diversitätskultur» anzuregen (<https://www.fh-ooe.at/gender-diversity/wissenschaftlicher-hintergrund/>). Unterschieden werden hierzu fünf Diversitätssegmente: demografische, kognitive, fachliche, funktionale sowie institutionelle Vielfalt (Gaisch & Aichinger, 2016). Inwiefern zu einer solchen Zielsetzung in Bildungsinstitutionen die Umsetzung in Form einer partizipativen Hochschullehre einen Beitrag leisten kann, ist von Goldbach und Leonhardt (2023) für den deutschen Hochschulkontext kritisch diskutiert worden. Sie geben zu bedenken, dass eine strukturelle Zugänglichkeit zu Hochschulen nicht zwangsläufig auch diskriminierende bzw. machtvolle Strukturen, Kulturen und Praktiken ausser Kraft setze oder traditionelle Rollenzuweisungen (welche Personen sind als Lehrende, welche als Lernende ‚gedacht‘?) infrage stelle.

Entsprechend weist Walgenbach (2017) auf das Spannungsfeld einer Dienstleistungsperspektive von Diversity-Management zwischen «Antidiskriminierung und Profitsteigerung» (ebd., S. 98) hin. Dieses Spannungsfeld lässt sich auch in einer aktuellen Schweizer Studie zu «Diversity and Inclusion Management» ablesen (Gurtner, 2022). So stehe Diversity and Inclusion Management «für den strategischen Umgang mit der Vielfalt und Heterogenität von Mitarbeiter*innen», welches letztlich «als Wettbewerbsvorteil auf dem Arbeitsmarkt anerkannt» werde (ebd., S. 3). In der Studie zeige sich: «Während etwa zwei Drittel der befragten Unternehmen und Organisationen ein abgestimmtes Gesamtkonzept entwickelt haben, sind andere erst auf dem Weg dazu oder verstehen Inklusion als implizit in ihrer Unternehmenskultur verankert» (ebd.). Ein Ignorieren der Auseinandersetzung mit Diversität werde gleichwohl nicht als Lösung anerkannt: «Keinen Unterschied zwischen einzelnen Gruppen zu machen», birgt allerdings die Gefahr, spezifische Benachteiligungen oder Bedürfnisse einzelner Gruppen oder Menschen nicht zu erkennen» (ebd.).

Dieses Spannungsfeld zeigt sich gleichfalls auf der Ebene der Qualifizierung des pädagogischen Personals im Sinne einer Diversitätskompetenz – die wiederum als Querschnittsaufgabe und weniger als Besonderungsqualifikation zu denken ist. Reiter, Humt und Öztürk (2021) verweisen nochmals auf den Kurzschluss, hier am Beispiel des Kontexts von Integration und Migra-

tion, Personal mit Migrationserfahrungen zwangsläufig als «interkulturelle ExpertInnen» einzusetzen und «berufliche Kompetenztrainings ausschliesslich an Angehörige der Mehrheitsbevölkerung ohne Migrationshintergrund» zu adressieren (ebd., S. 07-5). Solche Kompetenztrainings müssten «selbst differenzreflexiv konzipiert sein» (ebd., ebd.), um eine tatsächlich dialogische, nicht einseitige Reflexionsbewegung für professionelles Handeln auszulösen. Zudem, so Homann und Bruhn (2020), sei «Selbstbetroffenheit» keine «zwingende, über jeden Zweifel erhabene «Qualifikation»» (ebd., S. 83), die Personen mit *bestimmten* Differenzmerkmalen zu *bestimmten* Expert:innen ungefragt und unbelegt (im Sinne einer vorhandenen, entsprechenden Kompetenz) machtvoll etikettiere.

Fazit

Zusammenfassend ist vor diesem Hintergrund Wimmer (2014) zuzustimmen, dass die Merkmale einer Differenzsetzung als grundlegendes Momentum von Diversität bedeutsam seien, «also nicht Nichts, aber man ... den Anderen nicht auf sie reduzieren [kann], indem man ihn damit identifiziert. Es gibt ihn zwar nicht ohne diese Merkmale, aber er geht nicht in dieser Form auf» (ebd., S. 437). Es beschreibt den Appell an EB/WB im Fokus auf Diversität, dass eine «professionelle Antwort (...) nicht in einem illusionären Sich-Entziehen aus den permanenten Unterscheidungspraktiken» (Schäffter, 2013, S. 59) liegen könne, sondern einen «verantwortungsbewussten und kritisch reflektierenden Umgang mit der je vorfindlichen Differenzordnung» (ebd.) notwendig mache, was für Relationalität als Leitperspektive (Schreiber-Barsch & Curdt, 2023) einer so verstandenen EB/WB plädiert. Dies meint gerade nicht eine Nivellierung unter dem Container-Begriff «Diversität» und eine Reduzierung auf eine, so Katzenbach (2015), Produktion sozialtechnologischer Wissens zum pädagogischen Umgang mit Diversität. Vielmehr müssten Ansätze in der Lage sein, «gesellschaftliche Prozesse, Konflikte und Widersprüche angemessen rekonstruieren und analysieren zu können» (ebd., S. 23) – um Differenzordnungen transparent und damit aushandelbar zu machen.

SILKE SCHREIBER-BARSCH ist Inhaberin der Professur für Erwachsenenbildung an der Universität Duisburg-Essen.
Kontakt: silke.schreiber-barsch@uni-due.de

Literatur

- Ackermann, S., Bannwart, J., Parpan-Blaser, A. & Steiner, O. (2022):** Digitale Teilhabe von Menschen mit Behinderungen Erfahrungen aus der Weiterbildung. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik (28), 1-2, 15-22.
- Barnes, C. (2014):** Understanding the social model of disability. Past, present and future. In N. Watson, A. Roulstone, & S. Thomas (Hrsg.). Routledge handbook of disability studies. New York: Routledge, 12-29.
- Boger, M.-A. (2020):** Wen als was anerkennen? Zum Verhältnis zwischen Anerkennungstheorie und Theorie der trilemmatischen Inklusion. Zeitschrift für Inklusion, (1). Abgerufen von <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/553>
- Buchner, T., Pfahl, L., & Traue, B. (2015):** Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen. Zeitschrift Für Inklusion, (2), <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273>
- Budde, J. (2018):** Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Inklusion und Intersektionalität. In: T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 45-59.
- Dederich, M. (2010):** Behinderung als sozial- und kulturwissenschaftliche Kategorie. In: M. Dederich & W. Jantzen, W. (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 15-39.
- Dederich, M. (2020):** Inklusion. In: G. Weiss & J. Zirfas (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Wiesbaden: Springer VS, S. 526-536.
- Dollhausen, K., & Muders, S. (Hrsg.). (2015):** Diversität und Lebenslanges Lernen. Aufgaben für die organisierte Weiterbildung (Reihe Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen – Forschung & Praxis, Bd. 26). Bielefeld: wbv Publikation.
- Egger, R., & Härtel, P. (2021):** Bildung für alle? Für ein offenes und chancengerechtes, effizientes und kooperatives System des lebenslangen Lernens in Österreich. Wiesbaden: Springer VS.
- Gaisch, M., & Aichinger, R. (2016):** Das Diversity Wheel der FH OÖ: Wie die Umsetzung einer ganzheitlichen Diversitätskultur an der Fachhochschule gelingen kann – 10. Forschungsforum der Österreichischen Fachhochschulen, Wien, Österreich, 2016.
- Gurtner, A. (2022):** Diversity and Inclusion Management in der Schweiz 2022. Eine empirische Studie unter spezieller Berücksichtigung der Dimension sexuelle Orientierung, Geschlechtsidentität und Variationen der Geschlechtsentwicklung (LGBTIQ+). Bern: Berner Fachhochschule. https://arbor.bfh.ch/18128/1/Scheidegger%2C%20Gurtner%202022_D-I-Management_Studie-2022_BFH%20Wirtschaft.pdf
- Goldbach, A., & Leonhardt, N. (2023):** Kritische Auseinandersetzung mit partizipativer Hochschullehre. Teilhabe (62), 4, 142-147.
- Heinzmann, A. (2023):** Erwachsenenbildungskurse zugänglich machen. Vom Pilotprojekt zum etablierten Angebot. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik (29), 5, 49-54.
- Hirschberg, M. (2021):** Barrieren als gesellschaftliche Hindernisse – Sozialwissenschaftliche Überlegungen. In: M. Schäfers & F. Welti (Hrsg.): Barrierefreiheit – Zugänglichkeit – Universelles Design. Zur Gestaltung teilhabeförderlicher Umwelten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 23-35.
- Holm, U. (2018):** Anthropologische Voraussetzungen des Lernens Erwachsener – Lernfähigkeit als Grundlage der Erwachsenenbildung. In: R. Tippel & A. von Hippel (Hrsg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 6. überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 109-125.
- Homann, J., & Bruhn, L. (2020):** Wer spricht denn da? Kritische Anmerkungen zum Konzept der Selbstbetroffenheit. In: D. Brehme, P. Fuchs, S. Köbsell & C. Wesselmann (Hrsg.): Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 82-88.
- Katzenbach, D. (2015):** Zu den Theoriefundamenten der Inklusion – Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In: I. Schnell (Hrsg.). Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn. Klinkhardt, 19-32.
- Kunze, A.B. (2014):** Kulturelle und soziale Partizipation durch ein lebenslanges Recht auf Bildung. Bildung und Erziehung, 67(3), 265-82. <https://doi.org/10.7788/bue-2014-0303>
- Ledergerber, B., & Dietziker, J. (2019):** Erwachsenenbildung für Menschen mit kognitiver Behinderung: Ein Plädoyer für mehr Inklusion. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 25(5-6), 38-45. Abgerufen von <https://ojs.szh.ch/zeitschrift/article/view/802>
- Mecheril, P., & Plößler, M. (2018):** Diversity und soziale Arbeit. In: H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 6. Aufl. München: Reinhardt, S. 283-292.

Reiter, S., Humt, E., & Öztürk, H. (2021): Berufliche Weiterbildung im Zuge von Migration, Internationalisierung und Globalisierung. Impulse für eine diversitätsorientierte Weiterbildung. In: *Magazin erwachsenenbildung.at* (2021) 42, 12 S.

Schäffter, O. (2013): Inklusion und Exklusion aus relationaler Sicht – eine grundlagentheoretische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Inklusionsprozessen. In: R. Burtscher, E. J. Ditschek, K.-E. Ackermann, M. Kil & M. Kronauer (Hrsg.). *Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog*. Bielefeld: W. Bertelsmann, 53–64.

Schreiber-Barsch, S. (2015): Teilhabe, Inklusion, Partizipation. In: J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.). *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*. Stuttgart: Kohlhammer, 191–198.

Schreiber-Barsch, S. (2023): Inklusion – Diversität. In: R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hrsg.). *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (3., vollst. überarb. Aufl.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/wbeb2022-139>[CC-LizenzBY-NC-ND].

Schreiber-Barsch, S., & Curdt, W. (2023): Zur Diskussion von Relationalität als Leitperspektive: Überlegungen zu Erwachsenenbildung und Inklusion. In: M. Ebner von Eschenbach, C. Alexander, M. Schulze & F. Schaller (Hrsg.): *Erwachsenenpädagogische Theoriebildung im Horizont gesellschaftlicher Transformationsprozesse. Relektüren zum Œuvre Ortfried Schäffters*. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, S. 339–354.

Schreiber-Barsch, S., & Fawcett, E. (2019): Semantiken von Inklusion: Benennungspraktiken an Volkshochschulen unter der Agenda inklusiver Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Erwachsenenbildung*, 69(1), 18–30.

Wansing, G. (2014): Konstruktion – Anerkennung – Problematisierung: Ambivalenzen der Kategorie Behinderung im Kontext von Inklusion und Diversität. *Soziale Probleme*, 25(2), 209–230.

Walgenbach, K. (2017): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. 2. Aufl. utb.

Walgenbach, K. (2021): Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Vielfalt, Heterogenität, Diversity/Diversität, Intersektionalität. In: I. Hedderich, J. Reppin & C. Butschi (Hrsg.). *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen*. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 41–59.

Wimmer, M. (2014): Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen. Bildungsphilosophische Interventionen. Paderborn: Ferdinand Schöningh.