



Open Access Repository

www.ssoar.info

Inklusion und Weiterbildung: Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart

Kronauer, Martin

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerk / collection

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Kronauer, M. (Hrsg.). (2009). *Inklusion und Weiterbildung: Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/14/1106w>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>


Leibniz-Institut
für Sozialwissenschaften

Mitglied der

Leibniz-Gemeinschaft

Diese Version ist zitierbar unter / This version is citable under:

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-52994-3>

CHUNG

FORS

Martin Kronauer (Hg.)

Inklusion und Weiterbildung

Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe
in der Gegenwart

» THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG «

□ □ □ □ □



Die

Martin Kronauer (Hg.)

Inklusion und Weiterbildung
Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe
in der Gegenwart

Bitte zitieren Sie diese Publikation wie folgt:

Inklusion und Weiterbildung

Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart

W. Bertelsmann Verlag, Germany.

ISBN: 978-3-7639-4241-1

<http://dx.doi.org/10.3278/14/1106w>

Veröffentlicht unter CC-Lizenz: CC_BY-SA



Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Eine Buchreihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)

Die blaue Reihe des DIE richtet sich gezielt an die scientific community der Erwachsenenbildungsforschung und an die wissenschaftlich interessierte Praxis. Von Hans Tietgens im Jahr 1967 begründet, hat die Reihe im Lauf der Zeit wesentlich zur Konstituierung der Disziplin beigetragen. Die diskursiven Abhandlungen auf theoretischer und empirischer Basis machen Forschungsergebnisse aus der Realität von Erwachsenenbildung zugänglich und regen so den Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Praxis an. Adressat/inn/en sind Lehrende, Forschende und wissenschaftlich interessierte Praktiker/innen der Erwachsenenbildung.

Wissenschaftliche Betreuung der Reihe am DIE: Dr. Thomas Jung

Bisher in der Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung erschienene Titel (Auswahl):

Bernhard von Rosenblatt, Frauke Bilger
Weiterbildungsverhalten in Deutschland
Band 1: **Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007**
Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1961-1

Dieter Gnahs, Helmut Kuwan,
Sabine Seidel (Hrsg.)
Weiterbildungsverhalten in Deutschland
Band 2: **Berichtskonzepte auf dem Prüfstand**
Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7636-1962-8

Karin Dollhausen
Planungskulturen in der Weiterbildung
Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1960-4

Andreas Kruse (Hrsg.)
Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte
Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1947-5

Wolfgang Seitter
Geschichte der Erwachsenenbildung,
3. Aufl., Bielefeld 2007,
ISBN 978-3-7639-1946-8

Michael Schemmnn
**Internationale Weiterbildungspolitik
und Globalisierung**
Bielefeld 2007, ISBN 978-3-7639-1941-3

Angela Venth
Gender-Porträt Erwachsenenbildung
Bielefeld 2006, ISBN 978-3-7639-1934-1

Ekkehard Nuißl u.a. (Hrsg.)
Regionale Bildungsnetze
Bielefeld 2006, ISBN 978-3-7639-1926-0

Manuela Pietrass
**Mediale Erfahrungswelt und die Bildung
Erwachsener**
Bielefeld 2006, ISBN 978-3-7639-1906-2

Gertrud Wolf
Konstruktivistische Umweltbildung
Bielefeld 2005, ISBN 978-3-7639-1919-2

Frank Berzbach
Die Ethikfalle
Bielefeld 2005, ISBN 978-3-7639-1905-5

Dieter Nittel
Von der Mission zur Profession?
Bielefeld 2000, ISBN 978-3-7639-1801-0

Weitere Informationen zur Reihe unter
www.die-bonn.de/tup

Bestellungen unter
www.wbv.de

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Martin Kronauer (Hg.)

Inklusion und Weiterbildung

**Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe
in der Gegenwart**

Herausgebende Institution

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

Lektorat: Dr. Thomas Jung/Christiane Barth

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter **www.die-bonn.de** ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **14/1106** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

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.

Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Telefon: (0521) 9 11 01-11

Telefax: (0521) 9 11 01-19

E-Mail: service@wbv.de

Internet: www.wbv.de

Bestell-Nr.: 14/1106

© 2010 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Umschlaggestaltung und Satz: Christiane Zay, Bielefeld

Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

ISBN 978-3-7639-1964-2 (Print)

ISBN 978-3-7639-4241-1 (E-Book)



Inhalt

Vorbemerkungen	7
Einleitung – Oder warum Inklusion und Exklusion wichtige Themen für die Weiterbildung sind	9
<i>Martin Kronauer</i>	
Inklusion – Exklusion	
Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart	24
<i>Gerhard Reutter</i>	
Inklusion durch Weiterbildung – für Langzeitarbeitslose eine utopische Hoffnung?	59
<i>Prasad Reddy</i>	
Inklusive Weiterbildungsforschung und -praxis in einer Migrationsgesellschaft	102
<i>Jens Friebe</i>	
Exklusion und Inklusion älterer Menschen in Weiterbildung und Gesellschaft	141
<i>Sabina Hussain</i>	
Literalität und Inklusion.....	185
<i>Monika Tröster</i>	
Unsichtbares sichtbar machen – Analphabetismus und Grundbildung in Deutschland....	211
<i>Angela Venth</i>	
Zwischen Inklusion und Exklusion – Der Einfluss von Männlichkeit auf das Lernen im Lebenszusammenhang.....	235
<i>Felicitas von Küchler</i>	
Organisationen der Weiterbildung im Spannungsfeld von Exklusionsdynamik und Inklusion(szielen).....	276
<i>Jens Friebe/Felicitas von Küchler/Gerhard Reutter</i>	
Inklusion und Exklusion in der Weiterbildung – Beginn einer Debatte und Ausblick	306
Autorinnen und Autoren	315

Vorbemerkungen

Am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) widmet sich eines von derzeit fünf Programmen dem Thema „Inklusion durch Weiterbildung“ und damit der Erforschung spezifischer Bedingungen und Faktoren, die gegenwärtig einer Teilhabe bestimmter sozialer Gruppierungen an der Weiterbildung entgegenstehen. In ihm sind die meisten Mitarbeiter/innen und Projekte verankert; auch dies zeigt bereits die Dringlichkeit, Vielschichtigkeit und Breite, mit der dieses Thema für die Erwachsenenbildung bearbeitet wird und werden muss. Aus diesem Programm heraus haben sich ein Großteil der Autorinnen und Autoren dieses Sammelbandes unter der Herausgeberschaft des ihm zugeordneten Senior Researchers, Martin Kronauer, zusammengefunden. Traditionell hat das Programm im Bereich der Alphabetisierung/Grundbildung und Zielgruppenforschung seinen Schwerpunkt. Eine zusätzliche Ausrichtung wird zukünftig mit dem Ansatz „Lernen im Quartier“ verfolgt. So geht er von Sozialräumen aus, in denen von Ausgrenzung potenziell oder tatsächlich betroffene Menschen leben. Dabei wird zunächst nach den Lernbedarfen und Lernressourcen vor Ort gefragt werden müssen, die genutzt werden können, um durch gemeinsames Handeln von Bewohnern die Lebensbedingungen im Viertel zu stabilisieren, zu verbessern und zu gestalten, aber auch individuelle Lernerfolge zu erzielen und damit Inklusion zu fördern. Erst dann können Empfehlungen zur Optimierung der Lehr- und Beratungsangebote in mikro- und makrodidaktischer Hinsicht, auch bezüglich der Qualifizierung von Lernenden, Beratenden und Organisationsverantwortlichen abgeleitet werden.

Für die weitere Zielstellung und Ausgestaltung des Programms und der anstehenden Aufgaben für die Disziplin Erwachsenenbildung insgesamt ist mit diesem Band eine große Vorarbeit gelungen. So leistet er zunächst wichtige Begriffsklärungen, vermittelt internationale theoretische Bezüge und erarbeitet konzeptionelle Vorschläge, um Weiterbildung (wieder) handlungsfähig im Umgang mit verschiedenen Ausgrenzungsprozessen zu machen und dies in einer Weise, die von den Lernbedürfnissen der Betroffenen selbst ausgeht.

In diesem Band wird zudem deutlich, dass wir es mit einem intradisziplinären Thema zu tun haben. Erwachsenenbildung hat einerseits mit Konzepten der Sozialpädagogik zusammenzurücken und andererseits noch stärker nach den Bedingungsfaktoren zu fragen, um selbst kreative Zugänge erarbeiten zu können. Denn die Bereitstellung von Beratungs-/Bildungsangeboten allein bei spezialisierten Anbietern trägt den Keim der Exklusion bereits wieder in sich. Geeigneterere Orte für neue Angebote der Weiterbildung scheinen die lokale Ebene und der Sozialraum zu sein – so ist es beispielsweise bereits in der Zeit der Weimarer Republik der Fachbereichsleiterin der VHS Stuttgart, Carola Rosenberg Blume, gelungen, Bildungsarbeit in den Betrieben selbst stattfinden zu lassen, statt sie nur in ihrer eigenen Institution anzubieten, und in ihrer Erwerbslosenarbeit die Praxis der „Weißwäsche“ mit Informationen zum Wahlrecht zu verbinden. In unseren heutigen gesellschaftlichen Verhältnissen muss diese inklusionsfördernde Art von Weiterbildung natürlich transferiert, aktualisiert und vor allem auch strukturell besser abgesichert werden. Hier stehen wir noch am Anfang. Aber sie kann gelingen, wenn die sozialen und bildungsorientierten Akteure zusammenarbeiten und hierfür von der Bildungspolitik neue Rahmenbedingungen erhalten.

Monika Kil

*Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen*

Martin Kronauer

Einleitung – Oder warum Inklusion und Exklusion wichtige Themen für die Weiterbildung sind

Der vorliegende Band geht auf die Zusammenarbeit von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) mit dem Herausgeber zurück, der seit dem Herbst 2008 als externer Senior Researcher am Institut an den Diskussionen zu diesem Schwerpunkt teilnimmt. In einem gewissen Sinne stellt der Band ein Ergebnis projektförmigen Lernens dar: Expertinnen und Experten der Weiterbildung taten sich mit einem Soziologen zusammen, der sich bisher mit dem Begriffspaar und der Forschung zu Inklusion und Exklusion ohne expliziten Bezug zur Erwachsenen- und Weiterbildung beschäftigt hatte. Beide Seiten erwarteten, voneinander lernen zu können und waren neugierig darauf, was dabei herauskommt. Es ist ein seltenes Privileg, eine Veröffentlichung durch regelmäßige, gemeinsame Diskussionen vorbereiten zu können, in denen Begriffe und gemeinsame Leitfragen erörtert, aber auch unterschiedliche Sicht- und Vorgehensweisen zur Sprache gebracht und aufeinander bezogen werden.

In einem Punkt waren sich die Mitglieder der Arbeitsgruppe, so verschieden ihr sonstiger wissenschaftlicher und beruflicher Hintergrund sich auch darstellt, von vornherein einig: Das Begriffspaar „Inklusion/Exklusion“ ist für die Weiterbildung wichtig und vielversprechend, und zwar in doppelter Hinsicht. Es setzt einen analytischen Rahmen, der es dem Anspruch nach erlaubt, durch seinen besonderen Zugang zu Veränderungen der Gegenwartsgesellschaft neue Herausforderungen für die Weiterbildung zu entdecken. Und es hat normative Implikationen, die dazu zwingen, sich über die gesellschaftliche Positionierung von Weiterbildung Rechenschaft abzulegen. Beide Aspekte, der analytische und der normative, lassen sich unterscheiden und müssen auch unterschieden werden, aber sie sind (wie bei vielen anderen grundlegenden Kategorien der Sozialwissenschaften)

gleichermaßen im Spiel. Herauszufinden, worin die Besonderheit – und gegebenenfalls Fruchtbarkeit – der analytischen Perspektive von Inklusion und Exklusion für die Weiterbildung liegt und was den normativen Gehalt des Begriffspaares für die praktische Orientierung von Weiterbildung ausmachen könnte, darin bestand das Ziel der Zusammenarbeit. Den bislang erreichten Stand der Überlegungen präsentiert dieses Buch.

Woraus aber ergibt sich die Aktualität des Begriffspaares „Inklusion/Exklusion“ für die Weiterbildung? Die Autorinnen und Autoren des Bandes führen sie weniger auf eine theoretische Entdeckung als auf eine soziale Notwendigkeit zurück. Der Sache nach war das Thema „Inklusion“ der Weiterbildung nie fremd. Aber die Erkenntnis, dass und in welcher Form es heute ausdrücklich zu ihrem Gegenstand gemacht werden muss, verweist auf erhebliche gesellschaftliche Veränderungen und einen Wechsel der Problemlagen, die die Aufgaben und Ziele von Weiterbildung direkt betreffen. Ein kurzer Rückblick soll dies verdeutlichen.

Zu den Zielen von Weiterbildung nach dem Zweiten Weltkrieg gehörte es in der Bundesrepublik Deutschland von Anfang an, gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten durch Bildungserwerb zu erweitern. Die wieder und neu gegründeten Institutionen der Erwachsenenbildung sollten zunächst vorrangig die parlamentarische Demokratie unterstützen und demokratisches Bewusstsein fördern. In der Phase der Bildungsreform der 1970er Jahre fügte sich die Erwachsenenbildung ein in eine politische Programmatik der sozialen Öffnung der weiterführenden Bildungseinrichtungen für die Arbeiterschaft, aber auch der Förderung außerschulischer Bildungsangebote auf allen gesellschaftlichen Ebenen und damit zugleich der sozialen Aufstiegsmobilität für alle. Dass diese möglich sei, stand außer Frage. Zugleich blieb die Stärkung von politischer und gesellschaftlicher Partizipation im Selbstverständnis der Erwachsenenbildung zentrale Verpflichtung. Wie im Bildungsbereich generell, bedeuteten die 1970er Jahre auch für die Weiterbildung eine Phase des Aufbruchs, der Öffnung und der Suche nach neuen Lern- und Beteiligungsformen.

Wie voraussetzungsvoll die seinerzeit selbstverständliche Vorstellung einer umfassenden gesellschaftlichen Integration durch Aufstiegsmobilität und verallgemeinerte Bildungsmöglichkeiten war, zeigte sich erst, als

die Voraussetzungen brüchig zu werden begannen. Der Arbeitsmarkt und die sozialstaatlich vermittelten Bürgerrechte, die Institutionen also, die in den ersten Jahrzehnten der Bundesrepublik sozialen Aufstieg für die große Mehrheit der Bevölkerung sicherstellten, gaben im Verlauf der 1970er Jahren ihre ausschließende Kehrseite zu erkennen.

Deutliches Anzeichen hierfür war das Ende der relativen Vollbeschäftigung, die Wiederkehr und dann strukturelle Verfestigung der Arbeitslosigkeit auf sukzessiv steigendem Niveau. Mitte der 1980er Jahre trat auch die Langzeitarbeitslosigkeit zum ersten Mal wieder in einem erheblichen Ausmaß in der Statistik in Erscheinung. Sie hat seither die Sozialstruktur der Bundesrepublik nachhaltig verändert. Armut, die bis in die Mitte der 1970er Jahre hinein im steten Rückgang begriffen war, nahm in enger Verbindung mit der Arbeitslosigkeit ebenfalls wieder zu. Für immer mehr Menschen wurden somit soziale Aufstiege durch Erwerbsarbeit vorübergehend oder langfristig blockiert. Gleichzeitig offenbarten sich aber auch strukturelle Schwächen der sozialen Sicherungssysteme, die auf anhaltende Arbeitslosigkeit und Armut nicht ausgelegt waren. Von beiden Seiten kamen Prozesse der sozialen Ausschließung in Gang: Am Arbeitsmarkt drohte der Ausschluss von den durch Erwerbsarbeit vermittelten Lebens- und Anerkennungschancen, im sozialen Sicherungssystem das Absinken der monetären Leistungen unter das kulturell angemessene Existenzniveau.

Aber es waren nicht die Folgen von Umbrüchen am Arbeitsmarkt und in den Beschäftigungsverhältnissen allein, die zu dem institutionellen Versprechen auf Integration durch Aufstiegsmobilität zunehmend in Widerspruch gerieten. Am politischen und gesellschaftlichen Umgang mit Migrantinnen und Migranten wurde ebenfalls in den 1970er Jahren offenkundig, dass die Bundesrepublik ein erhebliches Problem mit der Zuerkennung und Umsetzung von Bürgerrechten ihnen gegenüber hat. Dabei wäre der „kurze Traum immerwährender Prosperität“ (Lutz 1989) der ersten Nachkriegsjahrzehnte, einschließlich Arbeitszeitverkürzungen, Rentenstabilisierung und realistischer Aufstiegsaspirationen bis in die Facharbeiterschaft hinein, ohne die angeworbenen Arbeitsmigranten aus Südeuropa und Nordafrika gar nicht denkbar gewesen. Als die Zuwanderung trotz Anwerbestopps

anhielt und Migranten in großer Zahl auf dem Weg der Familienzusammenführung zu erkennen gaben, dass sie auch in Zukunft in Deutschland leben wollten, war die Bundesrepublik de facto zum Einwanderungsland geworden, ohne dass jedoch die Mehrheitsgesellschaft und ihre politischen Repräsentanten bereit gewesen wären, dies anzuerkennen. Bis heute sehen sich Migrantinnen und Migranten erheblichen Diskriminierungen unter anderem im Bildungssystem, am Arbeits- und am Wohnungsmarkt gegenüber, die ihre gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben der Bundesrepublik erschweren oder verhindern.

Einen Wendepunkt im Hinblick auf soziale Ungleichheit markieren die späten 1970er Jahre schließlich noch in einer weiteren Hinsicht. Die Phase des Ausbaus der sozialen Sicherungssysteme, der relativen Vollbeschäftigung und der Bildungsexpansion gilt zugleich als Periode der „Individualisierung“. Zumindest hat sie der Individualisierung, die ein Merkmal der bürgerlichen Moderne von Anfang an darstellt, einen weiteren kräftigen Schub verliehen. Traditionelle Milieubindungen schwächten sich im Zuge des sozialen Aufstiegs ab. Die Arbeitermilieus in den Städten mit den dazu gehörenden Vereinen und Organisationsloyalitäten lösten sich auf oder verloren an Bedeutung. Studenten- und Frauenbewegung erstritten Freiräume für unkonventionelle Lebens- und Haushaltsformen. Mit der zunehmenden Erwerbsbeteiligung von Frauen änderten sich auch die Karrieremuster und die Anforderungen an die Männer, sich auf eine neue Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern einzulassen. Von nun an waren Berufs- und Lebensläufe weniger vorgezeichnet, als dass sie gestaltet werden konnten, aber auch gestaltet werden mussten. Solche Individualisierungen setzen Ressourcen voraus – vor allem Ein- und Aufstiegsmöglichkeiten am Arbeitsmarkt und sozialstaatliche „Rückendeckung“. Fehlen sie oder gehen sie verloren, zeigt sich die Kehrseite: der Verlust von sozialer Einbindung bis hin zur sozialen Isolation, aber auch der Verlust jeder Möglichkeit, das eigene Scheitern dann noch als kollektives Schicksal zu deuten und daraus womöglich Widerstandskraft zu ziehen. Der französische Soziologe Robert Castel spricht in diesem Zusammenhang von „negativem Individualismus“ (Castel 2000, S. 401). Letzterer prägt wesentlich die Erfahrungen mit sozialem Ausschluss heute.

Ausschließungstendenzen am Arbeitsmarkt, in den und durch die sozialstaatlichen Institutionen sowie aus sozialen Nahbeziehungen machten sich seit den späten 1970er Jahren nicht nur in Deutschland nachdrücklich bemerkbar. Vergleichbare Entwicklungen zeigten sich in den meisten west- und südeuropäischen Ländern. In Frankreich wurden sie in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre zum ersten Mal breit in der politischen und wissenschaftlichen Öffentlichkeit unter dem Begriff der „exclusion“ erörtert. Von dort ging er unter französischer Präsidentschaft in den offiziellen Sprachgebrauch der Europäischen Union ein. In Großbritannien wurde zunächst aus den USA die Rede von der Formierung einer neuen städtischen „underclass“ aufgegriffen, um das Problem der sozial-räumlichen Verdichtung von Ausschließungsprozessen zu kennzeichnen. Aber auch dort erlangte der Begriff der „social exclusion“ in den 1990er Jahren bald den Status einer Leitidee sowohl für Regierungsprogramme als auch für wissenschaftliche Forschungen. Es fällt auf, wie stark in der Begriffsgeschichte von „Exklusion“ von vornherein politische und wissenschaftliche Diskurse miteinander verwoben sind. Die Überschneidungen geben immer wieder Anlass zu Kontroversen, denn sie zwingen dazu, mögliche politische Implikationen in der wissenschaftlichen Bearbeitung des Themas im Blick zu behalten und sich mit ihnen auseinanderzusetzen.

In der Bundesrepublik stieß der Begriff der „Exklusion“ zunächst auf wenig Resonanz, obwohl bereits Ende der 1980er Jahre erkennbar war, dass die anhaltende Langzeitarbeitslosigkeit spezifische Lebenslagen und soziale Erfahrungen hervorbrachte, die die Gesellschaft auf neue Weise spalteten (vgl. Kronauer/Vogel/Gerlach 1993). Auf der politischen Ebene bestimmten seinerzeit die deutsch-deutsche Vereinigung und ihre gesellschaftlichen Folgen die Aufmerksamkeit und die Debatten. In den Sozialwissenschaften dominierten die Thesen zur „Risikogesellschaft“ und „Individualisierung“, die sich noch auf die gerade erst zu Ende gehende Periode der Prosperität und Aufstiegsmobilität bezogen und dabei neue klassen- und schichtübergreifende Risikokonstellationen, vor allem die ökologischen, ins Auge fassten. Die vorherrschende Diagnose zur sozialen Ungleichheit lautete „Entstrukturierung“ und „Pluralisierung“, d.h. Entkoppelung der Lebensverläufe von der Prägung durch die soziale Herkunft. Dazu stand

die Feststellung neuer gesellschaftlicher Spaltungen durch Ausschluss von Teilhabemöglichkeiten in offenem empirischem und theoretischem Widerspruch. Beruhte sie doch auf dem Nachweis, dass auch noch die Chancen und Risiken der Individualisierung sozialstrukturell ungleich verteilt sind.¹

Das stärkste Hindernis für eine breitere, öffentliche Rezeption der europäischen politischen Debatten und wissenschaftlichen Forschungen zur Exklusion bestand in Deutschland aber vermutlich in einem Paradoxon. Ausgrenzung musste – trotz kontinuierlich hoher Arbeitslosenquoten – lange Zeit nicht auf die politische und akademische Tagesordnung gesetzt werden, weil sie so gut funktionierte.² Noch bis in die Mitte der 1990er Jahren hinein blieben zwei Drittel aller Erwerbstätigen in Westdeutschland von Arbeitslosigkeit, selbst kurzfristiger, verschont. Die kollektiven Dämme tariflicher Regelungen und der individuelle Schutz erworbener Qualifikationen trugen noch immer in erheblichem Maße dazu bei, Facharbeiter und Angehörige der (abhängig beschäftigten) Mittelklassen vor sozialem Abstieg zu bewahren.³ Die Grenzen zwischen der Zone der Beschäftigungs- und Einkommenssicherheit auf der einen Seite und den Zonen der „Prekarität“ oder gar der sozialen Ausschließung auf der anderen schienen somit noch immer klar gezogen. Ausgrenzung konnte als Randproblem behandelt werden, das den institutionellen Kern der Gesellschaft nicht betraf.⁴

-
- 1 Im Unterschied zu Deutschland wurde in Frankreich die Diskussion um „Individualisierung“ immer so geführt, dass die sozialstrukturelle Ungleichheit mit bedacht wurde (vgl. Paugam 1996; Castel 2000).
 - 2 Forschung zur Exklusion unter deutscher Beteiligung wurde vor allem im Rahmen der Forschungsförderung der Europäischen Union angestoßen und durchgeführt. Aber sie blieb während der 1990er Jahre weitgehend isoliert von den politischen Debatten in Deutschland und eher randständig unter den akademisch favorisierten Themen.
 - 3 Im Osten des wieder vereinten Deutschland fing die Übertragung der sozialen Sicherungssysteme der Bundesrepublik in den ersten Jahren nach der „Wende“ die Folgen des dramatischen Niedergangs der Beschäftigung zunächst noch auf. Erst verzögert setzte die Massenarbeitslosigkeit ein.
 - 4 Ganz anders gestaltete sich die öffentliche Debatte um den Begriff der „Exklusion“ in Frankreich. Sie wurde von vornherein in dem Bewusstsein geführt, dass sich in den Phänomenen der Ausschließung eine die gesamte Gesellschaft betreffende Erosion des gesellschaftlichen Zusammenhalts, der „sozialen Kohäsion“, manifestiert.

Mittlerweile gilt dies nicht mehr. Dafür sorgten eine Polarisierung der Einkommen, die inzwischen die Einkommensmitte erreicht hat; eine weitere Entsicherung von Arbeits- und Beschäftigungsverhältnissen (auch und gerade beim Einstieg ins Erwerbsleben) und eine Neuausrichtung der sozialen Sicherungssysteme von der Bismarcktradition der Statusabsicherung hin zur Förderung und Forderung von flexibler Anpassung der Individuen und Haushalte an Märkte und ökonomische Vorgaben. Die „Schockwellen“ (Castel 2000) des Wandels am Arbeitsmarkt, in den Beschäftigungsverhältnissen und im Sozialstaat erreichten, wenn auch abgestuft und abgeschwächt, die Mittelklassen. Damit erhielt die politische und wissenschaftliche Debatte um Inklusion und Exklusion auch in Deutschland einen neuen Schub. Denn sie verbindet sich nun mit den Diskussionen um soziale „Prekarität“ und die „verunsicherte gesellschaftliche Mitte“. „Exklusion“ und „Verwundbarkeit“ lassen sich unter diesen Umständen weniger denn je als Fachtermini der Randgruppenforschung angemessen begreifen, sondern erweisen sich als unverzichtbare Kategorien der Gesellschaftsanalyse.

Welche Herausforderungen folgen aus den angesprochenen Veränderungen für die Theorie und Praxis der Weiterbildung? Und welche Orientierungen kann das Begriffspaar „Inklusion/Exklusion“ für die Auseinandersetzung mit diesen Herausforderungen geben?

Während der 1980er Jahre wuchs innerhalb der Erwachsenenbildung rasch der Aufgabenbereich einer Weiterbildung für Arbeitslose. Wegen seiner zunehmenden finanziellen Abhängigkeit von der Bundesanstalt (heute: Bundesagentur) für Arbeit geriet dieser Bereich in die Gefahr, im Auftrag Dritter selektierend und exkludierend zu wirken und damit gegen den eigenen Bildungsauftrag und das eigene Selbstverständnis zu verstoßen. Zugleich stand zu befürchten, dass er, auch gegen den besten Willen der Akteure, zur Etikettierung und Konstituierung von „Problemgruppen“ beiträgt, weil die Ausschließungsprozesse selbst, die das „Problem“ erst hervorgerufen hatten, unangefochten blieben (vgl. Wrana 2006, S. 93). Als nach der deutsch-deutschen Vereinigung vor allem berufsqualifizierende Angebote ausgeweitet wurden, verstärkte dies die Tendenz, dass Teile der Weiterbildung ins Fahrwasser und in Abhängigkeit von der Arbeitsmarktpolitik gerieten.

Mit der Neuausrichtung von Sozialstaatlichkeit (und mit ihr der Bildung) auf die „Aktivierung“ der Individuen und ihrer „Eigenverantwortung“ bei gleichzeitiger Einschränkung kollektiver Sicherungsleistungen droht der Weiterbildung heute eine problematische Überforderung und Verengung zugleich. Bildung und lebenslanges Lernen gelten inzwischen als unverzichtbare Voraussetzung und Universalschlüssel für die Teilhabe an Beschäftigung, Wohlstand und erfülltem Leben. Ihnen wird damit aber eine Bedeutung zugewiesen, der sie in der Realität gar nicht entsprechen können. Denn die Institutionen und Organisationen des Bildungssystems sind bislang nicht dafür gerüstet, diesen Universalschlüssel allen bereitzustellen. Dies gilt auch und gerade für die Weiterbildung, die chronisch unterfinanziert bleibt und nicht zuletzt deshalb sozial selektiv wirkt. Darüber hinaus lässt sich heute noch weniger als in den Zeiten relativer Vollbeschäftigung gewährleisten, dass individuelle Bildungs- und Lernerfolge tatsächlich am Arbeitsmarkt nachgefragt, im Betrieb honoriert und mit den wechselnden Anforderungen im Lebensverlauf in Einklang gebracht werden.

Neben dieser Überforderung findet eine Verengung statt. Denn Bildung wird mehr und mehr auf den Erwerb von marktgängigen Qualifikationen (in der gängigen Rede vom „Humankapital“) reduziert und zugleich als „Bringschuld“ betrachtet. An die Stelle des *Bildungsauftrags* von Staat und Gesellschaft den Individuen gegenüber tritt immer mehr die *Bildungsverpflichtung* der Individuen dem Staat, der Wirtschaft und der Gesellschaft gegenüber. Wer sich dieser Verpflichtung zur „Selbstentwicklung“ – oder wie Faulstich (2004, S. 26) schreibt: zum „Selbst-Management“ – entzieht, im Labyrinth der Qualifizierungsangebote verloren geht oder sich aus welchen Gründen auch immer als nicht „aktivierbar“ erweist, dem droht sozialer Ausschluss in schärfster Konsequenz: „negativer Individualismus“.

Weiterbildung muss also ihre Positionen neu bestimmen, wenn sie an dem alten Ziel festhalten will, gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten durch Bildung zu erweitern. Sie findet sich dabei in widersprüchliche Anforderungen verstrickt. Denn sie muss, um dieses Ziels willen, versuchen, sich der Überforderung realistisch zu verweigern, aber auch zugleich die Verengungen zu unterlaufen und sich deren institutionellen Voraussetzungen zu

widersetzen; sie muss Qualifizierungsangebote entwickeln und bereitstellen, die Menschen helfen können, Abstiegs- oder Ausschließungsgefährdungen zu überwinden, ohne dabei den weitergehenden Bildungsanspruch aus den Augen zu verlieren, ein selbstbestimmtes Leben in einer demokratischen Gesellschaft zu fördern. Welche orientierende Hilfestellung kann bei dieser Neupositionierung das Begriffspaar „Inklusion/Exklusion“ bieten? Dies lässt sich knapp in fünf Punkten zusammenfassen.

Erstens: Inklusion, wie sie hier verstanden wird, meint gesellschaftliche Zugehörigkeit und Teilhabe, die durch die Einbindung von Menschen in die wechselseitigen Sozialbeziehungen der gesellschaftlichen Arbeitsteilung, durch Reziprozität in Verwandtschaft und Bekanntenkreisen sowie die Zuerkennung und Materialisierung von (persönlichen, politischen und sozialen) Bürgerrechten gewährleistet wird. Umgekehrt bedeutet Exklusion letzten Endes den Abbruch der Wechselseitigkeiten, soziale Isolation und den Verlust von Bürgerrechten, sei es durch deren formale Verweigerung oder durch ihren Substanzverlust, der die Materialität gesellschaftlicher Teilhabe infrage stellt. Der Begriff der „Inklusion“ geht perspektivisch von den Einzelnen in ihrem Verhältnis zur Gesellschaft aus. Da Wechselseitigkeit und Teilhabe seine wesentlichen Bestimmungen ausmachen, bezieht er sich stärker als der Begriff „Integration“ von vornherein sowohl analytisch als auch normativ auf die demokratische Qualität einer Gesellschaft und die Voraussetzungen selbstbestimmten Handelns. Dabei schließt Inklusion das Ziel der Erweiterung von Teilhabemöglichkeiten durch Bildung als soziales Bürgerrecht notwendigerweise mit ein.

Zweitens: Exklusion bezeichnet, bereits dem Wortsinn nach, einen Prozess ebenso wie einen Zustand. Als Prozess verstanden, lenkt der Begriff der „Exklusion“ das Augenmerk zum einen auf kritische Ereignisse im Lebensverlauf, an denen Weichen in Richtung Ausgrenzung gestellt, Ausgrenzungsdynamiken aber auch aufgehalten und revidiert werden können. Für eine Weiterbildung mit dem Ziel der individuellen Förderung von Inklusion ist das Erkennen solch kritischer (berufs-)biographischer Übergänge und Weichenstellungen von größter Wichtigkeit.

Exklusion als Prozess zu begreifen bedeutet zum anderen, die gesellschaftlichen Triebkräfte der Exklusion zu identifizieren, also die Instituti-

onen, Akteure und Mentalitäten, die ausschließen. Eine sich der Inklusion verpflichtende Theorie und Praxis geht deshalb über die Adressierung individueller Ausgrenzungen zugleich hinaus und zielt auf gesellschaftliche Veränderungen, die Inklusion institutionell erst ermöglichen. Für die Weiterbildung schließt dies die Aufforderung ein, auch ihre eigene Praxis und deren institutionelle und organisatorische Voraussetzungen auf ihre inkludierenden und exkludierenden Wirkungen hin zu prüfen.

Drittens: Inklusion und Exklusion sind „mehrdimensional“, betreffen gleichzeitig die gesellschaftlichen Arbeitsverhältnisse, die sozialen Nahbeziehungen und den Bürgerstatus in seinen unterschiedlichen Ausprägungen. Diese Dimensionen ergänzen einander, haben aber auch ihre relative Eigenständigkeit und können in Widerspruch zueinander geraten. Gerade wegen der Breite ihres Bildungsauftrags ist Weiterbildung in der Lage, in ihren Angeboten die Zusammenhänge zwischen diesen Dimensionen zu reflektieren und auf diese Weise die Chance zu nutzen, zur Förderung von Inklusion beizutragen.

Viertens: Das Begriffspaar „Inklusion/Exklusion“ gibt einen analytischen Rahmen vor, der es ermöglicht, neue Ungleichheiten und Spaltungslinien zu erkennen, die die Gesellschaft insgesamt prägen und verändern. Sie manifestieren sich als Abstufungen in der Qualität von Zugehörigkeit und Teilhabe, in der Form von „Zonen“ (Castel 2000) der Exklusivität, der Integration, der Gefährdung und der Ausschließung. Deren Verhältnis zueinander gilt es theoretisch zu bestimmen und empirisch zu ermitteln. In der Praxis beeinflusst es die Handlungsspielräume für jede Politik der Inklusion wie auch die Ansatzpunkte für Weiterbildung.

Fünftens: Ungleichheiten von Zugehörigkeit und Teilhabe überlagern und verbinden sich mit Ungleichheiten zwischen Klassen, Ethnien, im Geschlechterverhältnis und im sozialen Raum. Weiterbildung kann am ehesten dann „inkludierend“ wirken, wenn sie um diese Überlagerungen und Verbindungen weiß und sie bei ihrer Angebotsgestaltung und -vermittlung berücksichtigt.

Während das Begriffspaar „Inklusion/Exklusion“ mittlerweile in den verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen breit aufgegriffen wird, befindet sich die Diskussion darüber in der Theorie und Praxis der Weiter-

bildung noch in den Anfängen.⁵ Die hier umrissene Deutung der Begriffe Inklusion und Exklusion repräsentiert in der kontrovers geführten sozialwissenschaftlichen Debatte eine Position neben und in kritischer Auseinandersetzung mit anderen.⁶ Die Arbeitsgruppe „Inklusion durch Weiterbildung“ im DIE machte sie zur Grundlage der Zusammenarbeit nicht, um damit „das letzte Wort“ zum Thema sprechen zu wollen, sondern im Gegenteil, um Denk- und Diskussionsanstöße für die angesprochene, notwendige Neupositionierung von Theorie und Praxis der Weiterbildung zu geben.

Zum Aufbau des Bandes

Die in der Einleitung skizzierten Ausführungen zu den Begriffen Inklusion und Exklusion werden im folgenden Beitrag von *Martin Kronauer* vertieft. Die anschließenden Beiträge betrachten wichtige Handlungsfelder der Weiterbildung im Kontext der Problematik von Inklusion und Exklusion. Dabei konzentrieren sie sich auf verschiedene Aspekte: auf kritische biographische bzw. berufsbiographische Lebensereignisse und „Weichenstellungen“, die Ausgrenzungsrisiken in sich bergen (Arbeitslosigkeit, Migrationsgeschichte, Altern); auf soziale Kontexte des Lernens, die mit Ausgrenzungsrisiken verbunden sind (Illiteralität, Männlichkeitsbilder); auf die Organisation und die Organisationen von Weiterbildung unter dem Gesichtspunkt ihrer inkludierenden und exkludierenden Wirkungen.

Gerhard Reutter kontrastiert in seinem Beitrag „Inklusion durch Weiterbildung – für Langzeitarbeitslose eine utopische Hoffnung?“ aus zeit-historischer Perspektive den seinerzeitigen Aufbruch in der Weiterbildung während der Bildungsexpansion mit der heutigen Situation ihrer doppelten Verzweckung für die Generierung des Humankapitals einer globalisierten Exportwirtschaft einerseits und als sozialpolitisches Surrogat für

5 Einen Einblick in die dabei verwendeten Ansätze und behandelten Themen gibt der Aufsatz von Christine Zeuner (2006).

6 Siehe hierzu den Beitrag „Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart“ in diesem Band.

wohlfahrtsstaatliche Leistungen andererseits. Dabei erweisen sich allerdings gerade die an die Weiterbildung geknüpften Hoffnungen auf positive Effekte auf dem Arbeitsmarkt in Bezug auf Langzeitarbeitslose als realiter überwiegend utopisch – es ergeben sich hier allenfalls Placebo-Effekte. Zu befürchten ist derweil ein weiteres Zurückgehen öffentlichen Engagements in der Weiterbildung seitens einer im betriebswirtschaftlichen Bias gefangenen Politik, die die zirkulären Muster ihres Handelns nicht erkennen kann oder will: Misserfolge in der Weiterbildung dienen ihr zur Rechtfertigung weiterer Mittelkürzungen, die wiederum zu Misserfolgen führen. Ein Ausweg böte sich in einer Redefinition der gesellschaftlichen Ziele der Weiterbildung, doch stehen die Chancen für eine Rückbesinnung auf ihren intrinsischen Wert schlecht, obwohl genau darin ihr größter Wert für Langzeitarbeitslose besteht.

Prasad Reddy wählt als Thema „Inklusive Weiterbildungsforschung und -praxis in einer Migrationsgesellschaft“. Vor dem Hintergrund wachsender Wanderungsbewegungen und den sich aus Alterung der Gesellschaft und Fachkräftemangel ergebenden Herausforderungen zeigt er die Chancen und vielfältigen Hindernisse der Weiterbildung mit und für Migranten auf. Auch Reddy wiederholt die sich wie ein roter Faden durch den Band ziehende Forderung nach einem Perspektivwechsel: Statt als Verursacher mühseliger Eingliederungsbemühungen solle man Migranten als Träger von Ressourcen und Fähigkeiten begreifen. Dabei ist allerdings hier wie in allen vorgenannten Fällen den Interessen aller Beteiligten – auch der Aufnahmegesellschaft – am ehesten gedient, wenn sich die Weiterbildung aus der babylonischen Gefangenschaft ihrer gesellschafts- und wirtschaftspolitischen Instrumentalisierung befreit und die Aktivierungsrhetorik überwindet. Integration gelingt am besten als Selbstzweck.

Jens Friebe setzt sich in seinem Beitrag mit dem Thema „Exklusion und Inklusion älterer Menschen in Weiterbildung und Gesellschaft“ auseinander. Den Ausgangspunkt des Textes stellt die Exklusionsbedrohung älterer Menschen aus den gesellschaftlichen und sozialen Bezügen dar. Dabei wird deutlich, dass es nicht das Lebensalter allein ist, das Ausgrenzungen schafft, sondern erst im Zusammenspiel mit anderen sozialen Dimensionen ergeben sich Ungleichheiten innerhalb der Gruppe der Älteren.

Dies wird besonders deutlich bei den älteren Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern, die in Deutschland mithilfe von Sozialplänen und anderer Regelungen in großer Zahl und ohne Berücksichtigung ihrer Wünsche aus dem Produktionsprozess ausgegliedert worden sind. Allerdings dehnt sich die nachberufliche Lebensphase allein aus demographischen Gründen immer mehr aus und Konzepte des „aktiven Alterns“ erlangen im sozialpolitischen Diskurs immer höhere Bedeutung. Auch die Rolle der Weiterbildung für ältere Menschen verändert sich, da sie nun weniger Freizeitveranstaltung ist und mehr im Kontext des bürgerschaftlichen Engagements, der Gesundheitsprävention und des intergenerativen Wissenstransfers verortet wird. Allerdings lässt die Weiterbildungsbeteiligung mit zunehmendem Alter nach und die Angebote sind „bildungsfernen“ sozialen Gruppen wenig zugänglich. Daher kann die Weiterbildung bisher keine wesentliche Inklusionswirkung erzielen und belässt den einzelnen Menschen in seiner individuellen Verantwortung für die Bewältigung von Aufgaben in der Altersphase.

Mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen widmen sich die Beiträge von *Sabina Hussain* und *Monika Tröster* dem Themenfeld der Literalität und Alphabetisierung/Grundbildung.

Sabina Hussain erläutert in ihrem Beitrag „Literalität und Inklusion“ den Zusammenhang zwischen Literalität und Inklusion aus diskursanalytischer Perspektive. Die verschiedenen Interessenlagen der am gesellschaftlichen Sinngebungs- und Definitionsprozess beteiligten Akteure werden von ihr anhand der auf nationaler, europäischer und globaler Ebene verwendeten Begriffsbestimmungen zergliedert. Im Resultat plädiert sie ähnlich wie die anderen Autoren für eine Emanzipation der Weiterbildungsanstrengungen von sachfremden, überwiegend ökonomisierten Zielsetzungen. Vielmehr soll die Alphabetisierung bei den Bedürfnissen der Lernenden ansetzen, diese also in ihrer konkreten Lebenswelt „abholen“ und ihnen dienen – nicht jedoch sie zu beschulungsbedürftigen Defizitträgern degradieren, die nachträglich für eine vordefinierte volkswirtschaftliche Rolle passgerecht gemacht werden müssen.

Im Kontext der Entwicklungen in der Wissensgesellschaft sind Menschen mit unzureichender Alphabetisierung und Grundbildung in beson-

derem Maße von Exklusionsrisiken betroffen. *Monika Tröster* betont in ihrem Beitrag „Unsichtbares sichtbar machen – Analphabetismus und Grundbildung in Deutschland“ die bisherige Randständigkeit der Thematik und beschreibt in einem ersten Schritt die Entstehung und Entwicklung des Arbeitsbereichs Alphabetisierung/Grundbildung in der Weiterbildung. Dann geht sie auf die Unsichtbarkeit und die gewandelten Risikolagen der Adressatengruppe ein. Weiterhin stellt sie Reflexionen an, wie für diese Gruppe Partizipationsmöglichkeiten und inklusionsfördernde Angebote geschaffen werden können.

In ihrem Beitrag „Zwischen Inklusion und Exklusion – Der Einfluss von Männlichkeit auf das Lernen im Lebenszusammenhang“ geht *Angela Venth* in einem ersten Schritt exkludierenden Vorstellungen nach, die im hegemonialen Männerbild angelegt sind und als Muster sozial ausschließenden Denkens gesellschaftskräftig wirken. Die prekäre Situation junger Männer im Übergang von der Schule in den Beruf nimmt sie in einem zweiten Schritt zum Anlass, einen Zusammenhang zwischen der leitenden Männlichkeitstypik und dem Lerninteresse auf die Spur zu kommen. Sie regt abschließend dazu an, Männern durch Bildung die Möglichkeit zu geben, sich mit den sozial spaltenden Seiten von Hegemonialität expressiv auseinanderzusetzen und Inklusion zu lernen.

Der Beitrag von *Felicitas von Küchler* „Organisationen der Weiterbildung im Spannungsfeld von Exklusionsdynamik und Inklusion(szielen)“ konzentriert sich auf die Rolle der Organisationen bei den Prozessen von Exklusion und Inklusion. Sie zeigt auf, dass die institutionellen Strukturen der Weiterbildung in den letzten Jahren durch eine zunehmende Marktorientierung geprägt werden. Daraus haben sich widersprüchliche Erwartungen für Weiterbildungsorganisationen im Hinblick auf inkludierende und exkludierende Funktionen ergeben, die sich in unterschiedlichen organisationalen Strategien niederschlagen. Der daraus entstehende Veränderungsbedarf für inklusionsfördernde Strukturen und Praktiken wird skizziert.

Literatur

- Castel, R. (2000): Die Metamorphosen der sozialen Frage. Konstanz
- Faulstich, P. (2004): Exklusion durch prekäre Inklusion und der „neue Geist“ der Weiterbildung. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 3, S. 23–30
- Kronauer, M./Vogel, B./Gerlach, F. (1993): Im Schatten der Arbeitsgesellschaft. Arbeitslose und die Dynamik sozialer Ausgrenzung. Frankfurt a.M./New York
- Lutz, B. (1989): Der kurze Traum immerwährender Prosperität. Frankfurt a.M./New York
- Paugam, S. (Hrsg.) (1996): L'exclusion, l'état des savoirs. Paris
- Wrana, D. (2006): Die Differenz Inklusion/Exklusion in der Theorie der Erwachsenenbildung. In: Forneck, H./Wiesner, G./Zeuner, C. (Hrsg.): Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Baltmannsweiler, S. 83–97
- Zeuner, C. (2006): Erwachsenenbildung zwischen Inklusion und Exklusion. In: Fatke, R. (Hrsg.): Bildung über die Lebenszeit. Wiesbaden, S. 303–314

Martin Kronauer

Inklusion – Exklusion

Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart

1. Der Ausgangspunkt

Als in den späten 1980er Jahren in Frankreich der Begriff „exclusion“ in der politischen und wissenschaftlichen Debatte prominent wurde und sich von dort bald darauf in Europa ausbreitete, markierte dies eine historische Zäsur. Die westeuropäische Nachkriegsperiode, die von relativer Vollbeschäftigung, zurückgehender Armut und der Ausweitung sozialstaatlicher Absicherungen gekennzeichnet war, wurde abgelöst von einer Periode zunehmender und sich verfestigender Arbeitslosigkeit, wachsender Armut und Einkommensungleichheit, begleitet von schärfer werdenden Auseinandersetzungen darüber, auf welchem Niveau sozialstaatliche Sicherheiten noch gewährleistet werden sollten und könnten und wie das Verhältnis von sozialen Rechten und Pflichten zu verändern sei. Eine neue soziale Frage zeichnete sich ab, vergleichbar der „Arbeiterfrage“ im 19. und frühen 20. Jahrhundert. Wie damals stehen auch heute wieder die Institutionen infrage, die das gesellschaftliche Zusammenleben regeln. Aber während es bei der historischen „Arbeiterfrage“ darum ging, den Lohnabhängigen politische und soziale Rechte erst zu eröffnen, drohen gegenwärtig bereits für gesichert gehaltene Standards von gesellschaftlicher Zugehörigkeit und Teilhabe, die für alle Bürger des politischen Gemeinwesens Gültigkeit haben sollen, außer Kraft gesetzt zu werden. Diese Erosion von Standards zeigt sich in Abstufungen mittlerweile bereits in den gesellschaftlichen Mittellagen. An den unterprivilegierten „Rändern“ der Sozialstruktur spitzt sie sich bis zur sozialen Ausgrenzung zu. Damit steht aber nichts weniger auf dem Spiel, als die sozial-materielle Grundlage von Demokratie.

Das Begriffspaar „Inklusion/Exklusion“, wie es hier verstanden und im Folgenden erläutert wird, erhält also seine besondere Bedeutung aus

einer spezifischen historischen Konstellation, nämlich der sozialen Frage der Gegenwart. Diese wiederum beinhaltet zugleich die Frage nach der Zukunft der Demokratie. Ein solches Verständnis ist begründungsbedürftig, unterscheidet es sich doch von anderen Deutungen. Zwei von ihnen seien angeführt, weil sie in der Auseinandersetzung über das Thema immer wiederkehren.

„Exklusion“ wird in der Soziologie häufig gleichbedeutend mit „Ausschließung“ verwendet. Dies geschieht in Anlehnung an die Kategorie der „sozialen Schließung“, die auf Max Weber zurückgeht. Ausschließung bezeichnet diesem Verständnis nach einen grundlegenden sozialen Sachverhalt, der sich deshalb auch nicht beseitigen lässt. Denn alle sozialen Beziehungen beruhen darauf, dass sie bestimmte Personen einbeziehen, andere „außen vor“ lassen oder gezielt fernhalten. Wenn soziale Schließung also eine soziologische Grundkategorie darstellt, in welchem Sinn lässt sich dann behaupten, dass Exklusion eine besondere historische Konstellation bezeichnet?

Die Selektivität sozialer Beziehungen, das mit ihnen notwendigerweise verbundene Auswählen und Ausschließen, muss an sich nicht problematisch sein. Die freiwillige Mitgliedschaft einer Person in einem Verein etwa stellt für Nicht-Mitglieder, die sich für das Vereinsleben nicht interessieren, kein Problem dar, ebenso wenig die Einladung zu einem Fest für die Nicht-Geladenen, sofern sie sich mit dem Gastgeber oder der Gastgeberin nicht in besonderer Weise verbunden wissen. Die zeitweilige Ausschließung eines Personenkreises von bestimmten gesellschaftlichen Funktionen kann sogar eine Maßnahme zum Schutz dieser Personen darstellen und in deren Interesse vollzogen werden. Das trifft beispielsweise für das Verbot von Kinderarbeit zu. Problematisch wird soziale Schließung erst als Mittel der Eroberung und Durchsetzung von Macht – sobald damit für die Ausgeschlossenen soziale Lebenschancen beeinträchtigt werden. Dies kann auf unterschiedlichen Wegen geschehen, durch physische Einschließung im Sinne von erzwungener räumlicher Immobilität, durch physische Ausschließung auf dem Weg erzwungener räumlicher Mobilität und/oder durch die soziale Ausschließung von Ressourcen, die andere monopolisiert haben.

Formen der räumlichen Einschließung finden sich etwa im Ghetto und den „totalen Institutionen“ (Goffman) wie geschlossenen Anstalten, Gefängnissen und Lagern. Ausschließung durch erzwungene Mobilität wiederum beruht auf Vertreibungen. Ausschließung durch Monopolisierung oder Verengung von Zugangschancen schließlich kennzeichnet jede Art insbesondere ökonomischer Herrschaft. Lebensbedrohlich im sozialen wenn nicht gar körperlichen Sinn wird Ausschließung dann, wenn der Zugang zu grundlegenden gesellschaftlichen Funktionen versperrt bleibt oder nur um den Preis sozialer Missachtung gewährt wird; wenn Ausgrenzungen alle Aspekte des menschlichen Lebens übergreifen und auf Dauer gestellt werden. In diesem letzteren Sinn soll im Folgenden von sozialer Exklusion die Rede sein.¹

Auch für Exklusion als Zuspitzung extremer sozialer Ungleichheit gilt allerdings, dass sie eine lange Geschichte hat. Die eingangs getroffene Feststellung, das Begriffspaar „Inklusion/Exklusion“ beziehe sich auf eine historisch spezifische Konstellation der Gegenwart, soll deshalb nicht bedeuten, sie sei ohne historische Vorläufer. Gemeint ist vielmehr, dass Exklusion heute ebenso wie ihr Gegenbegriff, Inklusion, historisch neue und unverwechselbare Formen annimmt. Darauf komme ich zurück.

Während somit das hier vertretene Verständnis von Inklusion und Exklusion an die soziologische Grundkategorie der sozialen Schließung anknüpfen kann, wenn auch mit Spezifizierungen, so bestehen zu einer anderen Deutung des Begriffspaares weitgehende Differenzen. Für die soziologische Systemtheorie im Anschluss an Luhmann gehört die Unterscheidung zwischen Inklusion und Exklusion zu den Konstitutionsbedingungen moderner Gesellschaften. Dieser Lesart entsprechend folgen solche Gesellschaften einer Logik der Differenzierung, in der sich Funktionssysteme mit jeweils eigenen Formen interner Kommunikation herausbilden, indem sie sich gegeneinander und gegen ihre sonstigen Umwelten abgrenzen. In differenzierten Gesellschaften gibt es weder eine Zentralinstanz der Koordination, noch eine innere Abhängigkeit der Funktionssysteme (unter an-

1 Genauer gesagt wird von sozialer Exklusion im Folgenden in zwei Bedeutungen die Rede sein, die beide im Begriff enthalten sind, nämlich von Exklusion als Ergebnis von Ausgrenzungsprozessen und von Exklusion als Prozess der Ausgrenzung.

derem Wirtschaft, Recht, Wissenschaft, Politik) voneinander. Ursprünglich war Exklusion als soziale Ausgrenzung von Personen in dieser Theorie nicht vorgesehen. Im Gegenteil: Luhmann ging von einem Postulat der „Vollinklusion“, der prinzipiellen Offenheit der Funktionssysteme aus. Der Begriff „Exklusion“ wurde von ihm lediglich dafür verwendet, um die Bestandteile von Individualität zu bezeichnen, die Menschen (in seinem Verständnis: „psychische Systeme“) nicht in die Kommunikation innerhalb der einzelnen Funktionssysteme (oder anders gesagt, in die sozialen Rollen, die sie in ihnen übernehmen) einbringen können. „Exklusionsindividualität“, die Abspaltung von Individualität und Rolle, stellte somit für ihn die Voraussetzung von „Vollinklusion“ dar. Erst in den 1990er Jahren, nach einer Konfrontation mit den Lebensbedingungen in den Favelas Lateinamerikas, stieß Luhmann auf das Problem der Exklusion von Menschen aus Funktionssystemen. Seit dieser Wende bemühen sich Vertreter der Systemtheorie um den Nachweis, es gehöre geradezu zur Logik der Grenzziehung von Funktionssystemen, dass sie Menschen exkludieren (vgl. Luhmann 1995a und 1995b; Kneer/Nassehi 1997, S. 155f.; Stichweh 2005).

Die Diskussion innerhalb der soziologischen Systemtheorie über diesen einschneidenden Perspektivenwechsel wird kontrovers geführt. An dieser Stelle soll es genügen, auf drei strittige Punkte hinzuweisen. Was Ausschließung aus Funktionssystemen bedeuten und wie sie vollzogen werden kann, bleibt unter der theoretischen Voraussetzung eines Postulat der Vollinklusion unklar. Darüber hinaus hat die Systemtheorie erhebliche Probleme, sowohl die (auch von Luhmann als charakteristisches Phänomen von Exklusion anerkannte) Mehrdimensionalität von Ausgrenzungsprozessen als auch die sozialstrukturelle Ungleichverteilung von Ausgrenzungsrisiken – von beiden wird noch die Rede sein – mit ihrem Theoriegebäude in Einklang zu bringen. Vor allem Luhmanns Behauptung einer „Interdependenzunterbrechung“ zwischen den Funktionssystemen steht dem Verständnis im Weg. Kritischer aber noch ist der dritte Punkt: Sobald die Differenz zwischen Inklusion und Exklusion als Konstitutionsbedingung moderner Gesellschaften schlechthin betrachtet wird, lässt sie sich historisch nicht mehr infrage stellen. Gerade um dieses Infragestellen

aber geht es beim Begreifen von Inklusion und Exklusion aus der besonderen historischen Konstellation der Gegenwart heraus.²

Den Ausgangspunkt der folgenden Ausführungen bilden daher die politischen, gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Debatten um Inklusion und Exklusion, wie sie in Europa (und in einer anderen Begrifflichkeit, aber auf vergleichbare Weise in den USA) seit den 1980er Jahren geführt werden. Aber nicht deren Geschichte soll hier rekonstruiert werden.³ Vielmehr wird es darum gehen, unter Aufnahme wesentlicher Elemente dieser Debatte und in einer kritischen Auseinandersetzung mit ihr Position zu beziehen: den normativen und analytischen Gehalt des Begriffspaares „Inklusion/Exklusion“ in einer Weise herauszuarbeiten, die es ermöglicht, diese Kategorien für die Aufklärung der sozialen Frage der Gegenwart fruchtbar zu machen.

2. Die Ausweitung der Inklusion im sozialstaatlich moderierten Kapitalismus und ihre Grenzen

Gesellschaftliche Zugehörigkeit und Teilhabe wurden nach dem Zweiten Weltkrieg in Westdeutschland (aber auch in anderen westeuropäischen Ländern) ein Vierteljahrhundert lang vor allem auf zwei Wegen gefördert: zum einen durch eine *Ausweitung sozialer Rechte* auf die arbeitende Bevölkerung in einem bis dahin unbekanntem Maße; zum anderen durch *relative Vollbeschäftigung*, allerdings zunächst nur die der männlichen Erwerbspersonen.

Die Anerkennung der Tatsache, dass persönliche und politische Rechte durch *soziale Anrechte* ergänzt und abgesichert werden müssen, ist, nach einer langen Geschichte sozialer Kämpfe und den einschneidenden Erfahrungen von zwei Weltkriegen und der Weltwirtschaftskrise am Ende der 1920er Jahre, zumindest in weiten Teilen Europas in das moderne Verständnis von Demokratie eingegangen – unabhängig von den unterschied-

2 Ausführlicher hierzu Kronauer 2002, S. 126–137; zur Diskussion zwischen Vertretern der Systemtheorie und der Ungleichheitsforschung Schwinn 2004.

3 Vgl. hierzu Kronauer 2002, S. 27–73.

lichen Formen und Graden ihrer Realisierung. Persönliche Rechte lassen sich nur gewährleisten, wenn sie durch ein Mindestmaß materieller Sicherheiten gestützt werden. Als Bürger politisch auf das Gemeinwesen Einfluss nehmen zu können setzt voraus, bereits im Alltag sein Leben gestalten zu können und über die dafür notwendigen Ressourcen zu verfügen. Beides können Märkte nicht sicherstellen.⁴ Da soziale Rechte im Unterschied zu den Schutzrechten der persönlichen Freiheit positive Zugangsrechte umreißen, ist ihre Ausgestaltung allerdings sehr viel stärker politischen Verhandlungen und Veränderungen ausgesetzt.

Soziale Rechte sollen, wie der englische Sozialstaatstheoretiker Thomas H. Marshall kurz nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs ausführte, den Individuen als Bürgern, unabhängig von Herkunft und Einkommen, gleichen Zugang zu den Institutionen vermitteln, die Lebenschancen entscheidend beeinflussen – den Institutionen der Bildung, des Gesundheitswesens, der sozialen Sicherung. Und sie sollen zugleich allen Bürgern ein kulturell angemessenes, dem allgemeinen gesellschaftlichen Wohlstand entsprechendes Lebensniveau gewährleisten. Marshall sprach in diesem Zusammenhang von einer „ganze(n) Reihe von Rechten, vom Recht auf ein Mindestmaß an wirtschaftlicher Wohlfahrt und Sicherheit, über das Recht auf einen vollen Anteil am gesellschaftlichen Erbe, bis zum Recht auf ein Leben als zivilisiertes Wesen entsprechend der gesellschaftlich vorherrschenden Standards“ (Marshall 1992, S. 40). Sozialen Rechten kommt somit eine grundlegende Bedeutung zu als Vermittler von gesellschaftlicher *Partizipation*.

„Mindestmaße“ und „vorherrschende Standards“ aber sind historisch geprägt, können enger oder großzügiger ausgelegt werden und sind deshalb politisch immer wieder umstritten. Die ursprünglichen Grundzüge der Ausgestaltung sozialer Rechte in Nachkriegs(west)deutschland umfassten:

- ein vom Beitrags- und Solidarprinzip getragenes „soziales Eigentum“ (Castel 2000) in den Bereichen der Alters-, Kranken- und Arbeitslosenversicherung;

4 „Die Programmatik des Wohlfahrtsstaats postuliert, dass Inklusion nur auf politisch-staatlichem (und nicht z.B. auf rein marktwirtschaftlichem) Wege zustande kommen kann, da es um die Gewährleistung subjektiver Rechte geht“ (Kaufmann 2003, S. 42).

- einen starken, statussichernden Einfluss des Arbeits- und Sozialrechts;
- Bildung und Kultur, das „gesellschaftliche Erbe“ also, organisiert als weitgehend öffentlich finanzierte und bereitgestellte Güter;
- die Einbindung wichtiger gesellschaftlicher Interessengruppen (Sozialverbände, Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände) in die Aushandlung und Bereitstellung sozialer Leistungen in quasi-gesetzgeberischer Funktion und im öffentlichen Auftrag.

Dieses westdeutsche System der Ausformung und Umsetzung sozialer Rechte hat weit weniger als in den skandinavischen Ländern soziale Ungleichheiten reduziert. Aber es stattete gleichwohl in sehr direkter und differenzierter Weise die Lohn- und Gehaltsabhängigen mit Ansprüchen auf Solidarität (zumindest innerhalb der eigenen, Beiträge entrichtenden Gruppe), auf einen kulturell angemessenen Lebensstandard und auf Zugang zu zentralen Institutionen der Verteilung von Lebenschancen aus, die Märkte und Arbeitsverträge nie hätten gewährleisten können.

Der Grad und die Qualität der *Erwerbsbeteiligung* wiederum sind bestimmend für die Einbindung in soziale Wechselbeziehungen, die durch die gesellschaftliche Arbeitsteilung gestiftet werden – zumindest so lange, wie Erwerbsarbeit der vorherrschende und alle anderen Arbeitsformen (auch die Haus- und Familienarbeit) beherrschende Arbeitstypus ist. Wechselseitige Abhängigkeit in und durch Erwerbsarbeit bildet in unserer Gesellschaft eine wesentliche Voraussetzung für soziale Anerkennung, sei es in der Arbeit selbst oder durch das Geld, das man verdient. Mit dieser Feststellung sollen die Macht- und Ausbeutungsverhältnisse in Erwerbsarbeitsbeziehungen nicht geleugnet werden. Beide Aspekte von Erwerbsarbeit, Grundlage von Herrschaft und von gesellschaftlicher Anerkennung zu sein, sind in kapitalistischen Marktwirtschaften untrennbar miteinander verknüpft. Bestritten werden soll auch nicht die gesellschaftliche Bedeutung nicht-erwerbsförmigen Arbeitens, die in wesentlichen Hinsichten Erwerbsarbeit erst ermöglichen. Dennoch bestimmt die Erwerbsarbeit in warenaufbauenden, organisierten Arbeitsgesellschaften wie der unseren nicht nur direkt oder indirekt den Lebensunterhalt, sondern auch in einem erheblichen Maß die Positionierung der Menschen in der Gesellschaft.

Interdependenz durch (Erwerbs-)Arbeit, die Einbindung in die wechselseitigen Bezüge der sozialen Arbeitsteilung, bleibt für absehbare Zeit neben der Partizipation durch Bürgerrechte somit die zweite wichtige Quelle gesellschaftlicher Zugehörigkeit. Auch in Gesellschaften, die nicht mehr auf einer Zentralität von *Erwerbsarbeit* beruhen würden, blieben die wechselseitigen Abhängigkeiten in der und durch die Arbeit ein wesentliches Moment der Vergesellschaftung. Denn die Menschen als zugleich tätige und soziale Wesen leben von der und durch die Kooperation miteinander.

Schließlich bleibt noch eine dritte Quelle zu nennen: die Einbindung in familiäre und freundschaftliche Nahbeziehungen, die sozialen Wechselbeziehungen einer informellen *Reziprozität*. Das Geben und Nehmen wird hier nicht nach dem Äquivalententausch oder einem Preis bemessen wie auf den verschiedenen Märkten, sondern nach den Maßstäben von Loyalität und Solidarität.

Hervorzuheben ist, dass alle drei Vermittlungsinstanzen auf je besondere und eigene Weise Zugehörigkeit und Teilhabe ermöglichen, also einander *nicht ersetzen* können. Gleichzeitig aber stehen sie in engen Beziehungen zueinander. So sichert etwa der Sozialstaat kollektive Rechte ab, die auf Erwerbsarbeit beruhen. Er ist aber seinerseits auf Steuern und Abgaben aus Erwerbsarbeit angewiesen. Die Zusammensetzung und Reichweite sozialer Nahbeziehungen wiederum wird in erheblichem Maße vom Erwerbsstatus beeinflusst.

Über Arbeit, insbesondere Erwerbsarbeit, vermittelte *Wechselseitigkeit* und diese wiederum verbunden mit und gestützt durch den *Bürgerstatus* stellen bis heute die zentralen Bezugspunkte dafür dar, was Menschen in Deutschland (aber auch anderen hoch entwickelten Industriegesellschaften) für sozial gerecht und ungerecht halten. Nicht in erster Linie Markterfolg, sondern die unterschiedlichen Beiträge zum Gesamtwohl im Rahmen der gesellschaftlichen Arbeitsteilung bilden den Ausgangspunkt der Vorstellung von Leistungsgerechtigkeit (vgl. Neckel 1999 und 2006; Dubet 2008, S. 26). Ansprüche entsprechend der Verteilungs- und Chancengerechtigkeit wiederum wachsen Bürgerinnen und Bürgern qua sozialem Bürgerstatus zu, nicht als individualisierten Vertragssubjekten am Markt.

Der Begriff „Exklusion“, wie er seit den späten 1980er Jahren in Europa verhandelt wird, bezieht sich in seinem normativen Gehalt auf ein Gegenbild von „Inklusion“, das sich, unabhängig von den jeweiligen konkreten Ausgestaltungen in den einzelnen Ländern, entscheidend an diesen drei Modi von Teilhabe und Zugehörigkeit orientiert:

- am Bürgerstatus, ausgestattet mit persönlichen, politischen und sozialen Rechten;
- an der Einbindung in die objektivierten und objektivierenden Wechselseitigkeiten der gesellschaftlichen Arbeitsteilung;
- an den Reziprozitätsverhältnissen in sozialen, insbesondere familiären und verwandtschaftlichen Nahbeziehungen.

Zwei Theoriestränge laufen dabei in der Exklusionsdebatte nebeneinander her, ergänzen einander, geraten aber gelegentlich, wie noch zu zeigen sein wird, auch in Konflikt. Auf der einen Seite bezieht sich der Begriff von „Partizipation“ auf das angelsächsische Verständnis von „citizenship“ und fokussiert auf den Bürgerstatus. Thomas H. Marshall wäre hier als theoriegeschichtlicher Protagonist zu nennen. Auf der anderen Seite verweist der Begriff der „Interdependenz“ auf das französische Verständnis von sozialer Kohäsion und organischer Solidarität, erwachsend aus der gesellschaftlich (und nicht allein marktbestimmt-ökonomisch) verfassten Arbeitsteilung und informeller Reziprozität. Emile Durkheim, Begründer der akademischen Soziologie im späten 19. Jahrhundert in Frankreich, und die republikanische Tradition von „citoyennité“ bilden hier wichtige Bezugspunkte; Robert Castel repräsentiert sie prominent in der aktuellen Diskussion.⁵ Stärker als in der deutschen „systemischen“ Sicht von Integration (was hält die Gesellschaft zusammen?) geht dabei in beiden Traditionen die Perspektive des Einzelnen als Bürger, somit die der Demokratie mit ein. Interdependenz und Partizipation, Durkheimsche „organische Solidarität“ und Marshallsche

5 Einen guten, detaillierten Überblick über die französische Diskussion vermittelt noch immer der von Serge Paugam herausgegebene Band „L'exclusion, l'état des savoirs“ aus dem Jahr 1996. Für eine zusammenfassende Darstellung und kritische Würdigung der richtungsweisenden Studie von Robert Castel „Die Metamorphosen der sozialen Frage. Eine Chronik der Lohnarbeit“ siehe Kronauer 2004.

„citizenship“ verbanden sich unter den besonderen Bedingungen der ersten Jahrzehnte nach dem Zweiten Weltkrieg in Westeuropa zu einer bis dahin historisch nicht gekannten Konstellation der Inklusion.

Allerdings gibt es keinen Grund, im Rückblick die Kombination von Sozialstaatlichkeit und relativer Vollbeschäftigung in Westdeutschland zu idealisieren. Denn sie blieb im Hinblick auf gesellschaftliche Partizipation unvollkommen und in zentralen Punkten anfällig.

Unvollkommen blieb das westdeutsche Sozialmodell der Inklusion vor allem, was die Wirtschafts- und Arbeitsverhältnisse betrifft. Sie sind bis heute demokratischer Kontrolle weitgehend entzogen, trotz gesetzlich verankerter Mitbestimmung. Zweitens band und bindet das westdeutsche (und mittlerweile gesamtdeutsche) Sozialmodell Rechte an den Bürgerstatus, der in der Regel noch immer als Staatsbürgerstatus definiert wird. Damit schließt es Nicht-Inländer teilweise oder völlig aus. Drittens schließlich war und ist dieses Sozialmodell unvollständig im Hinblick auf die gleichberechtigte Teilhabe von Frauen. Lange Zeit unterstützte der deutsche Sozialstaat durch positive und negative institutionelle Anreize ein Familienmodell, das den Männern die Erwerbs-, den Frauen die Familienarbeit zuwies. Erst langsam findet eine Neuorientierung statt.

Gefährdet war die historische Form der Vermittlung von gesellschaftlicher Zugehörigkeit und Teilhabe in Westdeutschland (wie in anderen sozialstaatlich verfassten Industriegesellschaften) von Anfang an wegen der prekären Verbindung zwischen sozialen Rechten und Vollbeschäftigung. Bereits aus Finanzierungsgründen sind Wohlfahrtsstaaten auf eine hohe Erwerbsbeteiligung angewiesen. Oder aber sie setzen hohe Wachstumsraten und eine große Bereitschaft zur Umverteilung bei den Erwerbstätigen voraus. Thomas H. Marshall ging deshalb sogar so weit, eine „Pflicht zu arbeiten“ einzufordern. Er vergaß allerdings hinzuzufügen, dass dem kein Recht auf Arbeit gegenübersteht und in kapitalistischen Gesellschaften auch nicht gegenüberstehen kann, es sei denn, die Befugnisse der Kapitaleigner und ihrer Vertreter würden drastisch beschnitten, die Machtverhältnisse einschneidend verändert. In seiner Geschichte der Lohnarbeit beschreibt Castel (2000, S. 236ff.) am französischen Beispiel, dass erst die Ausklammerung der Eigentumsfrage und damit des Rechts auf Arbeit nach langen

sozialen Kämpfen jenen Klassenkompromiss des Bürgertums mit der Arbeiterschaft ermöglichte, den das Sozialversicherungssystem darstellt. Nur indirekt, mithilfe von Zins- und Steuerpolitik sowie öffentlichen Ausgaben, können daher Regierungen unter bestimmten Bedingungen Vollbeschäftigungspolitik betreiben. Inklusion auf der Grundlage sozialer Rechte bleibt deshalb unter kapitalistisch-marktwirtschaftlichen Vorzeichen *immer* gefährdet und fragil. Die prekäre Verbindung von Marktabhängigkeit und sozialen Rechten stellt gewissermaßen die „Achillesferse“ der sozialen Inklusion dar.

3. Gesellschaftliche Umbrüche und die „soziale Frage“ der Gegenwart

Bis in die 1970er Jahre hinein konnte die relative Vollbeschäftigung den latenten Widerspruch zwischen Marktabhängigkeit und Bürgerrechten überdecken. Die Arbeitslosigkeit lag unter zwei Prozent, die „Fahrstühle“ der sozialen Mobilität bewegten sich zwar für die unterschiedlichen gesellschaftlichen Klassen und Schichten in unterschiedlicher Geschwindigkeit, aber allemal nach oben. Seitdem jedoch wirken weitreichende Umbrüche in der Erwerbsarbeit und am Arbeitsmarkt, Veränderungen in den sozialen Beziehungen und die Neukonturierung und Schwächung der Regelungs- und Ausgleichskapazitäten des Sozialstaats in die entgegengesetzte Richtung. Damit wurde das Problem von Zugehörigkeit und Teilhabe erneut und auf neue Weise auf die Tagesordnung gesetzt. Einige kurze Hinweise auf die Art und Richtung der Veränderungen müssen an dieser Stelle genügen.

Was den Bereich der *Arbeits- und Beschäftigungsverhältnisse* betrifft, so hat sich mit der langfristigen Verschiebung von der Industrie- zur Dienstleistungsbeschäftigung seit den 1980er Jahren auch die Einkommensstruktur verändert. Innerhalb des Dienstleistungssektors sind die Lohn- und Gehaltsunterschiede deutlich stärker ausgeprägt als in der Industrie, nicht zuletzt wegen des geringeren gewerkschaftlichen Organisationsgrads in Dienstleistungsunternehmen. Zudem zeitigt die gezielte staatliche Förderung eines Niedriglohnbereichs gerade bei den Dienstleistungen Wirkung und ver-

schärft die Lohnspreizung. Zum ersten Mal zeichnete sich in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre in der Bundesrepublik eine Polarisierung der Einkommen ab, die die Einkommensmitte erfasste (vgl. Grabke/Frick 2008).

In direkter Beziehung zur gegenwärtigen Weltwirtschaftskrise steht eine andere, weitreichende Veränderung, die der amerikanische Nobelpreisträger für Ökonomie, Paul Krugman (2002), als den Wandel vom Manager- zum Investorkapitalismus bezeichnet. Gemeint ist damit die Vorherrschaft der Anlegerinteressen gegenüber allen anderen „stakeholdern“, vor allem in den Großunternehmen. Sie hat sich zusammen mit der Freigabe der Wechselkurse in den 1970er Jahren, der folgenden Liberalisierung der Finanzmärkte und der Erfindung immer neuer Finanzinstrumente seit den 1980er Jahren durchsetzen können. Letztere eröffneten den Kapitaleignern eine Fülle profitabler Anlagemöglichkeiten jenseits der Investition in die Produktion von Gütern und die Erbringung von Dienstleistungen und zwang viele Unternehmen dazu, exorbitante Gewinnmargen anzupeilen, nicht zuletzt, um den eigenen Aktienkurs zu steigern und feindliche, spekulative Übernahmen zu unterbinden. Auf die Arbeits- und Beschäftigungsverhältnisse hatte dies erhebliche Rückwirkungen. Die Anforderungen an die Anpassungsbereitschaft der Lohnabhängigen sowohl was die Arbeitszeiten als auch was die Entlohnung betrifft, haben erheblich zugenommen, die Beschäftigungssicherheit hingegen ging zurück. Dies gilt selbst für die noch immer verhältnismäßig gut geschützten Stammelegschaften der Großunternehmen. Bei jedem „outsourcing“, bei jeder Betriebsübernahme stehen Arbeitsplätze zur Diskussion, wenn nicht zur Disposition. Zugenommen haben aber auch die Arbeitsverhältnisse ohne oder mit nur schwachem Bestandsschutz, die befristet Beschäftigten, die Leiharbeiterinnen und Leiharbeiter. Sie fungieren als externe „Flexibilitätspuffer“, werden je nach Auftragslage und Bedarf eingestellt und abgestoßen. Selbst der öffentliche Dienst, einst geradezu sprichwörtlich mit Beschäftigungssicherheit gleichgesetzt, wird mittlerweile an von der Privatwirtschaft entlehnten Maßstäben der Wirtschaftlichkeit gemessen und arbeitet inzwischen in großem Stil mit befristet eingestellten Arbeitskräften (vgl. Hohendanner 2008).

Drei Entwicklungen in den Arbeits- und Beschäftigungsverhältnissen sind im Hinblick auf soziale Inklusion besonders folgenreich: der Rück-

gang an- und ungelernter Tätigkeiten in der Industrie infolge neuer Qualifikations- und Flexibilitätsanforderungen – an- und ungelernte Arbeitskräfte sind von Langzeitarbeitslosigkeit besonders stark betroffen; eine zunehmende Entsicherung von Beschäftigungsverhältnissen, die auch immer mehr qualifizierte Lohn- und Gehaltsabhängige erfasst; schließlich die Ausbreitung eines Niedriglohnssektors, der selbst bei Vollzeitbeschäftigung die Vermeidung von Armut nicht mehr gewährleistet (vgl. Andreß/Seek 2007; Bosch/Kalina/Weinkopf 2008).

Im Bereich der *sozialen Nahbeziehungen* von Familie, Freundes- und Bekanntenkreisen lautet das bekannte Stichwort des Wandels „Individualisierung“. Angemessener wäre es, von einem neuerlichen Schub der Individualisierung zu sprechen, denn Prozesse der Individualisierung gehören zur Herausbildung der bürgerlichen Moderne von Anfang an. Dieser neuerliche Individualisierungsschub gründete wesentlich in der Phase der relativen Vollbeschäftigung, des Ausbaus wohlfahrtsstaatlicher Leistungen und insbesondere der Erweiterung des Zugangs zu höheren Bildungseinrichtungen. Individualisierung, positiv konnotiert, bedeutet, sich aus Milieubindungen und tradierten Lebensmustern lösen, die Verantwortung für die eigene Lebensgestaltung übernehmen zu können. Die Kehrseite besteht allerdings in dem Zwang, diese Verantwortung auch unter widrigen Umständen übernehmen zu müssen. Mit der Vollendung der Industrialisierung und Urbanisierung nach dem Zweiten Weltkrieg verloren Eigenarbeit und Subsistenzwirtschaft im Familienverband ihre Bedeutung als Rückfallpositionen und Überlebensmöglichkeiten in wirtschaftlichen Notzeiten. Mehr denn je sind die Menschen heute materiell und sozial auf Leistungen angewiesen, die sie von Märkten und vom Staat beziehen.

Individualisierung ist somit überaus voraussetzungsvoll. Sie verlangt, sich am Arbeitsmarkt behaupten und auf kollektiv organisierte Sicherheiten jenseits der Familie verlassen zu können. Werden die Zugänge zu Erwerbsarbeit schwieriger oder gar blockiert und das vom Sozialstaat geknüpfte Sicherheitsnetz dünner, dann droht auch das Umschlagen von Individualisierung in soziale Isolation. Familiärer Rückhalt lässt sich nicht (mehr) selbstverständlich einfordern. Wo er gewährt wird, hängt er, was die materiellen Möglichkeiten angeht, seinerseits von Markt und Staat ab. Gerade dort,

wo finanzielle Rücklagen wegen hoher Arbeitsmarktrisiken am meisten gebraucht würden, sind die Ressourcen, die private Haushalte aufbringen können, in der Regel knapp. Mit dem Bedeutungsverlust der eigenständigen Arbeiterkultur und ihrer Organisationen in den Städten im Zuge von Aufstiegsmobilität und sozialstaatlicher Inklusion gingen aber auch wichtige kollektive Identitätsressourcen verloren. Berufliches Scheitern lässt sich heute auch in der Arbeiterschaft nur noch schwer als Klassenschicksal wahrnehmen, wird vielmehr im Fremd- und Selbstbild individuellem Versagen zugeschrieben.

Die Zwiespältigkeit der Individualisierung, Chance, aber auch Zwang zur Gestaltung des eigenen Lebens zu sein, durchzieht nicht nur die berufliche Biographie, sondern den gesamten Lebensverlauf. Mehr denn je hängt bereits der Einstieg in das Erwerbsleben vom Schulerfolg ab, der als individuelle Bewährungsprobe gilt. Auch die (im Durchschnitt länger werdenden) Phasen des Alterns nach dem Erwerbsleben stehen noch unter der Anforderung, durch eigene Initiative gesellschaftlichen Wandel individuell zu bewältigen, sich als aktiver Konsument und im ehrenamtlichen Engagement gesellschaftlich zu positionieren. Die bedrohliche Kehrseite von Individualisierung, die Gefahr sozialer Isolation, macht sich vor allem an biographischen Bruchstellen bemerkbar – Arbeitslosigkeit, Krankheit, Hinfälligkeit; in solchen Situationen also, die an gesellschaftlich Verdrängtes rühren, weil sie die Grenzen der individuellen Gestaltungsfähigkeit aufzeigen.

Was schließlich die Ebene der *sozialen Bürgerrechte* angeht, so waren die sozialen Sicherungssysteme in Deutschland ihrer Finanzierung und Funktionslogik nach von Anfang an weniger auf eine Beseitigung sozialer Ungleichheiten ausgerichtet als auf Stattsicherung. Wer im Verlauf seines Erwerbslebens mehr und länger in die Sicherungssysteme einzahlt, kann höhere Leistungen der Arbeitslosen- und Rentenversicherung erwarten. Das Arbeitsrecht wiederum sollte dazu beitragen, einmal erworbene Erwerbspositionen zu stabilisieren. Unter den Voraussetzungen von kontinuierlichen Erwerbsbiographien und einer tariflichen Entlohnung, die sich an Produktivitätszuwächsen orientierten und den Lebensunterhalt einer Familie gewährleisten sollten, konnte dieses institutionelle Arrangement partizipative Lebensstandards und Lebensperspektiven über die verschiedenen

biographischen Phasen hinweg gewährleisten, allerdings je nach sozialer Lage auf unterschiedlichen Niveaus. Beide Voraussetzungen gelten heute für viele Lohnabhängige und ihre Familien nicht mehr. Mit der zunehmenden Brüchigkeit von Erwerbsverläufen, über längere Perioden hinweg sinkenden Reallöhnen und/oder einer Beschäftigung im Niedriglohnbereich entstehen erhebliche Lücken in der persönlichen Absicherung. Wachsende Unsicherheit in der Erwerbsarbeit überträgt sich damit für immer mehr Menschen auf den gesamten Lebenslauf.

Darüber hinaus haben weitreichende institutionelle Veränderungen innerhalb des Systems sozialer Sicherungen stattgefunden, die eine Neuausrichtung von Sozialstaatlichkeit anzeigen. Zwei Tendenzen sind in der Sozialpolitik in Deutschland seit den 1980er Jahren besonders bemerkenswert. Die eine betrifft die Finanzierung. Hier fand eine stetige Verschiebung der Belastung statt, weg von den Unternehmen und Kapitalgewinnen und hin zu den abhängig Beschäftigten (vgl. Andreß/Kronauer 2006, S. 39). Die zweite betrifft den institutionellen Umbau der Sicherungssysteme selbst. Im Arbeits- und Sozialrecht wurden Regelungen zur Absicherung von Erwerbsposition, Lebensstandard und gesellschaftlicher Stellung schrittweise zurückgenommen, an ihre Stelle trat eine finanzielle Grundsicherung. Das Arbeitslosengeld II liefert hierfür ein schlagendes Beispiel, ein weiteres die Veränderungen im Rentensystem (vgl. Bogedan/Rasner 2008, S. 137).

Der sozialpolitische Richtungswechsel fiel mit einem programmatischen zusammen. Vom „sorgenden“, Notlagen kompensierenden und Lebensstandards gewährleistenden Staat soll der Weg zum „vorsorgenden“ und „aktivierenden“, zum „fordernden“ und „fördernden“ Sozialstaat führen. Wenngleich sich leicht zeigen lässt, dass moderne Sozialstaaten immer schon vorsorgend tätig waren und ebenso schon immer Rechte mit Pflichten verbanden, handelt es sich bei der terminologischen Akzentverschiebung doch um mehr als bloße Rhetorik. So sinnvoll und notwendig es ist, Menschen dabei zu unterstützen, sich von entwürdigenden Abhängigkeiten der Fürsorge zu befreien und ihr Leben eigenständig zu gestalten, so problematisch erscheint doch die Art und Weise, wie dies proklamiert wird und bewerkstelligt werden soll. Im Kern geht es um eine Neubestimmung dessen, was soziale Sicherheit heißt. Sie soll nicht mehr in der Absicherung des gesellschaftlichen

Status der Menschen bestehen – durch arbeitsrechtlichen Kündigungsschutz etwa oder sozialrechtlichen Schutz der einmal erreichten Qualifikation, selbst bei Arbeitslosigkeit – sondern in der Gewährleistung von Marktgängigkeit. Statt „De-Kommodifizierung“, dem Schutz vor Marktabhängigkeit, den der dänische Sozialstaatstheoretiker Esping-Andersen noch 1990 zum Kern und Maßstab von Wohlfahrtsstaatlichkeit erklärt hatte, steht nun die „Kommodifizierung“, die „employability“ oder Beschäftigungsfähigkeit im Mittelpunkt. Ganz im Sinn des 2000 in der Lissabon-Strategie formulierten Ziels der Europäischen Union, Europa zur wettbewerbsstärksten Weltregion zu machen, finanziert der Staat unter diesem Blickwinkel Schulen und Universitäten, damit die Schüler und Studenten „Humankapital“ erwerben können; Staatsausgaben für Familien und Kinder werden als „soziale Investitionen“ begriffen, denn die Förderung von Lernfähigkeit wird sich am Arbeitsmarkt auszahlen; die soziale Grundsicherung, um Armut zu vermeiden, soll die Menschen befähigen, „risikofreudiger“ zu werden.

All dies haben moderne Sozialstaaten immer schon getan – in Bildung und Ausbildung investiert, das Aufziehen von Kindern unterstützt, Sozialhilfe gezahlt. Und immer schon gab es dabei die innere Verbindung zur kapitalistischen Marktwirtschaft, dass der Sozialstaat Vorleistungen erbringt, die der Markt nicht bereitstellt, und Marktversagen zu kompensieren sucht. Dennoch kündigt der programmatische Wechsel vom „sorgenden“ zum „vorsorgenden“ Staat eine Kursänderung an. Denn bislang haben auf soziale Bürgerrechte gegründete Wohlfahrtsstaaten mindestens zwei widersprüchlichen Anforderungen zu entsprechen versucht – einerseits Menschen auf den Arbeitsmarkt vorzubereiten und sie andererseits vor Marktabhängigkeiten zu schützen. Für den „aktivierenden“ Sozialstaat stellt der Schutz vor Marktabhängigkeit kein vordringliches Ziel mehr dar, sondern im Gegenteil steht für ihn die Marktfähigkeit seiner „Kunden“⁶ im Vordergrund. Die Menschen sollen zur „Eigenverantwortung“ am Markt gezwungen und befähigt werden („Fordern und Fördern“) – dann aber sollen sie ihre Chance auch gefälligst nutzen. Somit wird wieder der Markt zur letzten Instanz, die über Schicksale entscheidet. Für diejenigen, die scheitern, bleibt in der Logik

6 Als „Kunden“ werden die Klienten der Arbeitsverwaltung bezeichnet.

des „vorsorgenden“ Sozialstaats allenfalls noch eine „Nachsorge“ übrig – die, das zeigen Hartz-Gesetzgebung und Rentenreformen, das kulturelle Existenzminimum kaum, wenn überhaupt, gewährleistet.

Problematisch im Hinblick auf Inklusion ist bei diesem programmatischen Wechsel vor allem, dass Bürgerrechte und Erwerbsarbeit nun gerade nicht mehr als *eigenständige*, wenn auch aufeinander bezogene, Quellen von Teilhabe und Zugehörigkeit betrachtet werden. Damit besteht die Gefahr, beide entweder kurzzuschließen oder gegeneinander auszuspielen. Erwerbsarbeit wird der Tendenz nach auch in Deutschland mittlerweile stärker als der Bürgerstatus gewichtet. Soziale Rechte in der Erwerbsarbeit werden für immer mehr Kategorien von Lohnabhängigen ausgehöhlt, um Arbeitsplätze – buchstäblich „um jeden Preis“ – zu schaffen; sozialstaatlicher Schutz jenseits von Erwerbsarbeit wird auf eine Grundsicherung auf niedrigem Niveau abgesenkt.⁷

Die prekäre Verbindung von sozialen Rechten und Erwerbsarbeit wurde bereits als der kritische Punkt im westeuropäischen Sozialmodell der Inklusion angesprochen. An ihm brach in den 1980er Jahren in einer ganzen Reihe europäischer Länder die neue soziale Frage auf, um ihn drehen sich die Auseinandersetzungen um das „Problem der Exklusion“ innerhalb der Europäischen Union.⁸ Für eine wachsende Zahl von Menschen hat sich die Verbindung zwischen Erwerbsarbeit und sozialen Rechten bereits gelöst,

7 Obgleich es sich bei der Ausrichtung von Sozialstaatlichkeit an „employability“ und „workfare“ statt „welfare“ um eine europaweite Tendenz handelt, wird sie je nach institutionellen Traditionen in den einzelnen Ländern unterschiedlich umgesetzt. So zeigt Irene Dingeldey in einem Vergleich der Arbeitsmarktpolitiken von Großbritannien, Dänemark und Deutschland, dass in Großbritannien mit seiner Tradition liberaler Arbeitsmarktinstitutionen im Verhältnis von „Fordern und Fördern“ die repressive Seite beim Fordern überwiegt, in Dänemark hingegen noch immer das Fördern, eingebettet in ein umfassendes System sozialstaatlicher Gewährleistung von Sicherheiten sowie eine öffentliche Beschäftigungspolitik. Deutschland nimmt nach Dingeldeys Analyse eine Zwischenstellung ein, wobei Fördermaßnahmen zur Qualifizierung von Arbeitslosen nach der Einführung der „Hartz-Gesetze“ eingeschränkt wurden (vgl. Dingeldey 2007).

8 Im Kern geht es bei diesen Auseinandersetzungen immer auch um die Frage, wie mit der Spannung zwischen Bürgerrechten und Erwerbsarbeit umgegangen werden soll. Da in der Europäischen Union bereits historisch die Marktintegration Vorrang vor der Sozialintegration hat, dominieren hier Politikansätze der Inklusion, die vorrangig die Eingliederung in Erwerbsarbeit betreiben.

hat der Bürgerstatus seine materielle Grundlage verloren. Für sie sind gesellschaftliche Zugehörigkeit und Teilhabe schon nicht mehr gewährleistet. In welcher Weise dies der Fall ist, versucht der Begriff der „Exklusion“ zu klären. Die „Schockwellen“ (Castel 2000) des Wandels der Erwerbsarbeit, der Beschäftigung und der sozialstaatlichen Regelungen gehen aber in unterschiedlichen Stärkegraden und mit unterschiedlichen Auswirkungen weit über den Kreis der „Ausgeschlossenen“ hinaus, erfassen und verunsichern inzwischen Bevölkerungsmehrheiten. Wer den Begriff der „Exklusion“ angemessen verwenden will, kann es deshalb nicht dabei bewenden lassen, allein die Formen der Ausschließung darzulegen. Er muss vielmehr jenen Schockwellen durch die gesamte Gesellschaft nachgehen, um ihre Ursachen und Folgen zu erfassen. Damit wird der Begriff der „Exklusion“ zu einer zentralen Kategorie der Gegenwartsanalyse.

4. Eine historisch neue Qualität von Exklusion

Weniger denn je lässt sich Exklusion heute als Ausgrenzung *aus* der Gesellschaft begreifen. Stattdessen muss sie als Ausgrenzung *in* der Gesellschaft verstanden werden. Die Unterscheidung zwischen Ausgrenzung *aus* der Gesellschaft und Ausgrenzung *in* der Gesellschaft bedeutet keine Haarspalterei. Vielmehr ist sie empirisch bedeutsam und hat erhebliche theoretische und gesellschaftspolitische Implikationen.

Denn die Vorstellung einer in ein „Innen“ und ein „Außen“ gespaltenen Gesellschaft ist bereits alltagssprachlich zutiefst ambivalent. Sie suggeriert ein Jenseits von Gesellschaft, das sich nur allzu leicht mit einem Bild von den Ausgeschlossenen als „Asozialen“ verbindet. Es kann auf verschiedene Weise ausgemalt werden: in den Farben der „Kultur der Armut“, in der sich die Betroffenen eingerichtet haben, weil der Sozialstaat es ihnen ermöglicht; aber auch in den weniger krassen Farben der Hilfsbedürftigkeit mit dem Ziel der „Wiedereingliederung“ in die Gesellschaft; oder in den scheinbar neutralen Farben von Exklusion als notwendiger Kehrseite von systemischer „Inklusion“. In jedem der genannten Fälle scheint es nur ein „Entweder-Oder“ zu geben, die Möglichkeit, ein Teil der Gesellschaft zu

sein oder auch nicht. In dieser dichotomischen Sichtweise verschwinden sowohl die gesellschaftlichen Verhältnisse, die ausgrenzen (und in die „wieder eingegliedert“ werden soll), als auch die von eben diesen Verhältnissen beherrschten Lebensumstände der „Exkludierten“ aus dem Blick. Umso eher ist sie freilich politisch fruchtbar zu machen. Der Ausgrenzungsbegriff kann zur Waffe der Ausgrenzung werden, wenn er diejenigen, die ihr unterliegen, auch noch symbolisch ausschließt.

Die Vorstellung einer Ausgrenzung *aus* der Gesellschaft hat noch am ehesten eine gewisse Plausibilität im Hinblick auf Konstellationen, in denen Menschen durch Gesetze, Traditionen und physische Gewalt von den zentralen gesellschaftlichen Institutionen der Fürsorge und/oder von persönlichen Rechten ausgeschlossen werden. Historisch galt dies etwa für den Vagabunden am Übergang zur Neuzeit. Denn dieser hatte nicht nur seine Arbeitsmöglichkeiten verloren, sondern zugleich sein Anrecht auf Unterstützung, weil er auf der Suche nach Arbeit und Lebensunterhalt seine Heimatgemeinde verließ. Indem er gegen die beiden Prinzipien verstieß, die die soziale Absicherung in der damaligen Gesellschaft gewährleisten sollten, sowohl gegen das Prinzip der Arbeit als auch das der Immobilität, wurde er zur rechtlosen Person. In vergleichbarer Weise verlor auch der Pauper im 19. Jahrhundert, wenn er ins Arbeitshaus gezwungen wurde, seine persönlichen Rechte. Heute sind es insbesondere illegalisierte Migranten, die durch eine umfassende Verweigerung von Rechten in den hoch entwickelten Industriegesellschaften ausgegrenzt werden.

Der umfassende Ausschluss aus Institutionen stellt in diesen Gesellschaften allerdings nur noch einen besonderen Fall von Exklusion dar. Denn mehr denn je sind dort die Menschen heute als Produzenten, vor allem aber als Konsumenten in transnationale Marktbeziehungen eingebunden; sie orientieren sich an verallgemeinerten Standards der Lebensführung; sie sind, wenn auch abgestuft, zumindest der Form nach mit Bürgerrechten ausgestattet, die zunehmend auch über nationale Grenzen hinausgehen und den europäischen Raum einbeziehen; sie können sich darüber hinaus auf Menschenrechte berufen, die weltweite Gültigkeit beanspruchen – und dennoch (oder gerade deshalb?) finden auch unter diesen Umständen Exklusionen statt. Letztere als ein Herausfallen *aus* der Gesell-

schaft, gar aus Gesellschaftlichkeit überhaupt beschreiben zu wollen, wäre allerdings absurd.⁹ Angemessen begreifen lassen sie sich nur als besondere (eben: ausgrenzende) Ungleichheitsverhältnisse *innerhalb* der Gesellschaft. Was auf den ersten Blick paradox erscheinen mag, lässt sich indessen bei näherer Betrachtung aufklären.

Mit der historischen Ausweitung von Inklusion über (marktvermittelte) Arbeitsteilung und Bürgerrechte haben sich auch die Maßstäbe verändert, an denen Exklusion bemessen werden muss. Es handelt sich dabei allerdings nicht nur um theoretisch begründete Maßstäbe. Auch den persönlichen und kollektiven Erfahrungen mit Ausgrenzung liegen eingelebte Maßstäbe zugrunde, die sich historisch wandeln. Exklusion als Ausschluss aus Institutionen kommt nach wie vor eine zentrale Bedeutung im Kernbereich von Inklusion zu, in der gesellschaftlichen Organisation der Arbeit und Arbeitsteilung. Langzeitarbeitslose fallen aus den wechselseitigen Sozialbeziehungen heraus, die durch die Institution Erwerbsarbeit vermittelt werden. Die subjektiven Spuren dieser Ausgrenzung finden sich vor allem in Gefühlen der Nutzlosigkeit, über die Langzeitarbeitslose direkt oder in Bildern sprechen (vgl. Kronauer/Vogel/Gerlach 1993). Aber dieser institutionelle Ausschluss ist nur partiell. Denn auch die Arbeitslosigkeit selbst wurde mittlerweile im Sozialstaat institutionalisiert, durch Rechte und Pflichten geregelt. Genauso wenig wie den Langzeitarbeitslosen in Deutschland heute das Wahlrecht entzogen wird, wird ihnen der soziale Bürgerstatus abgesprochen. Aus den „Funktionssystemen“ Politik und Sozialfürsorge sind sie jedenfalls nicht exkludiert. Dies gewährleistet umgekehrt jedoch noch nicht Inklusion. Denn nun kommt es auf die Ausgestaltung der sozialen Rechte, die Praxis in den Institutionen an: Erlauben sie es den Menschen, „am gesellschaftlichen Erbe“ teilzuhaben und „ein Leben als zivilisiertes Wesen entsprechend der gesellschaftlich vorherrschenden Standards“ zu führen, wie Marshall es formuliert hatte, oder erlauben sie

9 Diese Vorstellung erscheint auch bereits für die zuvor genannten historischen Beispiele von Exklusion aus Institutionen fragwürdig. So finden sich in der Literatur Hinweise darauf, dass auch die ausgestoßenen Bettler und Vagabunden gelegentlich eigene Gemeinschaften gebildet haben und dabei in deren Organisation in verschiedener Hinsicht die ausschließende Gesellschaft kopierten (vgl. Braudel 1990, S. 567).

dies nicht? Erlauben sie es, ein „menschenwürdiges Leben“ zu führen, wie es im Grundgesetz verpflichtend heißt, oder lassen sie dies nicht zu? Inklusion bemisst sich somit nicht allein an der formalen Einbeziehung in Institutionen, sondern auch und vor allem an der sozial-materiellen Qualität möglicher Teilhabe, die durch die Institutionen vermittelt wird. Das gleiche gilt für Exklusion.

Exklusion heute, unter den Bedingungen transnationaler Marktbeziehungen, universalisierter Normen und Konsumstandards sowie gesellschaftlich intern verallgemeinerter Bürgerrechte, setzt somit mehr denn je einen gewohnheitsmäßigen, normativen oder bereits formalisierten *Anspruch* auf Zugehörigkeit und Teilhabe voraus – ohne dass dieser Anspruch eingelöst würde. Gerade deshalb kann Exklusion nur als Ausgrenzung *in* der Gesellschaft begriffen werden. Die Gleichzeitigkeit des „Dringen“ und „Draußen“ macht ihr Wesensmerkmal aus.

Von einer Konstellation der Gleichzeitigkeit des „Dringen“ und „Draußen“ hatte bereits vor 100 Jahren der Soziologe Georg Simmel gesprochen, als er die besondere gesellschaftliche Position des Fürsorgeempfängers charakterisieren wollte (vgl. Simmel 1983, S. 368). Er sieht den Fürsorgeempfänger insofern aus der Gesellschaft ausgeschlossen, als alle Beziehungen der Wechselseitigkeit gekappt sind. Nur als Objekt und in der Beziehung völliger Abhängigkeit findet sich der Fürsorgeempfänger der Gesellschaft gegenüber. Andererseits besteht das gesellschaftliche Interesse dem Armen gegenüber für Simmel nicht darin, ihn durch Umverteilung des Reichtums aus seiner Armut zu befreien. Den gesellschaftlichen Instanzen geht es bei der Behandlung des Armen als Objekt der Fürsorge lediglich um den Erhalt des Status quo. Aber gerade dadurch, dass sich „die Gesamtheit“, wie Simmel schreibt, zu „ihren Armen“ in dieser besonderen Weise verhält, bildet „dieses Außerhalb – kurz ausgedrückt – nur eine besondere Form des Innerhalb“ (Simmel 1983, S. 367f.).

Exklusion als „besondere Form des Innerhalb“ zu begreifen, erscheint heute um so notwendiger, als die Menschen in den hoch entwickelten kapitalistischen Gesellschaften noch sehr viel stärker als zu Simmels Zeiten sozialstaatlich eingebunden sind und über soziale Klassengrenzen hinweg gemeinsame Maßstäbe dafür ausgebildet haben, was ein kulturel-

les Existenzminimum für gesellschaftliche Teilhabe beinhaltet.¹⁰ Auch in den Erfahrungen mit sozialer Ausgrenzung macht die Gleichzeitigkeit des „Drinnein“ und „Draußen“, die Konfrontation und Identifikation mit den gesellschaftlich geteilten Erwartungen, die besondere Schärfe aus. Nur weil es aus der „Arbeitsgesellschaft“ kein Entrinnen gibt, finden Langzeitarbeitslose für sich selbst keinen positiv bestimmten, anerkannten gesellschaftlichen Ort. Weil ihnen die Behandlung als gleichberechtigte Bürger vorenthalten wird, obgleich sie einen französischen Pass haben und in der Schule republikanisch erzogen wurden, revoltieren die Jugendlichen in den französischen Vorstädten. Nur weil Arme sich selbst am gesellschaftlich erwarteten Lebensstandard messen und messen lassen müssen, wirkt Armut über den Mangel hinaus ausgrenzend.

Was Exklusion bedeutet, lässt sich jetzt für die drei zuvor hervorgehobenen Dimensionen der Inklusion zusammenfassend charakterisieren.

Bezogen auf Erwerbsarbeit und gesellschaftliche Arbeitsteilung bedeutet Ausgrenzung demnach, am Arbeitsmarkt und in der Beschäftigung in eine marginale Position gedrängt zu werden, die sich bis zum dauerhaften, völligen Ausschluss aus Erwerbsarbeit zuspitzen kann – ohne jedoch in eine gesellschaftlich anerkannte Lebensform und Tätigkeit jenseits der Erwerbsarbeit (wie etwa die des Rentners) ausweichen zu können. Der Verlust von Anerkennungs- und Handlungsmöglichkeiten, der aus dem Ausschluss aus den wechselseitigen Sozialbeziehungen entsteht, die von Erwerbsarbeit bestimmt werden, wird durch die nur scheinbare Wechselseitigkeit in den vertraglichen Beziehungen der Arbeitslosen zur Arbeitsagentur nicht kompensiert. Denn hier dominiert noch immer das von Simmel dargelegte Verhältnis der einseitigen Abhängigkeit. Die arbeitslosen Klienten können an

10 Für Simmel war es noch undenkbar, dass angesichts der Überlagerungen von Klassenspaltungen und ständischer Gliederung im damaligen Deutschland solche übergreifenden, kulturell bestimmten Existenzminima festgelegt werden könnten. Für ihn war Armut, dem Einkommen nach, immer relativ zur jeweiligen Bezugsgruppe, aus der man stammte. Einen besonderen gesellschaftlichen Status erhielt der Arme für ihn deshalb erst als Fürsorgeempfänger. Dass sich mittlerweile klassen- und milieuübergreifende Standards herausgebildet haben, an denen sozial-materielle Inklusion und Exklusion festgemacht und dokumentiert werden können, zeigt die empirische Forschung über „relative Deprivation“ und „Lebenslagen“, die in den 1970er Jahren in Großbritannien und anschließend in den USA, den Niederlanden, Deutschland und anderen Ländern durchgeführt wurde.

den vertraglich festgelegten Vorleistungen scheitern und sehen sich dann Sanktionen ausgesetzt; die Behörde andererseits kann und muss in den wenigsten Fällen einen Erfolg ihrer Maßnahmen, sprich: eine verlässliche Arbeits- und Einkommensperspektive für ihre Klienten gewährleisten.

Im Hinblick auf die Reziprozität sozialer Nahbeziehungen meint Ausgrenzung den Verlust unterstützender sozialer Netze, bis hin zur sozialen Isolation. Soziale Isolation kann dabei eine Einschränkung der sozialen Kontakte im Wesentlichen auf Menschen in gleicher oder ähnlich benachteiligter Lage bedeuten, sich aber auch bis zur Vereinzelung verschärfen.

Bezogen auf den Bürgerstatus schließlich kann Ausgrenzung in der Verweigerung von Rechten und dem Ausschluss von institutioneller Unterstützung bestehen. Dies trifft in den hoch entwickelten Gesellschaften der Gegenwart vor allem die für illegal erklärten Migrantinnen und Migranten. In den meisten anderen Fällen aber manifestiert sie sich heute weniger in einer umfassenden Rechtlosigkeit als vielmehr darin, dass Rechte ihre inkludierende Substanz verlieren (vgl. Kronauer 2002, S. 118; Crouch 2008, S. 34). Dies gilt immer dann, wenn die durch soziale Rechte vermittelten Ansprüche und Leistungen an diskriminierende Bedingungen geknüpft sind und/oder es nicht erlauben, ein den kulturell vorgegebenen Möglichkeiten und Erwartungen entsprechendes Leben zu führen und zu planen. So gibt es etwa gute Gründe, an der Angemessenheit der Unterstützungsleistungen nach der sogenannten „Hartz-IV“-Gesetzgebung zu zweifeln (vgl. Christoph 2008). Auch die Erosion sozialer (tariflicher) Schutzrechte in der Erwerbsarbeit bringt Ausgrenzungsrisiken hervor, wenn etwa Niedrig-einkommen nicht aus aktueller Armut heraushelfen und geringe Beiträge in die Sozialversicherung Altersarmut wahrscheinlich werden lassen.

Von „interner Ausgrenzung“ sprechen französische Soziologen im Hinblick auf das Bildungssystem (Bourdieu u.a. 1997, S. 527). Dieses wird für die Zuteilung gesellschaftlicher Positionen und Laufbahnen immer wichtiger, verspricht, Chancengleichheit zu fördern, und erhält dennoch – gerade in Deutschland – in vielfältiger Weise Ungleichheiten auf der Basis von sozialer Herkunft aufrecht, wenn es sie nicht gar verstärkt. Wer heute im Bildungswesen scheitert, ohne Schulabschluss oder Ausbildung bleibt, hat kaum Aussicht, im Erwerbsleben Fuß zu fassen.

Wenn aber Machtlosigkeit bereits den Alltag beherrscht, verliert auch der Gedanke an eine politische Einflussnahme als Wahlbürger und Wahlbürgerin seinen Sinn, selbst wenn ihm formal nichts im Wege steht. Dies zeigt sich etwa an niedrigen Wahlbeteiligungen in Vierteln mit hohen Anteilen von Arbeitslosen und Armen.

5. Die Mehrdimensionalität von Exklusion

Trotz heftiger Kontroversen über die Bedeutung des Begriffs der „Exklusion“ besteht in der deutschen und internationalen Debatte Übereinstimmung zumindest in einem Punkt: Ebenso wie sein Gegenbegriff „Inklusion“, muss auch „Exklusion“ mehrdimensional verstanden werden. Dabei gilt es allerdings, zwei Aspekte zu unterscheiden. Denn „mehrdimensional“ bedeutet nicht allein, dass Exklusionsprozesse in all den Dimensionen auftreten, in denen Inklusion vermittelt wird. Gemeint ist überdies die weitergehende Aussage, dass Exklusionsprozesse die Tendenz haben, die verschiedenen Dimensionen zu übergreifen, von einer Dimension zur anderen überzuspringen, zu kumulieren und sich somit wechselseitig zu verstärken. Beide Behauptungen bedürfen einer Begründung.

Zunächst gilt es zu fragen, ob es Gründe dafür gibt, die in der europäischen Diskussion so prominent behandelten Dimensionen (Erwerbs-)Arbeit, soziale Nahbeziehungen und Bürgerrechte für die Problematik von Inklusion und Exklusion gegenüber anderen Dimensionen hervorzuheben.¹¹ In der Tat lässt sich dies auf einer grundsätzlichen Ebene dadurch rechtfertigen, dass alles menschliche, gesellschaftliche Leben auf Kooperation in der Arbeit (als Quelle des Überlebens und der Wohlfahrt in Auseinandersetzung mit der Natur), auf Reziprozität in den sozialen Nahbeziehungen (als Quelle von Reproduktion und Solidarität) und auf Formen gesellschaftlicher Umver-

11 Dieses Hervorheben steht im Widerspruch zur ausgesprochenen Weigerung der Luhmannschen Systemtheorie, eine Hierarchie in der Bedeutung einzelner Funktionssysteme für Inklusion anzunehmen. Sobald sich Luhmann allerdings der Exklusionsfrage empirisch nähert – in der Beschreibung der Exklusionen in den Favelas oder einer Bergarbeitergemeinde in Wales – kommt er nicht umhin, Arbeitslosigkeit und Armut eine besondere Bedeutung beizumessen (vgl. Luhmann 1995a).

teilung (als Quelle des Überlebens des Gemeinwesens) angewiesen ist – ungeachtet des Formwandels, den sie jeweils in der Geschichte durchgemacht haben.¹² Aus diesem Grund erscheint Robert Castels Zugang zum Exklusionsproblem wegweisend. Er sieht in der Arbeit und den Netzen der sozialen Sicherung (ursprünglich auf Herkunftsgemeinde und Familie konzentriert) die beiden „Achsen“, über deren historisch sich wandelnde Verbindungen jeweils „sozialer Zusammenhalt“ organisiert wird (Castel 2000, S. 12f.). Werden die Verbindungen brüchig, wirft dies in historisch wechselnden Formen eine „soziale Frage“ auf (ebd., S. 15).¹³

Es bleibt die zweite zu klärende Behauptung. Wie lässt sich die – empirisch gut belegte – Tendenz zum Kumulieren von Ausgrenzungsgefahren, zur Verbindung von Exklusionsprozessen über die einzelnen Dimensionen hinweg erklären? Besonders problematisch erscheint diese Frage im Rahmen einer Theorie, die moderne Gesellschaften vornehmlich über das Merkmal der Differenzierung begreift, also über die Eigenständigkeit und gegenseitige Abgegrenztheit ihrer „Funktionssysteme“. Luhmanns Annahme einer „Interdependenzunterbrechung“ zwischen den Funktionssystemen lässt die Verbindung und wechselseitige Verstärkung von Exklusionsvorgängen zwischen einzelnen Funktionssystemen im Grunde nicht zu.¹⁴

Im Kern geht es bei dieser Frage um eine Präzisierung der bereits mehrfach getroffenen Feststellung, die drei angesprochenen zentralen Vermittlungsinstanzen von Zugehörigkeit und Teilhabe seien jeweils eigenständig und verwiesen dennoch aufeinander. Wie ist das gemeint?

Wesentliche Hinweise für eine Aufklärung des Problems finden sich bei Karl Polanyi (1995). Die Durchsetzung von Märkten als den entscheidenden Organisationsprinzipien für die Produktion und Verteilung der Erzeugnisse menschlicher Arbeit, wie sie die (kapitalistische) Moderne auszeichnet, erforderte nicht nur die Ablösung „der Ökonomie“ als ei-

12 Bezugspunkt ist hier u.a. Karl Polanyis „The Great Transformation“ von 1944.

13 Um diese Kontinuität im Wandel, die „Dialektik des Gleichen und Unterschiedlichen“ zu bezeichnen, wählte Castel für seine Studie den Titel „Die Metamorphosen der sozialen Frage“.

14 Luhmann (1995a) spricht von „lockerer Inklusion“ und „integrierter Exklusion“, ohne diesen Widerspruch auflösen zu können.

genständiger gesellschaftlicher Sphäre von Staat, Recht, Familie und Religion. Sie setzte umgekehrt zugleich voraus, dass gesellschaftliche Regeln gelten, die Marktverhalten erst ermöglichen und absichern – und zwar, indem sie ihm Grenzen setzen. Zivilrechtliche Sicherheiten etwa sollten Verträge und den Schutz der Vertragsparteien gewährleisten, soziale Schutzmaßnahmen wie die Fabrikgesetzgebung des 19. Jahrhunderts die Arbeitskraft vor vorzeitigem Verschleiß bewahren. Damit kommen alle die Sphären des gesellschaftlichen Lebens wieder als wichtige, Regeln setzende und außerökonomische Ressourcen bereitstellende Instanzen ins Spiel, die scheinbar losgelöst von der Ökonomie ihr Eigenleben führen. Ohne staatliche Vorleistungen in Bildung und ohne gesetzliche Eingriffe im Bereich der Arbeitszeiten etwa wäre die Marktdominanz in der Produktion und Verteilung nicht aufrechtzuerhalten. Ohne die primäre, marktvermittelte Verteilung wiederum gäbe es für moderne Staaten nichts umzuverteilen.

Polanyi zeigt, dass kapitalistische Marktwirtschaften nur dadurch und nur solange überleben können, wie sie gesellschaftlich „eingebettet“ und durch nicht-marktförmige Regeln in Schranken gehalten werden. Denn würden Arbeit, Geld und Natur als Waren wie alle anderen behandelt, müsste dies die Grundlagen gesellschaftlichen Zusammenlebens (und mit ihnen auch die kapitalistische Marktwirtschaft) zerstören. Dabei ist allerdings keineswegs ausgemacht, dass es nicht zu solchen Zerstörungen kommt.¹⁵ Ob und welche Regeln durchgesetzt werden und in wessen Interesse, bleibt Gegenstand anhaltender Auseinandersetzungen. Aus dem Paradox, dass kapitalistische Marktwirtschaften nicht-marktförmiger Vorleistungen und Regeln bedürfen, die sie zugleich einschränken und ermöglichen, ergeben sich die Spannungen, Widersprüche, aber auch Komplementaritäten zwischen den Institutionen, die gesellschaftliche Zugehörigkeit und Teilhabe vermitteln.

Nicht obwohl, sondern gerade weil Erwerbsarbeit, Sozialstaat und Familie relativ eigenständige, aber zugleich komplementäre Institutionen der Inklusion umfassen, können auch die Exklusionsprozesse in den jeweiligen Dimensionen institutionell „übergreifen“, sich verbinden und

15 In aller Schärfe zeigen dies die ökologische Krise, aber auch die aktuelle Finanz- und Wirtschaftskrise.

einander wechselseitig verstärken.¹⁶ Um hierfür ein Beispiel zu geben: Sozialstaatliches Handeln soll in seiner besonderen, komplementären Funktion Arbeitsmarktrisiken entschärfen, den Arbeitsmarkt aber nicht ersetzen. Daher die als Überbrückung gedachte Arbeitslosenversicherung, die in Deutschland, wenn auch mit Abstrichen, noch an der Sicherung des Lebensstandards ausgerichtet ist. Hält die Arbeitslosigkeit jedoch an und droht damit Ausgrenzung am Arbeitsmarkt, sinkt auch die finanzielle Unterstützung deutlich ab auf oder unter ein kulturelles Existenzminimum. Was als Druckmittel zur Arbeitsaufnahme gedacht sein mag, erweist sich bei blockierten Arbeitsmärkten als Koppelung von zwei Ausgrenzungsformen, von Ausgrenzung aus den Wechselseitigkeiten der gesellschaftlichen Arbeitsteilung mit dem langfristigen Verlust materieller Teilhabemöglichkeiten.

6. Exklusion als biographischer Prozess

Bereits dem Wortsinn nach haben die Begriffe „Exklusion“ und „Ausgrenzung“ eine statische und eine dynamische Bedeutung sowie eine aktive und eine passive. Exklusion kann einen Zustand bezeichnen, nämlich ausgegrenzt zu sein, oder den Prozess, ausgegrenzt zu werden. Neben einer passiven Dynamik implizieren Exklusion und stärker noch Ausgrenzung aber auch eine aktive, tätige Seite, die des Ausgrenzens. Auf Letztere komme ich am Ende des Beitrags zu sprechen. Die Vieldeutigkeit erleichtert es nicht gerade, sich über Exklusion zu verständigen. Auf der anderen Seite aber verweist sie auf die Vielseitigkeit des Problems und gibt damit der begrifflichen Arbeit die Richtung vor.

Zuvor war davon die Rede, was unter Exklusion heute zu verstehen sei. In diesem Zusammenhang kam den Merkmalen von Exklusion eine größere Bedeutung zu als den Prozessen. Exklusion droht, sich in der einzelnen Biographie zu einem anhaltenden Zustand zu verfestigen, wenn die Exklusionen in den verschiedenen Dimensionen ineinandergreifen und ei-

16 Der Begriff „komplementäre Institutionen“ wurde hier aus einem anderen Zusammenhang, dem der Institutionenökonomie, übernommen.

inander verstärken; wenn die Menschen keine Möglichkeiten mehr sehen, sich ihnen zu widersetzen und ihre Lage grundlegend zu verändern; wenn sie sich deshalb mental und im Handeln auf ihre Lage einzustellen versuchen, um in ihr zu überleben. Bleiben die ausgrenzenden Bedingungen bestehen und erfassen sie zahlreiche Menschen, dann zeichnet sich in der Sozialstruktur eine gesellschaftliche Spaltung ab, die auf der gesellschaftlichen und individuellen Reproduktion von Ausgrenzungslagen beruht – wie auch immer man die dann entstehende soziale Schicht oder Klasse bezeichnen mag.¹⁷

Ausgrenzung stellt aber auf der biographischen Ebene keine Zwangsläufigkeit dar. Vor der Ausgrenzung als Zustand liegen Ausgrenzungsprozesse. Sie können durch Ereignisse in jeder einzelnen der angesprochenen Inklusionsdimensionen angestoßen werden – durch Arbeitslosigkeit etwa; durch eine Veränderung in den familiären Beziehungen wie eine Scheidung; durch eine behördliche Maßnahme wie die Verweigerung einer Arbeitsgenehmigung oder durch ein Scheitern in der Schule. Solche biographischen Einschnitte müssen nicht ausgrenzend wirken, solange sie keine negativen Auswirkungen in den jeweils anderen Dimensionen der Inklusion nach sich ziehen. Im Abschnitt über die Mehrdimensionalität von Inklusion und Exklusion wurde ausgeführt, dass und warum Verknüpfungen von Exklusionen über die Dimensionen hinweg möglich sind. Das heißt aber umgekehrt nicht, dass sie auch notwendigerweise stattfinden müssen. Aufgrund der relativen Eigenständigkeit der Dimensionen können kritische Ereignisse in einer von ihnen durch unterstützende Bedingungen und Handlungen in den anderen entschärft oder kompensiert werden. So bietet etwa eine intakte Partnerschaft bei Arbeitslosigkeit einen wichtigen Rückhalt oder ist es prinzipiell möglich, dass auch der Schulabbrecher einen Arbeitsplatz angeboten bekommt. Darüber hinaus kann es in jeder Dimension „zweite Chancen“ geben, kann der Schulabschluss möglicherweise nachgeholt werden oder findet sich eine Arbeitsstelle in einem neuen Beruf.

17 In der amerikanischen Debatte ist von „underclass“ die Rede, in Deutschland von der „Unterschicht“. In unserer Arbeitslosenstudie haben wir vom Entstehen einer eigenen „sozialen Schicht der Dauerarbeitslosen“ gesprochen, um die empirisch fassbaren Folgen struktureller Arbeitslosigkeit zu bezeichnen (Kronauer/Vogel/Gerlach 1993, S. 229).

Drei Faktoren kommt ein erheblicher Einfluss auf biographische Ausgrenzungsprozesse zu: dem Faktor Zeit, dem Faktor Raum und der Art der institutionellen Verbindungen zwischen den Dimensionen der Inklusion.

Mit der Zeit verbrauchen sich kompensierende Ressourcen. Damit wächst die Gefahr, dass Exklusion auf andere Dimensionen übergreift und sich verstetigt. Dies gilt etwa für die kompensierenden Ressourcen sozialer Rückhalt, Qualifikation, finanzielle Rücklagen und finanzielle Anrechte gegenüber dem Sozialstaat im Fall anhaltender Arbeitslosigkeit.

Im sozialen Raum können Konzentrationseffekte wirksam werden. Wenn Arbeitslose und Arme unter sich bleiben, schränkt dies soziale Ressourcen ein, die aus der Lage heraushelfen könnten. Fehlende infrastrukturelle Angebote vor Ort oder deren geringe Qualität erhöhen ebenfalls die Ausgrenzungsrisiken. Für Jugendliche kann ein benachteiligendes Quartier zum negativen Lernraum werden. Umgekehrt bietet das Quartier unter all diesen Gesichtspunkten aber auch Ansatzpunkte, um Exklusionen entgegenzuwirken.

Die Art der institutionellen Verknüpfungen zwischen den Dimensionen der Inklusion schließlich erhöht oder verringert die Wahrscheinlichkeit, dass kritische Ereignisse im Lebenslauf ausgrenzend wirken und sich über die Dimensionen hinweg verstärken. So besteht zum Beispiel für Alleinerziehende in Deutschland ein ungleich höheres Armutsrisiko als in den skandinavischen Ländern, weil in Deutschland ein Mangel an öffentlich finanzierten Kindertagesstätten besteht und Alleinerziehende – in der Regel Frauen – bereits aus diesem Grund am Arbeitsmarkt sehr viel stärker benachteiligt sind. Eine bestimmte familiäre Konstellation ist hier auf besonders enge und kritische Weise institutionell mit dem Sozialstaat und dem Arbeitsmarkt verbunden.

7. Exklusion und soziale Ungleichheit

Nicht alle Menschen sind von Exklusionsrisiken gleichermaßen bedroht. Die „Schockwellen“ der gesellschaftlichen Veränderungen machen sich abgestuft bemerkbar. Sie brechen sich an den für einzelne Kategorien der

Bevölkerung unterschiedlich stark ausgebauten „Bollwerken“ der sozialen Sicherung und treffen auf Menschen, die ungleich mit ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen ausgestattet sind.

Der Begriff der „Exklusion“ zwingt dazu, gedanklich vom gesellschaftlichen „Rand“ ins „Zentrum“ vorzudringen, vom Extrem der Ausgrenzungslagen zu den vorgelagerten Formen der Prekarität und der Unsicherheit. Mit der Unterscheidung wesentlicher Dimensionen der Inklusion gibt er ein Instrumentarium an die Hand, das es ermöglicht, den Erschütterungen in den sozial-materiellen Grundlagen des Zusammenlebens über die ganze Gesellschaft hinweg nachzuspüren. Darüber hinaus fordert der Begriff der „Exklusion“ dazu heraus, diesen Erschütterungen auf den Grund zu gehen, danach zu fragen: Wer oder was grenzt aus, setzt und hält Ausgrenzungsprozesse in Gang?

Um die gesellschaftlichen Abstufungen kenntlich zu machen, in denen sich die Veränderungen in der Erwerbsarbeit, den sozialen Nahbeziehungen und den sozialstaatlichen Regelungen auf soziale Zugehörigkeit und soziale Kohäsion auswirken, benutzt Castel das Bild von drei „Zonen“: der „Zone der Integration“, der „Zone der sozialen Verwundbarkeit“ und der „Zone der Entkoppelung“ (Castel 2000, S. 13), wobei „Entkoppelung“ dem nahekommt, was hier als „Exklusion“ bezeichnet wird.

In der „Zone der Integration“ gibt es noch ein hohes Maß an Beschäftigungs-, wenn auch nicht mehr unbedingt an Arbeitsplatzsicherheit. Die Beschäftigten sind überdies durch tarifliche oder entsprechende Vereinbarungen über ihr Einkommen und durch Versicherungsansprüche für den Fall von Krankheit, Alter und Arbeitslosigkeit auf einem Niveau abgesichert, das mindestens einen Lebensstandard oberhalb des kulturellen Existenzminimums gewährleistet. Soziale Nahbeziehungen wirken, wo nötig, unterstützend und werden ihrerseits durch den Erwerbsstatus stabilisiert. In Deutschland dürften bislang noch die Mehrheit der abhängig Beschäftigten und ihre Familien dieser Zone angehören. Aber es gibt deutliche empirische Anzeichen dafür, dass sich bereits in ihr objektive Unsicherheiten und subjektive Verunsicherungen ausbreiten (vgl. Böhnke 2006, S. 126; Vogel 2009). Sie beziehen sich auf das Einkommen, die Höhe der Sozialleistungen vor allem im Alter, den Arbeitsplatz. Wachsende Arbeitsbelastungen

und die Schwierigkeit, die Anforderungen von Erwerbs- und Familienarbeit miteinander zu vereinbaren, kommen hinzu. Nicht zuletzt macht sich Unsicherheit an den Zukunftsaussichten der Kinder fest. Bildungserfolg wird immer wichtiger, kann aber selbst in den Mittelklassen Statuserhalt über die Generationen hinweg nicht garantieren.

In der „Zone der sozialen Verwundbarkeit“ herrscht Beschäftigungsunsicherheit vor. In Deutschland zeigt sich beim Vergleich der Kohorten, dass Arbeitslosigkeitsperioden in den jüngeren Jahrgängen stetig zugenommen haben. Befristete Beschäftigungsverhältnisse bestimmen den Erwerbsverlauf über längere Zeiträume hinweg, nicht nur beim beruflichen Einstieg. Mit anhaltender beruflicher Instabilität geraten die sozialen Beziehungen unter Stress, soziale Netze drohen zu reißen oder verlieren an unterstützender Kraft. Zumindest für Männer ist dies empirisch belegt (vgl. Diewald 2003). Soziale Rechte am Arbeitsplatz sind in dieser Zone eingeschränkt, und mit ihnen die Anrechte im System der sozialen Sicherung. Häufig (aber keineswegs ausschließlich) findet sich prekäre Beschäftigung im Niedrigereinkommensbereich.

Was es bedeutet, zur „Zone der Entkoppelung“ oder „Exklusion“ zu gehören, wurde zuvor eingehend behandelt. Castels Bild der drei Zonen bedarf in jedem Fall einer Erweiterung um eine Zone am anderen Ende des Spektrums. Als das polare Gegenstück zur „Zone der Exklusion“ könnte sie „Zone der Exklusivität“ genannt werden. Ihr gehören diejenigen an, die über hohe außertarifliche Einkommen verfügen, auf die gesetzlichen Sicherungssysteme nicht angewiesen sind und über „gute Beziehungen“ zu ihresgleichen verfügen. Von den Schockwellen des Wandels haben sie in erster Linie profitiert.

Die Grenzen zwischen den Zonen sind durchlässig, die Übergänge fließend und jeweils in beide Richtungen möglich. Es bleibt empirisch zu klären, in welchem Ausmaß und in welche Richtungen Übergänge stattfinden, wovon sie abhängen, und wie weit sich die Zonen intern reproduzieren. Im Hinblick auf Ausgrenzungsprozesse kommt der „Zone der sozialen Verwundbarkeit“ eine zentrale Bedeutung zu. Denn dort werden die Weichen gestellt, die darüber entscheiden, ob die sozialen Destabilisierungen sich zur Exklusion verschärfen oder ob Übergänge in die „Zone der Integration“ gelingen.

Die sozialen Ungleichheiten, die durch die Zonen der Zugehörigkeit und Teilhabe konstituiert werden, stimmen nicht mit den sozialen Ungleichheiten der Klassen- und Schichtungsstruktur überein. Angelernte Arbeiter können sich in der „Zone der Integration“ bewegen (als Angehörige der Stammbesellschaft eines Unternehmens der Metallbranche mit Tarifverträgen zum Beispiel), Akademiker in der „Zone der sozialen Verwundbarkeit“. Dennoch sind die Ausgrenzungsrisiken auch sozialstrukturell ungleich verteilt. Die höchsten Risiken tragen diejenigen, die am Arbeitsmarkt „die schlechtesten Karten“ haben, an- und ungelernete Arbeiterinnen und Arbeiter sowie deren Familienangehörige, Migrantinnen und Migranten (wobei in ihrem Fall der soziale Status meist schwerer wiegt als der Migrationshintergrund). Akademikerinnen und Akademiker in der Befristungs- und Praktikumsschleife können sich immerhin auf ihre Qualifikationsressourcen und in vielen Fällen auf ihr herkunftsvermitteltes Selbstvertrauen stützen, wenn sie um den Ausstieg aus der „Zone der sozialen Verwundbarkeit“ und den Einstieg in die „Zone der Integration“ kämpfen. Solche Ressourcen fehlen in den unteren Rängen der Klassen- und Schichtungshierarchie. Deshalb finden sich unter denjenigen, die am Rand der Exklusion in anhaltender Prekarität von Niedriglohnjobs und Leiharbeitsverhältnissen verharren, vor allem gering qualifizierte Angestellte, Arbeiterinnen und Arbeiter. Die Ungleichheitsachse abgestufter Zugehörigkeit und Teilhabe überlagert zwar die sozialstrukturelle Ungleichheit, setzt sie aber nicht außer Kraft.

8. Zum Unterschied zwischen Inklusion und Integration

Wer oder was grenzt aus? Die aktive, tätige Seite des Exkludierens, die im Begriff „Exklusion“ mit angesprochen ist, wird in der Theorie und Forschung zu Inklusion und Exklusion bislang viel zu wenig beachtet. Gelegentlich finden historische Ereignisse statt, in denen der Schleier der Naturnotwendigkeit über den gesellschaftlichen Verhältnissen aufreißt, in denen als ewige Wahrheiten verkündete Lehren in sich zusammenfallen und für

einen Moment Akteure und Interessen sichtbar werden, die historische Weichen gestellt haben, die auch anders hätten gestellt werden können. Die im Jahr 2008 einsetzende Finanzkrise war ein solches Ereignis. Die politisch betriebene, von einer ökonomischen Denkschule propagierte, von Kapitaleignern geforderte und begrüßte schrittweise Liberalisierung der Finanzmärkte seit den 1970er Jahren, der Wandel vom „Manager- zum Investorkapitalismus“, hat zweifellos erheblich zur Destabilisierung von Beschäftigungsverhältnissen beigetragen, die die beschriebenen Ausgrenzungsprozesse in Gang setzen. Die Versuche zu einer wirksamen Re-Regulierung der Finanzinstitute und Finanzmärkte entspringen verspäteter, durch die Krise aufgezwungener Einsicht, dürften aber, wie es derzeit aussieht, wieder an Interessenkoalitionen scheitern.

Auch die Ausgestaltung sozialstaatlicher Regeln, der Verknüpfungen zwischen den verschiedenen Dimensionen der Inklusion, unterliegt interessengeleiteten Auseinandersetzungen. Im internationalen Vergleich zeigen sich bereits innerhalb der Europäischen Union erhebliche Unterschiede im Ausmaß sozialer Ausgrenzungen, die auf Unterschiede in den sozialstaatlichen Institutionen zurückgehen (vgl. Muffels/Tsakloglou/Mayes 2002). Ein institutionelles „Umsteuern“ ist angesichts der organisierten Interessen, die sich an Institutionen festmachen, immer schwierig, aber nicht unmöglich. Hartz-Gesetzgebung und Rentenreform sind solche Beispiele für ein institutionelles Umsteuern in Deutschland – Beispiele allerdings mit sehr problematischen Folgen.

Der deutlichste Unterschied zwischen dem Begriff der „Integration“ und dem der „Inklusion“, wie er zuvor entwickelt wurde, besteht darin, dass Integration von einer vorgegebenen Gesellschaft ausgeht, in die integriert werden kann und soll, Inklusion aber erfordert, dass gesellschaftliche Verhältnisse, die exkludieren, überwunden werden müssen. Auf der individuellen, biographischen Ebene kann Ausgrenzung, wie gezeigt, vorgebeugt, aufgehalten oder auch revidiert werden. Wenn aber am Arbeitsmarkt, in den Arbeitsverhältnissen, in den Systemen der sozialen Sicherung, der Vermittlung von Bildung und Gesundheit Möglichkeiten der Ausgrenzung und ihrer Verkettungen institutionalisiert sind, überfordert dies das individuelle Gegensteuern. Es muss dann flankiert werden durch

eine Politik der Inklusion, die die ausgrenzenden Institutionen selbst infrage stellt.¹⁸

Literatur

- Andreß, H.-J./Kronauer, M. (2006): Arm-Reich. In: Lessenich, S./Nullmeier, F. (Hrsg.): Deutschland – eine gespaltene Gesellschaft. Frankfurt a.M./New York, S. 28–52
- Andreß, H.-J./Seek, T. (2007): Ist das Normalarbeitsverhältnis noch armutsvermeidend? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, H. 3, S. 459–492
- Böhnke, P. (2006): Am Rande der Gesellschaft. Risiken sozialer Ausgrenzung. Opladen
- Bogedan, C./Rasner, A. (2008): Arbeitsmarkt x Rentenreform = Altersarmut? In: WSI-Mitteilungen, H. 3, S. 133–138
- Bosch, G./Kalina, T./Weinkopf, C. (2008): Niedriglohnbeschäftigte auf der Verliererseite. In: WSI-Mitteilungen, H. 8, S. 423–438
- Bourdieu, P. u.a. (1997): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz
- Braudel, F. (1990): Sozialgeschichte des 15.–18. Jahrhunderts. Der Handel. München
- Castel, R. (2000): Die Metamorphosen der sozialen Frage. Konstanz
- Christoph, B. (2008): Was fehlt bei Hartz IV? Zum Lebensstandard der Empfänger von Leistungen nach SGB II. In: Informationsdienst soziale Indikatoren, H. 40, S. 7–10
- Crouch, C. (2008): Postdemokratie. Frankfurt a.M.
- Diewald, M. (2003): Kapital oder Kompensation? Erwerbsbiographien von Männern und die sozialen Beziehungen zu Verwandten und Freunden. In: Berliner Journal für Soziologie, H. 2, S. 213–238
- Dingeldey, I. (2007): Wohlfahrtsstaatlicher Wandel zwischen „Arbeitszwang“ und „Befähigung“. Eine vergleichende Analyse aktivierender Arbeitsmarktpolitik in Deutschland, Dänemark und Großbritannien. In: Berliner Journal für Soziologie, H. 2, S. 189–209
- Dubet, F. (2008): Ungerechtigkeiten. Zum subjektiven Ungerechtigkeitsempfinden am Arbeitsplatz. Hamburg
- Esping-Andersen, G. (1990): The Three Worlds of Welfare Capitalism. Cambridge
- Grabke, M./Frick, J.R. (2008): Schrumpfende Mittelschicht – Anzeichen einer dauerhaften Polarisierung der verfügbaren Einkommen? Wochenbericht des DIW Berlin Nr. 10
- Hohendanner, C. (2008): Befristet Beschäftigte: Gut positioniert mit Hoffnung auf Anschluss. In: IAB-Forum, H. 1, S. 36–31

18 An anderer Stelle verwende ich das Begriffspaar „Politik des Sozialen“ und skizziere hierzu einige Überlegungen (vgl. Kronauer 2007).

- Kaufmann, F.-X. (2003): Varianten des Wohlfahrtsstaats. Der deutsche Sozialstaat im internationalen Vergleich. Frankfurt a.M.
- Kneer, G./Nassehi, A. (1997): Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. 3. Aufl. München
- Kronauer, M. (2002): Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. Frankfurt a.M./New York
- Kronauer, M. (2004): Soziologie der sozialen Frage: Robert Castel. In: Moebius, S./Peter, L. (Hrsg.): Französische Soziologie der Gegenwart. Konstanz, S. 449–475
- Kronauer, M. (2007): Neue soziale Ungleichheiten und Ungerechtigkeitserfahrungen: Herausforderungen für eine Politik des Sozialen. In: WSI-Mitteilungen, H. 7, S. 365–372
- Kronauer, M./Vogel, B./Gerlach, F. (1993): Im Schatten der Arbeitsgesellschaft. Arbeitslose und die Dynamik sozialer Ausgrenzung. Frankfurt a.M./New York
- Krugman, P. (2002): For Richer. In: New York Times, 20. Oktober (ein Auszug auf Deutsch erschien in Die Zeit Nr. 46 vom 7. November)
- Luhmann, N. (1995a): Jenseits von Barbarei. In: Ders. (Hrsg.): Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft, Bd. 4. Frankfurt a.M., S. 138–150
- Luhmann, N. (1995b): Inklusion und Exklusion. In: Ders. (Hrsg.): Soziologische Aufklärung, Bd. 6: Die Soziologie und der Mensch. Opladen, S. 247–264
- Marshall, T.H. (1992): Bürgerrechte und soziale Klassen. Zur Soziologie des Wohlfahrtsstaats. Frankfurt a.M./New York
- Muffels, R.J.A./Tsakoglou, P./Mayes, D.G. (Hrsg.) (2002): Social Exclusion in European Welfare States. Cheltenham, UK/Northampton, USA
- Neckel, S. (1999): Blanke Neid, blinde Wut? Sozialstruktur und kollektive Gefühle. In: Leviathan, H. 2, S. 145–165
- Neckel, S. (2006): Gewinner – Verlierer. In: Lessenich, S./Nullmeier, F. (Hrsg.): Deutschland – eine gespaltene Gesellschaft. Frankfurt a.M./New York, S. 353–371
- Paugam, S. (Hrsg.) (1996): L'exclusion, l'état des savoirs. Paris
- Polanyi, K. (1995): The Great Transformation. Frankfurt a.M. (erstmalig ersch. 1944)
- Schwinn, T. (Hrsg.) (2004): Differenzierung und soziale Ungleichheit. Die zwei Soziologien und ihre Verknüpfung. Frankfurt a.M.
- Simmel, G. (1983): Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Berlin (erstmalig ersch. 1908)
- Stichweh, R. (2005): Inklusion und Exklusion. Studien zur Gesellschaftstheorie. Bielefeld
- Vogel, B. (2009): Wohlstandskonflikte. Soziale Fragen, die aus der Mitte kommen. Hamburg

Gerhard Reutter

Inklusion durch Weiterbildung – für Langzeitarbeitslose eine utopische Hoffnung?

Die Exklusion aus Erwerbstätigkeit bedroht nicht nur die Einkommensmöglichkeiten und soziale Sicherheit, sondern führt zu einem dramatischen Persönlichkeitsverfall. (...) Insofern ist die Perspektive der Erwerbstätigkeit bzw. reziprok der Erwerbslosigkeit das zentrale Problem unserer Gesellschaft, wenn es um Inklusion oder Exklusion geht (Faulstich 2004, S. 3).

1. Vorbemerkung

Aktuell über Möglichkeiten und Chancen beruflicher Weiterbildung für Langzeitarbeitslose zu schreiben, heißt im Konjunktiv, also in der Möglichkeitsform zu schreiben oder im Präteritum, also in der Vergangenheitsform aufzuzeigen, welches Potenzial in beruflicher Weiterbildung für Langzeitarbeitslose in der Zeit der Gültigkeit des Arbeitsförderungsgesetzes gegeben war. Die mit den Hartz-Reformen verbundene Aufgabe der sozialpolitischen Funktion der Arbeitsförderung und der betriebswirtschaftlichen Ausrichtung der Förderinstrumente im SGB III und – für Langzeitarbeitslose relevanten – SGB II hat im Ergebnis dazu geführt, die arbeitsmarktaktiven Mittel auf diejenigen zu konzentrieren, die als marktnah gelten und bei denen ein Mitteleinsatz kurzfristige Reintegration in die Erwerbsarbeit aussichtsreich erscheinen lässt. Die Transformation einer volkswirtschaftlichen Problematik in betriebswirtschaftliche Kosten-Nutzen-Überlegungen hat als logische Konsequenz zu einem weitgehenden Verzicht auf Investitionen in das Humankapital geführt, bei dem kurzfristige Renditeerwartungen unrealistisch erschienen.

Der Artikel beschreibt die Ursachen von Langzeitarbeitslosigkeit, skizziert die arbeitsmarktpolitischen und -gesetzlichen Reaktionen auf Langzeitarbeitslosigkeit und stellt die multiexkludierende Wirkung län-

gerfristiger Arbeitslosigkeit dar. Abschließend wird die Frage des Nutzens beruflicher Weiterbildung diskutiert und Gestaltungsmöglichkeiten beruflicher Weiterbildungsangebote für Langzeitarbeitslose werden vorgestellt.

2. Arbeitslosigkeit in Deutschland

Arbeitslosigkeit ist in Deutschland zu einer Massenerfahrung geworden; in den vergangenen Jahren gab es durchschnittlich jährlich über sieben Mio. Menschen, die sich arbeitslos gemeldet haben (vgl. IAB-Kurzbericht 2009, S. 1). Dabei sind die Risiken, arbeitslos zu werden, durchaus ungleich verteilt.

Fast 70 Prozent der in der gesetzlichen Rentenversicherung versicherten westdeutschen Männer mit Hochschulabschluss waren bisher nie arbeitslos. Dies gilt für nur etwa 40 Prozent der Männer ohne Berufsausbildung. Besonders ungleich verteilt ist auch das Risiko der Langzeitarbeitslosigkeit. Im Vergleich zu Männern mit Hochschulabschluss waren fast doppelt so viele Männer ohne Berufsausbildung ein- oder mehrfach länger als zwölf Monate arbeitslos (Protsch 2009, S. 20).

Arbeitslosigkeit bedeutet nicht per se ein erhöhtes Risiko längerfristiger Ausgrenzung aus Erwerbstätigkeit und Gesellschaft: Den über sieben Mio. Eintritten in die Arbeitslosigkeit jährlich stehen entsprechend viele Austritte aus der Arbeitslosigkeit gegenüber (vgl. IAB-Kurzbericht 2009, S. 1f.). Allerdings erhöht die kurzfristige Arbeitslosigkeit das Risiko, bei Wiederaufnahme eines Beschäftigungsverhältnisses weniger Einkommen zu erzielen. „Vor 1970 verdienten lediglich vier von zehn Betroffenen, die nach Arbeitslosigkeit eine Beschäftigung fanden, weniger als zuvor. Seit dem Jahr 2000 trifft dies auf zwei von drei Personen zu“ (Protsch 2009, S. 21). Arbeitslosigkeit wird erst dann zum Exklusionsrisiko, wenn sie längerfristig ist (man spricht klassischerweise dann von Langzeitarbeitslosigkeit, wenn eine Person länger als zwölf Monate erwerbslos ist) oder wenn sie häufig wiederholt eintritt (perforierte Arbeitslosigkeit). Das Risiko, längerfristig arbeitslos zu bleiben („Wer länger arbeitslos ist, bleibt lange arbeitslos“)

trifft insbesondere diejenigen ohne Berufsabschluss. Auch Menschen mit Migrationshintergrund sind stark betroffen (vgl. IAB-Kurzbericht 2008, S. 6): Deren Arbeitslosenquote ist seit 20 Jahren doppelt so hoch wie die der Einheimischen.

Die Folgen von Langzeitarbeitslosigkeit waren auch in der Vergangenheit – unabhängig davon, ob individuelle Gründe zur Arbeitslosigkeit führten oder in bestimmten Regionen ganze Industrien nach der Wende wegbrachen – Ausgrenzung aus der Erwerbsarbeit mit der längerfristigen Konsequenz des sozialen und gesellschaftlichen Ausschlusses. Die individuellen Folgen von Langzeitarbeitslosigkeit für die psychische und physische Gesundheit respektive für das Wohlbefinden und für die Ausprägung von Selbststigmatisierung und Destruktion der Persönlichkeit sind in der Arbeitslosenforschung schon seit der legendären Marienthal-Studie von Jahoda (1933) hinreichend erforscht.

3. Entstehungsursachen von Langzeitarbeitslosigkeit

Langzeitarbeitslosigkeit hat vielfältige Ursachen. Betrachtet man die unterschiedlichen „Stellschrauben“, mittels derer Bildungsentscheidungen getroffen werden, so wird deutlich, dass das Risiko, langfristig von Erwerbsarbeit ausgegrenzt zu werden, eine wesentliche Ursache im Zugang zu Bildungsmöglichkeiten hat. Bereits bei der Frage des Kindergartenbesuchs fällt auf, dass Kinder von Migranten eine kürzere Dauer des Kindergartenbesuchs aufweisen, die oft nicht ausreicht, vorhandene Sprachdefizite aufzuarbeiten. Ebenfalls fällt auf, dass Migrantenkinder Kindergärten besuchen, in denen bereits mehrheitlich Kinder mit Migrationshintergrund sind:

Eine vergleichsweise günstige Voraussetzung (für soziale Integration) liegt dann vor, wenn der Anteil der Kinder ohne Migrationshintergrund in den Einrichtungen deutlich überwiegt. (...) Praktisch in allen Ländern (besuchen) über 60 Prozent der Kinder mit Migrationshintergrund Einrichtungen (...), in denen überdurchschnittlich viele Kinder mit Migrationshintergrund betreut werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 53).

Diese frühe Benachteiligung setzt sich in der Grundschule fort. „Kinder mit Migrationshintergrund werden seltener früher eingeschult und häufiger von der Einschulung zurückgestellt, sie bleiben viermal häufiger als deutsche Kinder bereits in der Grundschule sitzen“ (Kuhn 2007, S. 8).

Die Benachteiligung wirkt selbst bei denen, die bereits über einen gewissen sozioökonomischen Status verfügen. Kinder mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil sind selbst bei gleichem sozioökonomischen Status seltener auf dem Gymnasium und häufiger in den niedriger qualifizierenden Schularten als deutsche Schülerinnen und Schüler zu finden (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 63).

Obwohl die Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund seit Jahrzehnten empirisch belegt ist, hat es das deutsche Schulsystem nicht geschafft, die Chancenungleichheiten zu minimieren. Eine gravierende Folge davon ist, dass die Zahl der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die die Hauptschule ohne Abschluss beenden, doppelt so hoch ist wie die der deutschen. (Ähnliche Entwicklungen zeigen sich auch in Frankreich und Großbritannien.) Das Irritierende dabei ist, dass diese Quote ansteigt, obwohl es kaum noch nennenswerten Zuzug gibt; der überwiegende Teil dieser Jugendlichen ist in Deutschland aufgewachsen. (Die Zuzüge der stärksten Gruppe – die Türken – gehen seit 1998 kontinuierlich zurück.) Allerdings ist der Aspekt Migrationshintergrund differenziert zu betrachten und bedeutet nicht per se ein Exklusionsrisiko.

Bezieht man das Geschlecht der Jugendlichen sowie Bildungsabschluss, berufliche Stellung und Einkommen der Eltern in die Analysen mit ein, um mögliche Ursachen für die beobachteten Unterschiede zu identifizieren, so werden drei Zusammenhangsmuster sichtbar: Bei Annahme vergleichbarer sozioökonomischer Lebensverhältnisse wäre die relative Chance, im Alter von 18 bis unter 21 Jahren einen zur Hochschulreife führenden Bildungsgang zu besuchen bzw. erfolgreich beendet zu haben für Jugendliche aus EU-Staaten, Amerika und Ostasien kaum größer als für Deutsche. Zudem lassen sich für Jugendliche aus den Staaten der ehemaligen Sowjetunion, aus Italien, der Türkei, Marokko und Ost- und Mitteleuropa unter Kontrolle der sozioökonomischen Herkunft kaum mehr Nachteile feststellen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 91).

Erst die Verbindung aus ökonomischem Status, Schulabschluss der Eltern und sozialem Hintergrund macht den Migrationshintergrund zum Risiko. Hauptschüler ohne Abschluss, seien es In- oder Ausländer, bleiben so gut wie chancenlos bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz. Für sie ist „der kontinuierliche Weg ins diskontinuierliche Aus“ (Solga 2004, S. 130) vorgezeichnet. Von den Jugendlichen ohne Schulabschluss waren zwischen dem Verlassen der Schule und dem 25. Lebensjahr

- 30 Prozent mindestens einmal arbeitslos,
- 11 Prozent länger als ein Jahr arbeitslos,
- 25 Prozent weniger als zwei Jahre berufstätig,
- 8 Prozent noch nie erwerbstätig (vgl. ebd., S. 127).

Das Wissen um die relative Chancenlosigkeit, die tendenziell auch für Hauptschüler mit Abschluss zutrifft, bleibt nicht ohne Folgen für die psychische Verfassung der Betroffenen. Nach der letzten Shell-Jugendstudie schätzen nur noch 38 Prozent der Hauptschüler/innen ihre persönliche Zukunft zuversichtlich ein, während dies bei den Gymnasiasten 57 Prozent sind (vgl. Shell Deutschland 2006, S. 98). Während 1989 noch 89 Prozent der Hauptschulabsolventen unmittelbar nach Schulende einen Arbeitsplatz erhielten, waren es 2006 nur noch 42 Prozent. Die Mehrheit der Absolventen muss heute „Parkschleifen“ in berufsvorbereitenden Maßnahmen durchlaufen, ohne dass damit ein späterer Ausbildungsplatz im dualen System gesichert wäre. Zwar liegt die Ausbildungsbeteiligung der deutschen Jugendlichen bei fast 70 Prozent; bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist sie dagegen von 42 Prozent im Jahre 1992 auf nur noch 20 Prozent im Jahre 2004 zurückgegangen (vgl. BMBF 2006, S. 3).

Aber auch deutsche Jugendliche, die nur über einen Hauptschulabschluss verfügen, können als Risikogruppe beschrieben werden. Auffällig ist dabei die Wirkmächtigkeit der Herkunft:

Hat die Familienbezugsperson (in der Regel der Vater) anstelle des Hauptschulabschlusses ohne Berufsausbildung etwa einen Fachhochschul- oder Hochschulabschluss, ergibt sich für den Jugendlichen eine etwa dreimal so hohe Chance, im Alter von 18 bis unter 21 Jahren einen zur Hochschul-

reife führenden Bildungsgang zu besuchen bzw. erfolgreich besucht zu haben (Verhältnis 2,8:1). Noch deutlichere Unterschiede zeigen sich je nach Schulabschluss des zweiten Elternteils (in der Regel die Mutter). Für Jugendliche, deren zweites Elternteil über die Hochschulreife verfügt, besteht eine viermal so hohe Chance, die Hochschulreife bzw. einen Schulbesuch in Jahrgangsstufe 11 bis 13 zu erreichen als bei Jugendlichen, deren zweites Elternteil über keinen Abschluss verfügt (Verhältnis 4,3:1). Eine bessere ökonomische Situation in der Familie verbessert die Chance auf den Erwerb des Abiturs ebenfalls in erheblichem Maße. Jugendliche aus Familien mit geringerem Einkommen erwerben selbst bei gleicher beruflicher Stellung und gleichem Bildungsabschluss der Eltern seltener das Abitur (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 91f.).

Für diejenigen, die eine Ausbildung im dualen System beginnen, reduzieren sich die Risiken erwerbsbiographischer Diskontinuitäten; dennoch bleibt im Vergleich zu Jugendlichen mit höheren Schulabschlüssen ein erhöhtes Risiko, entweder innerhalb der Ausbildung zu scheitern oder nach Ausbildungsende nicht im erlernten Beruf arbeiten zu können. Jugendliche mit Hauptschulabschluss finden sich hauptsächlich im unteren Segment der Berufsgruppen, das sich auf zwölf Berufe konzentriert.

Die Berufsstruktur dieses „Hauptschulabschluss-Segments“ wird vor allem durch die klassischen handwerklichen Berufe der Bau- und Bauhilfsberufe sowie des Ernährungsgewerbes und einiger personenbezogener Dienstleistungsberufe gebildet (ebd., S. 110).

In diesen Berufsgruppen ist der Anteil der vorzeitig gelösten Ausbildungsverträge überdurchschnittlich. 2006 wurden insgesamt 19,8 Prozent aller Ausbildungsverträge vorzeitig gelöst, im Handwerk waren es 23,7 Prozent und in den landwirtschaftlichen Berufen 23,3 Prozent (vgl. BIBB 2009, S. 152). Für die erfolgreichen Absolventen eines dualen Ausbildungsganges stellt sich insbesondere im „Hauptschulabschluss-Segment“ das Problem der sogenannten zweiten Schwelle, also des Übergangs von Ausbildung in Beschäftigung. Von den Absolventen hauswirtschaftlicher Berufe haben 71,7 Prozent kein – befristetes oder unbefristetes – Übernahmeangebot ihres Ausbildungsbetriebs bekommen, von den Installateurberufen 45,2 Prozent, in Hotel- und Gaststättenberufen 44,1 Prozent. Bei Bankkaufleuten,

einem Beruf des „Abiturienten-Segments“, lag die Quote bei 1,9 Prozent (Stand 2006).

Die Abhängigkeit der Jugendlichen von der Ausstattung mit kulturellem, sozialem und ökonomischem Kapital der Herkunftsfamilie verweist auf eine zunehmende Refeudalisierung der Verhältnisse, in der die Verteilung der Berufs- und Lebenschancen abhängig davon ist, in welchen Stand man hineingeboren wird. Die Hamburger Längsschnittstudie (zitiert in Choi 2009, S. 28) hat untersucht, inwieweit Gymnasialempfehlungen in der vierten Grundschulklasse vom sozialen Status des Vaters abhängen.

Im Mittel wurde die Gymnasialempfehlung bei einer Punktezahl von 78 vergeben (basierend auf den Leistungen in Mathe und Deutsch, Anm. d. V.). Ein Kind, dessen Vater über die Hochschulreife verfügt, benötigt im Schnitt nur eine Punktezahl von 65, während ein Kind, dessen Vater keinen Schulabschluss hat, die Gymnasialempfehlung erst bei Leistungstestergebnissen von durchschnittlich 98 Punkten erhält (Choi 2009, S. 29).

Damit werden auch die Grenzen der Wirksamkeit beruflicher Weiterbildung für Langzeitarbeitslose deutlich, weil es ihr nur ansatzweise gelingen kann, Schul- und Ausbildungsdefizite im Erwachsenenalter zu kompensieren. Damit wird aber auch evident, dass kurzzeitige Qualifizierungsmaßnahmen für diese Gruppe nicht angemessen, sondern langfristige Qualifizierungsangebote notwendig sind, die auch Allgemeinbildungsinhalte vermitteln und den notwendigen Sockel herstellen, der für die Vermittlung berufsfachlicher Kenntnisse und Fertigkeiten nötig ist.

Eine abgeschlossene Berufsausbildung stellt stärker als früher die notwendige, aber – wie gesagt – nicht immer hinreichende Voraussetzung für berufliche Integration dar. Die Entwicklung der Arbeitskräftenachfrage zeigt, dass der Bedarf an unqualifizierten Arbeitskräften stetig abnimmt und abnehmen wird.

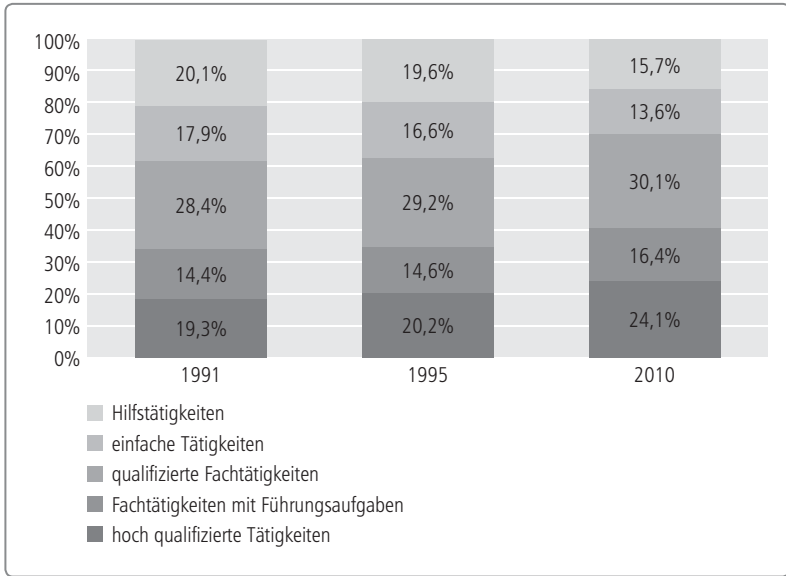


Abbildung 1: Erwerbstätige (ohne Auszubildende) nach Tätigkeitsniveaus 1991 bis 2010 in Deutschland (Quelle: IAB/Prognos 1999)

Andere Arbeitsmarktrisiken ergeben sich aus den sogenannten vermittlungshemmenden Merkmalen, die wiederum nach veränderlichen (gesundheitliche Beeinträchtigung, fehlende Qualifikation) und unveränderlichen Merkmalen (Alter, Nationalität, Geschlecht) unterschieden werden müssen.

4. Arbeitsmarktpolitik und Langzeitarbeitslosigkeit

Die Hoffnungen, längerfristige Arbeitslosigkeit im Vorfeld vermeiden zu können und durch eine kluge und vorausschauende Verbindung von Arbeitsmarkt-, Beschäftigungs-, Wirtschafts- und Bildungspolitik Vollbeschäftigung sichern zu können, haben die Überlegungen, die 1969 zur Verabschiedung des Arbeitsförderungsgesetzes (AFG) geführt haben, geleitet.

Der Gesetzgeber des AFG setzt sich zum Ziel, Arbeitslosigkeit überhaupt zu verhindern und geht davon aus, daß die wirtschaftliche Entwicklung nicht als ein unbeeinflussbarer Prozeß hingenommen werden muß, daß er vielmehr auf bestimmte Ziele hin gesteuert werden kann (Siegers 1969, S. 9ff.).

Auch wenn sich diese Hoffnung auf Planbarkeit und Steuerung nicht erfüllt hat – teilweise bedingt durch eine Selbstentmachtung der Politik und eine sich durchsetzende Grundüberzeugung von der Wirksamkeit des Spiels der freien Marktkräfte – war das AFG nicht nur ein Instrument der Beschäftigungs- und Arbeitsmarktpolitik, sondern Teil einer staatlichen Sozialpolitik, die „versucht, für das gesellschaftliche und politische System schädliche soziale Folgen, die der Logik einer unkontrollierten kapitalistischen Wirtschaft entwachsen, zu kompensieren“ (Schroeder 1992, S. 202). Die Bemühungen, den einzelnen Arbeitslosen durch Qualifizierung und Umschulung in Erwerbsarbeit zu integrieren, waren erfolgreich, auch wenn bereits Mitte der 1970er Jahre die monetären Transferleistungen reduziert sowie eine Reihe von Muss-Vorschriften im AFG zu Soll-Vorschriften umdefiniert und damit die Rechte der Arbeitslosen eingeschränkt wurden. Es soll hier keine Verklärung der AFG-Phase geleistet werden, aber im Vergleich zu der heute gängigen Praxis war sich die damalige Arbeitsmarktpolitik ihrer sozialen Verantwortung bewusst. Aus meiner Sicht waren auch die viel gescholtenen „Maßnahmekarrieren“, d.h. wiederholte Qualifizierungen ohne anschließende Reintegration in Erwerbsarbeit, für die Betroffenen jedenfalls nützlicher als die heute beobachtbare langfristige Ausgrenzung. Meier hat 1997 in einem Projekt der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) indirekte und direkte Folgen von Fortbildung und Umschulung in den neuen Ländern untersucht und belegt, dass sich die Teilnehmenden keine Illusionen über die Erhöhung ihrer Reintegrationschancen in Erwerbsarbeit machten und berufliche Wiedereinstiege auch eher selten glückten. Dann wäre es – so Meier – naheliegend, dass die Teilnehmenden diese Maßnahmen nutzlos finden:

Hier aber erwartete uns die eigentliche Überraschung. Der Anteil derer, die keinen Nutzen in der AFG-geförderten Weiterbildung sehen, ist außerordentlich gering. Er liegt nur um 4 Prozent sowohl bei den laufenden Maßnahmen als auch noch lange danach (Meier 1998, S. 162).

Über das Fachliche hinaus bewerten die Teilnehmenden die Maßnahmen als nützlich; bei genauerer Analyse zeigt sich das für ihre allgemeine Persönlichkeitsentwicklung und die Wiedergewinnung von Selbstbewusstsein im Besonderen (vgl. ebd., S. 163). In seinen Konklusionen wird der Bildungsaspekt dieser Maßnahmen sichtbar: „Je weniger sich Bildungsbemühungen arbeitsmarktpolitisch instrumentalisieren, desto mehr gewinnen sie notgedrungen eine Art sozialer und kultureller Funktion zurück“ (ebd., S. 165).

5. Vom Arbeitsförderungsgesetz zum Sozialgesetzbuch III und II

Mit der Ablösung des AFG durch SGB III und II¹, verschärft durch die Gesetze für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt (Hartz-Gesetze), gibt die staatliche Arbeitsmarktpolitik ihre sozialpolitische Funktion auf. Im renommierten Gemeinschaftskommentar zum SGB III wird die neoliberale Ausrichtung eindeutig benannt: „Das AFG gab idealtypische Ziele vor, die realiter nicht erreicht werden konnten“ (Feckler 1997, Rz 46). Das SGB III wird als realitätsnäher dargestellt, weil sich

die staatliche Vorsorge ein gutes Stück zurückzieht, (...) und vor allem die Kräfte des Arbeitsmarkts fordert, zunächst unter Nutzung ihrer Eigenverantwortung die Ressourcen auszuschöpfen und erst dann auf den Staat zurückzugreifen (ebd.).

Da verwundert es auch nicht, wenn Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen, die gerade in Ostdeutschland für viele die Chancen der sozialen Teilhabe boten (Land spricht vom „sekundären Integrationsmodus“, vgl. Land 2006,

1 Das AFG, das 1966 verabschiedet wurde, wurde 1997 abgelöst durch das Gesetz zur Reform der Arbeitsförderung (AFRG), das dann 1998 als das Dritte Buch in das Sozialgesetzbuch übernommen wurde. Das Sozialgesetzbuch II, das u.a. die Zusammenlegung von Sozial- und Arbeitslosenhilfe neu regelt, wurde 2003 verabschiedet und „gilt in Teilen seit dem 1.1.2004, grundsätzlich jedoch erst seit dem 1.1.2005“ (GK-SGB III/110. November 2006, S. 1). Die vier Gesetze für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt (Hartz-Gesetze) wurden 2003 und 2004 verabschiedet.

S. 1), als Ausdruck von „Verwerfungen (erscheinen, Anm. d. V.), die einer modernen Volkswirtschaft nicht gut bekommen“ (ebd., Rz 19). Die Frage, wie viel Arbeitslose einer modernen Gesellschaft bekommen und wie viel Arbeitslosigkeit eine moderne Gesellschaft erträgt oder gar braucht, bleibt unkommentiert.

Moderne Volkswirtschaften respektive moderne Gesellschaften scheinen sich auch dadurch auszuzeichnen, dass ihre relevanten Akteure wohlfahrtsstaatliche Politik als Ausdruck unzeitgemäßer Rückwärtsge wandtheit diskreditieren. Staatliche Fürsorge mutiert – nicht für die, die sie erhalten – zu einem Instrument der Entmündigung der Betroffenen und untergräbt ihren Willen zur Eigenaktivität. Bestehende Sozialsysteme sind zu reformieren, weil sie als nicht mehr finanzierbar gelten. Dass die Bundesrepublik reicher geworden ist und die Finanzierung nur dann gefährdet ist, wenn die bisherigen Finanzierungsmodi, d.h. vor allem finanziert durch Erwerbsarbeitserlöse, beibehalten werden, wird ausgeklammert. Wie einseitig sich die Belastung derjenigen vergrößert hat, die im Wesentlichen die Sozialversicherungssysteme finanzieren, ergibt sich aus dem Zeitvergleich der Abgabenbelastung von Arbeits- und Kapitaleinkommen der privaten Haushalte in Deutschland (in Prozent):

	Lohnsteuerbelastung der Bruttolöhne/-gehälter	Beitragsbelastung der Bruttolöhne und Gehälter	Belastung durch direkte Steuern auf Gewinn- und Vermögenseinkommen	Belastung durch Sozialbeiträge auf Gewinn- und Vermögenseinkommen
1960	6,3	9,4	20,0	3,0
1990	16,2	14,2	9,8	3,0
2000	19,4	16,1	7,7	3,5
2008 (1. Halbjahr)	18,6	17,5	9,0	2,4

Tabelle 1: Abgabenbelastung von Arbeits- und Kapitaleinkommen der privaten Haushalte in Deutschland in Prozent (Quelle: WSI-Mitteilungen 2008, H. 11/12, S. 589)

Die Tendenz, Einkommen aus Erwerbsarbeit stärker zu belasten als Einkommen aus Gewinn und Vermögen, lässt sich OECD-weit beobachten (mit Ausnahme der skandinavischen Staaten). Auch in der Arbeitsmarktpolitik ist innerhalb der OECD eine Annäherung festzustellen. Es zeigt sich

in der Arbeitsmarktpolitik ein uniformer Trend zugunsten aktivierender Maßnahmen, der in den allermeisten OECD-Ländern von einer teils dramatischen Einschränkung monetärer Transferleistung begleitet wurde. (...) Dies gilt auch für die Staaten, in denen Sozialdemokraten (mit-)regieren, die soziale Gerechtigkeit zwar immer noch postulieren, aber zunehmend weniger praktizieren, ein Ergebnis „der Aussöhnung der Sozialdemokratie mit dem Markt“ (Obinger u.a. 2006, S. 300 und 304).

Will man die Konsequenzen dieses Wandels vom wohlfahrtsstaatlichen zum Marktparadigma (vgl. v. Recum 2006, S. 81) auf die Gruppe der Langzeitarbeitslosen aufzeigen, ist auf zwei Entwicklungen hinzuweisen, die eine mittelbare, aber nicht zu unterschätzende Wirkung auf die Betroffenen entfalten und gewissermaßen die ideologische Begleitmusik des neuen Paradigmas darstellen. Die erste resultiert aus einem europäischen Dilemma. Einerseits will die EU mit der Lissabon-Strategie zum konkurrenzfähigsten und wirtschaftsstärksten Raum in der Welt werden, andererseits sind die Möglichkeiten der EU und der Einzelstaaten, für die Schaffung und den Erhalt von qualifizierten Arbeitsplätzen Sorge zu tragen, durch externe Faktoren wie Globalisierung und interne Faktoren (Ulrich Beck spricht 2005 von „Selbstentmächtigung der Politik“, vgl. www.netzeitung.de/kultur/349505.html), so gering geworden, dass sie als politisches Ziel und als politische Gestaltungsmöglichkeit auch nicht mehr ausgewiesen werden. Das hindert die politisch Verantwortlichen nicht daran, konjunkturbedingte Erholungen auf dem Arbeitsmarkt als Ergebnis kluger Politik zu werten und dabei zu ignorieren, dass ein erheblicher Teil der Zuwächse sich auf den expandierenden Niedriglohnssektor bezieht, in dem inzwischen über eine halbe Million Vollerwerbstätige auf ergänzende Leistungen nach dem SGB II angewiesen sind. Die Abnahme der Normalarbeitsverhältnisse bei gleichzeitiger Zunahme der atypischen Beschäftigten hat sich in den letzten Jahren beschleunigt: „Waren 1998 noch 72,6 Prozent der Erwerbstätigen in Normalarbeitsverhält-

nissen beschäftigt, sank der Anteil in 2008 auf 66,0 Prozent“ (Statistisches Bundesamt 2009, S. 26). Im selben Zeitraum stieg die Zahl der atypischen Beschäftigungsverhältnisse um 46,2 Prozent. „Generell ist bei allen Formen atypischer Beschäftigung ein Anstieg des Armutsrisikos zu beachten“ (ebd.). Die neue politische Aufgabe ist es nicht mehr, vorrangig zur Schaffung und Stabilisierung von Arbeitsplätzen beizutragen, sondern die Bemühungen darauf zu richten, dass die individuelle Beschäftigungsfähigkeit oder „employability“ hergestellt bzw. gesichert werden kann.

Employability als „neue Definition“ der individuellen Voraussetzungen für eine Beschäftigung stellt so den „öffentlichen Aspekt“ des Berufes infrage. Die Definition und Feststellung von individuellen Voraussetzungen von Beschäftigung wird meistens in die Betriebe hinein verlagert und damit der öffentlichen Mitsprache weitgehend entzogen. Die Aufrechterhaltung von Stabilität und Kohärenz wird damit von der strukturellen Ebene auf die individuelle verschoben. Es ist Sache der Einzelnen, ihre „Beschäftigungsfähigkeit“ zu erhalten und sich permanent an die wechselnden inhaltlichen Bestimmungen von „employability“ anzupassen. Damit ist „employability“ auch Ausdruck eines veränderten Verständnisses von öffentlicher Politik und des Verhältnisses von Individuen, staatlichen Aufgaben und Ökonomie (Kraus 2005, S. 95f.).

Langzeitarbeitslosigkeit ist dann nicht mehr Folge struktureller oder konjunktureller Fehlentwicklungen, sondern Ausdruck unzureichender Beschäftigungsfähigkeit. Langzeitarbeitslose erhalten das „Stigma der Nicht-Beschäftigungsfähigkeit“ (Hendrich 2004, S. 263).

Wer nicht beschäftigungsfähig ist, scheint auch über einen unzureichenden Willen zum Lernen zu verfügen, denn Lernen ist nicht mehr freie Entscheidung des autonomen Erwachsenen, sondern wird zur Bürgerpflicht. „Alle Bürger müssen durch lebenslanges Lernen kontinuierlich neue Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen erwerben“ (Europäische Union 2006, S. 1).

Betrachtet man die Weiterbildungsbeteiligung einzelner Bevölkerungsgruppen, bestätigt sich scheinbar der Verdacht, dass diejenigen, die wenig Bereitschaft zum Lernen im Erwachsenenalter zeigen, diejenigen sind, die ein weit überdurchschnittliches Risiko von Langzeitarbeitslosigkeit tragen. Sie scheinen

keine Einsicht in diese lebenslange Notwendigkeit zu haben und halten formale Lernkontexte für nicht geeignet für ihr Lernen. „Formale Lernkontexte haben für Erwerbspersonen ohne qualifizierten Ausbildungsabschluss mit 7 Prozent der Nennungen die geringste Bedeutung“ (Schiersmann 2006, S. 35).

Dass möglicherweise negative Erfahrungen mit dem Lernen in formalen Kontexten die Lernbiographie geprägt haben, dass möglicherweise die Art der Lehr-/Lernarrangements in Weiterbildungseinrichtungen als ungeeignet erfahren werden, dass möglicherweise Inhalte und Diskursformen als zu mittelschichtzentriert erlebt werden, bleibt im Diskurs weitgehend unterbelichtet. Veränderungsnotwendigkeiten in der Gestaltung von Weiterbildungsangeboten, die gegeben sind, wenn „bildungsferne“ Gruppen erreicht werden wollen, müssen dann nicht mehr diskutiert werden, wenn lebenslanges Lernen in Selbststeuerung und Selbstorganisation erfolgen soll. Die Konjunktur der „Selbste“ hat auch auf die Weiterbildung übergreifen und stellt eine subtile Delegation der Verantwortung für den Lernerfolg auf das Individuum dar.

Die aktuellen Überlegungen zur Selbststeuerung, zum Lebenslangen Lernen und zum informellen Lernen in der Erwachsenenbildung sind also als ein spezifischer Versuch einer Modernisierung des Subjektmodells zu verstehen. (...) Es soll um die „Umstellung von entlastenden Traditionen auf Ich-Leistungen gehen und dies hat wesentliche Konsequenzen für die Institutionenreform. Bildungsinstitutionen sollen „subjektive Modernität“ als funktionales Korrelat zu neoliberalen Modernisierungsprozessen hervorbringen. Darin besteht ihre Funktionalität (Forneck 2004, S. 251).

Auch wenn die Überlegungen zu Selbststeuerung und -organisation des Lernens das Subjektsein des Individuums im Lernen stärken (vgl. Kirchhöfer 2007, S. 32), wird übersehen, wie voraussetzungsvoll Selbststeuerung im Lernen ist und wie viel Beratung und Unterstützung auf dem Weg dorthin notwendig ist (vgl. Klein/Reutter 2005). Wenn aber die Ausgaben für die öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung zurückgefahren werden, wenn ein Ausbau von Beratungsstrukturen zwar postuliert, aber nicht realisiert wird, verwundert es nicht, wenn verschiedene Untersuchungen belegen, dass die Forderung nach selbstgesteuertem Lernen bestehende Bildungsbenachteiligungen noch eher verschärfen als aufheben dürfte, wenn

nicht gezielt Unterstützung und Beratung zur Verfügung gestellt werden (vgl. Schiersmann 2006, S. 16).

6. Die mehrfach exkludierende Wirkung von Langzeitarbeitslosigkeit

Bude und Willisch haben festgestellt, dass Exklusion die Elemente von Arbeit und Familie beziehungsweise sozialen Netzwerken, Institution und Körper kombiniert. Beschäftigungsverlust, Netzwerkarmut, verfestigtes Misstrauen gegenüber Institutionen und sichtbare Körperbetroffenheit würden den Einzelnen aus seinen sozialen Kontexten lösen und ihn auf den sozialen Ausschluss fixieren. Für die solchermaßen Exkludierten scheint es keinen Platz mehr in der Gesellschaft zu geben (vgl. Bude/Willisch 2006, S. 15f.).

Analysiert man die individuellen Folgen längerfristiger oder dauerhafter Arbeitslosigkeit, wird deutlich, dass ein längerfristiger Ausschluss aus der Erwerbsarbeit unmittelbar auch auf die Faktoren wirkt, die Inklusion bzw. Exklusion begründen.

Kronauer nennt drei Integrationsinstanzen:

- Zugehörigkeit durch Erwerbsarbeit,
- gesellschaftliche Teilhabe über Bürgerrechte sowie
- soziale Wechselseitigkeiten, die durch familiäre und bekanntschaftliche Nahbeziehungen gestiftet werden (vgl. Kronauer 2007, S. 9).

Die dauerhafte Nichtzugehörigkeit durch fehlende Erwerbsarbeit beschädigt unmittelbar die Integrationsinstanz der sozialen Wechselseitigkeiten und zumindest mittelbar die der gesellschaftlichen Teilhabe. Wer in der „Zone der Ausgrenzung“ (ebd.) angekommen ist und dem abgehängten Proletariat zugeordnet wird (laut einer Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung aus dem Jahr 2006 immerhin acht Prozent der Bevölkerung), wird nicht das Recht auf gesellschaftliche Teilhabe einfordern in einer Gesellschaft, in der er keine Teilhabemöglichkeit sieht. Er lebt zwar in der Gesellschaft, begreift sich aber nicht mehr als Teil derselben. Langzeitarbeitslosigkeit zeitigt multiexkludierende Wirkungen.

Trivialerweise ist mit dem Verlust der Arbeit auch der Verlust an persönlichem Einkommen verbunden. Aber Einkommenslosigkeit ist nur eine Arbeitslosigkeitsfolge unter anderen, etwa der Makel der Unselbstständigkeit und Abhängigkeit oder der sozialen Deplatzierung, der zeitdehnenden Unbeschäftigkeit, der Verlust des Korsetts aus Pflichten und Routinen mit den damit verknüpften Enthaltungen des Lebens, dem Wegfall aller zeit- und alltagspolitisch heilsamen Zäsuren zwischen Arbeit und Pause etwa, zwischen Arbeitszeit und Freizeit, Arbeitstag und Feiertag, Arbeit und Urlaub. Weiterhin bedeutet Arbeitslosigkeit wachsende Selbstzweifel, überdies den Verlust des konstanten sozialen Milieus, das Zerreißen bewährter Kommunikationsbemühungen mit dem Schwund sozialen Urvertrauens. Arbeitslosigkeit, insbesondere dauerhafte Arbeitslosigkeit führt zur sozialen Marginalisierung und zum Anerkennungsverlust. Da aber Fremdanerkennung und Selbstanerkennung miteinander verknüpft sind, entfaltet die arbeitslosigkeitsbedingte Exklusion ihre eigene fatale Dialektik innerhalb der inneren Befindlichkeit des Dauerarbeitslosen. Er gerät in eine lebensethische Abwärtsspirale, er internalisiert seine Entwertung, wird ratlos, verliert zunehmend alle Arbeitskraft zur selbsttätigen Lebensgestaltung (Kersting 2008, S. 39f.).

Der Verlust von sozialer Wertschätzung als einer Form von Anerkennung (vgl. Honneth/Fraser 2003), die erst Selbstwertgefühl und Selbsteinschätzung ermöglicht, führt zu einer Selbststigmatisierung. Der Betroffene kann sich selbst nicht mehr als geachtetes Subjekt begreifen, wenn seine Fähigkeiten für die Gemeinschaft wertlos erscheinen.

7. Konsequenzen von Langzeitarbeitslosigkeit bei den Individuen

Dass längerfristige Arbeitslosigkeit die Risiken für die physische und die psychische Gesundheit der Betroffenen signifikant erhöht, ist empirisch vielfach nachgewiesen (vgl. Kieselbach 2007; Wacker 1983; Holleder/Brand 2006) und braucht hier nicht näher ausgeführt zu werden. Verlust des Zeitgefühls und der Selbstachtung, Auflösung der Rollenstrukturen in der Familie, Selbstzuschreibung der Verantwortung für die Arbeitslosigkeit und andere Folgen beschreiben die destruktive Kraft längerfristiger Arbeitslosigkeit.

Welche pathogene Wirkung Langzeitarbeitslosigkeit erzeugen kann, wird deutlich, wenn man sich die gesellschaftliche Position der Betroffenen bewusst macht. Alheit (1996) hat darauf hingewiesen, dass es in einer modernen Gesellschaft unmöglich ist, „aus der einfachen Zugehörigkeit zu einem Teilsystem der modernen Gesellschaft Identität zu gewinnen“. Individuen sind gezwungen, „sich in mehrere Selbste, mehrere Identitäten, mehrere Persönlichkeiten zu zerlegen, um der Mehrheit sozialer Umwelten und den Unterschiedlichkeiten der Anforderungen gerecht zu werden“ (ebd., S. 182).

Die These der Multiinklusivität als Voraussetzung einer stabilen Identität wird in dem Kontext längerfristiger Arbeitslosigkeit deshalb interessant, weil längerfristige Arbeitslosigkeit wesentlich mehr bedeutet als Exklusion aus dem Teilsystem Erwerbsarbeit.

Schleichende Ausgrenzungsprozesse in der Familie, im sozialen Umfeld und zunehmend aus dem System der sozialen Sicherung lassen die Annahme einer Multiexklusivität zu. Der Langzeitarbeitslose wird in immer mehr Lebensbereichen, in mehr sozialen Teilsystemen nur noch zum Arbeitslosen als übergreifendem Merkmal (Klein/Reutter 2004a, S. 215f.).

In einer Gesellschaft, in der Anerkennungssysteme und Selbstwertgefühle natürlich nach wie vor über Arbeit entstehen, d.h. über bezahlte Arbeit bzw. über Erwerbsarbeit (vgl. Negt 1988), ist das Verfügen über einen Arbeitsplatz – insbesondere für Männer – die zentrale identitätsstützende und nicht selten -stiftende Instanz, deren Verlust Biographien mental beschädigt.

„Wenn Beschäftigung ein hoher Wert zugeschrieben wird, leidet man erwartungsgemäß unter dem Verlust von Arbeit stärker“ (Kieselbach 2007, S. 4). Daher verwundert es nicht, wenn Arbeitslose in mittlerem Alter stärker durch Arbeitslosigkeit belastet werden als Jüngere, die noch nie gearbeitet haben oder als Ältere, für die der Übergang in Rente absehbar ist. Die differenzielle Arbeitslosenforschung hat aufgezeigt, dass Arbeitslosigkeit

(gesundheitliche) Folgen nach sich ziehen kann, die hinsichtlich ihres Ausmaßes von spezifischen Bewältigungsressourcen, den jeweiligen Lebensumständen, der biographischen Vorgeschichte, der Persönlichkeit und finanzieller, persönlicher und sozialer Ressourcen, also Kontextfaktoren abhängen (ebd., S. 3).

Das europäische Forschungsprojekt YUSEDER (vgl. Kieselbach 2000) hat in drei nord- und drei südeuropäischen Ländern die Folgen von Langzeitarbeitslosigkeit untersucht und für Deutschland zwei irritierende Sonderentwicklungen festgestellt: Jugendliche Langzeitarbeitslose in Griechenland, Italien, Spanien und Schweden haben ein geringeres Risiko sozialer Isolation als Jugendliche in Belgien und Deutschland. Der Grund ist in dem vergleichsweise engen und starken Familienverbund der befragten Jugendlichen zu sehen (vgl. Kieselbach 2007, S. 10). (Ob der familiäre Zusammenhalt in Familien in Deutschland, die über einen Migrationshintergrund verfügen, höher ist, wird durch die Studie leider nicht beantwortet.) Auch bei Kriterien der kulturellen Exklusion spielen Belgien und Deutschland eine Sonderrolle.

Die meisten befragten Jugendlichen/jungen Leute empfanden Gefühle kultureller Exklusion besonders dann, wenn ihr Lebensstandard mit dem Gleichaltriger nicht übereinstimmte. Daraus folgt, dass Teilhabe oder Ausgrenzung am kulturellen Leben in hohem Maße von der finanziellen Situation der jungen Arbeitslosen abhängt. Lediglich in Belgien und Deutschland wurde ein allgemeines Gefühl kultureller Ausgrenzung berichtet in Form von Stigmatisierung oder des subjektiven Eindrucks, als Außenseiter behandelt zu werden (ebd.).

8. Langzeitarbeitslosigkeit, Krankheit und berufliche Rehabilitation

Welche Folgen eine vorrangig an der Effizienz der eingesetzten Mittel orientierte Arbeitsmarktpolitik zeitigt, lässt sich beispielhaft aus der Entwicklung der beruflichen Rehabilitation seit Inkrafttreten der ersten Hartz-Gesetze illustrieren. Obwohl empirisch hinreichend belegt ist, dass längerfristige Arbeitslosigkeit die physische und die psychische Gesundheit nachhaltig beschädigt, gehen die Zahlen derjenigen, die durch berufliche Rehabilitation in den Arbeitsmarkt reintegriert werden können, kontinuierlich zurück. Daraus zu schließen, dass sich der Gesundheitszustand der Langzeitarbeitslosen in den letzten Jahren massiv verbessert hätte, wäre nicht angebracht. „Insgesamt schätzen die Gesprächspartner in den SGB-Institutionen, dass mindestens jede dritte von ihnen betreute Person ge-

sundheitliche Einschränkungen aufweist“ (IAB-Kurzbericht 2008, S. 4). Nach dieser Einschätzung wären annähernd 800.000 SGB-II-Bezieher potenzielle Kunden der beruflichen Rehabilitation.

Bei der Wiedereingliederung wurden tatsächlich als berufliche Rehabilitanden anerkannt:

2002	2003	2004	2005	2006	2007
49,9	36,0	31,8	23 (davon SGB II 4,6)	25 (SGB II 10,5)	22,1 (SGB II 8,7)

Tabelle 2: Anerkennung als Rehabilitand bei der Bundesagentur für Arbeit 2002–2007
(Quelle: IAB-Kurzbericht 2008, S. 2)

Hier wird eine erklärungsbedürftige Diskrepanz sichtbar. Obwohl die Vermittler/innen angeben, dass mindestens ein Drittel ihrer Klienten gesundheitlich eingeschränkt ist, ist der Prozentsatz der SGB-II-Klienten mit vermittlungsrelevanten gesundheitlichen Einschränkungen von 23 Prozent im Jahr 2005 auf 18 Prozent im Jahr 2007 zurückgegangen.

Die Begründung liegt auf unterschiedlichen Ebenen. Zum einen liegt es häufig daran, dass in der amtlichen Statistik nur gesundheitliche Einschränkungen auftauchen, wenn diese von den Vermittler/inne/n auch als vermittlungsrelevant betrachtet werden. Besonders psychische Probleme sind allerdings häufig weniger offenkundig als körperliche Gebrechen und werden entsprechend spät oder auch gar nicht diagnostiziert (vgl. ebd., S. 3).

In der zweiten Begründungsebene wird deutlich, wie stark das Kosten- und Effizienzdenken der Bundesagentur von den Mitarbeiter/inne/n der AR-GEEn internalisiert wurde. Wenn die Vermittler/innen angeben, dass sie bei den komplexen Problemlagen der Klientel „oft die allgemeine Stabilisierung der betreuten Person in den Vordergrund stellen“ (ebd., S. 4), wird „nicht selten außer Acht gelassen“, dass auch berufliche Rehabilitation zu dieser Stabilisierung beitragen kann (vgl. ebd.). Dieses Außer-Acht-Lassen ist nicht Ausdruck einer bewussten Haltung, sondern Ergebnis der Sickerwirkung des propagierten Kosten-Nutzen-Denkens. Dass berufliche Rehabilitation teuer ist, wissen die Mitarbeiter/innen; dass sparsame Mittelverwendung

oberstes Gebot ist, wissen sie auch. Daher wird an berufliche Rehabilitation nach SGB IX auch dann nicht gedacht, wenn sie naheliegend ist.

Die im SGB IX geregelten berufliche Rehabilitation entspricht einer Zielrichtung, bei der „der Gedanke einer leidensgerechten und vor allem dauerhaften Eingliederung im Vordergrund steht“ (ebd., S. 5). Die Maxime des Förderns und Forderns in SGB II ist auf „Effizienz und beschleunigte Vermittlung ausgerichtet“ (ebd.) und steht damit im Widerspruch zur Intention des SGB IX. Wenn die betriebswirtschaftliche Orientierung der Bundesagentur von den Mitarbeiter/inne/n soweit verinnerlicht wurde, dass sie die mit der beruflichen Rehabilitation verbundene Chance für ihre Klientel gar nicht mehr wahrnehmen, wird das Effizienzdenken kontraproduktiv und wirkt exkludierend.

9. Zum Nutzen beruflicher Weiterbildung für Langzeitarbeitslose

Das Phänomen Arbeitslosigkeit gehört noch immer zu den verdrängten Themen der wissenschaftlichen Reflexion. Dies gilt insbesondere für die Erziehungswissenschaften. Erkenntnisse resultieren vorrangig aus Forschungsvorhaben der Soziologie und der Sozialpsychologie, aber auch der Philosophie, entstammen also Disziplinen, die sich mit der Erfassung und Interpretation gesellschaftlicher und individueller Verhältnisse und Entwicklungen beschäftigen, aber von ihrem Selbstverständnis her nicht gefordert sind, Wege zur Veränderung dieser Verhältnisse zu entwickeln.

Erwachsenenbildungswissenschaft versteht sich demgegenüber als eine Wissenschaft, deren Ergebnisse für die Erwachsenenbildungspraxis relevant sind und Impulse zu deren Verbesserung liefern.² Dies erklärt vielleicht die zu beobachtende Abstinenz gegenüber der komplexen Sachlage Lang-

2 Zumindest in der Landschaft der Erwachsenenbildungswissenschaft kommt das Thema Langzeitarbeitslosigkeit und Weiterbildung so gut wie nicht vor. Eine Ausnahme stellen die Aktivitäten des DIE dar (vgl. Ebert/Hester/Richter 1986; Djafari/Kade 1989; Epping/Klein/Reutter 2001), die allerdings nicht systematisch betrieben wurden und ihren Schwerpunkt weniger in der Forschung als vielmehr in der Entwicklung von Konzepten für die Praxis der Erwachsenenbildung hatten.

zeitarbeitslosigkeit, zu deren Bewältigung die Möglichkeiten von Bildung nur marginal bedeutsam erscheinen.

Einer der Gründe liegt in der befürchteten Überforderung der Erwachsenenbildung, die sich dann ergeben könnte, wenn Problemlagen, die ihre Ursache in arbeitsmarkt- oder strukturpolitischen Feldern haben, zu Bildungsproblematiken umdefiniert werden. „Versuche, Erwachsenenbildung zur Sinnstiftung für Arbeitslose zu instrumentalisieren (...) sind schon gescheitert und werden in Zukunft immer scheitern“ (Nuissl 1995, S. 3).

Die Arbeitsmarktforschung (vgl. Hofbauer/Dadzio 1987) und die Berufspädagogen (vgl. Dobischat/Lipsmeier 1988) teilten diese Bedenken nicht und waren sich einig in ihren Einschätzungen über die Wirksamkeit geförderter beruflicher Weiterbildung, insbesondere beim Instrument der Umschulung.

Eine nachhaltige Verbesserung der Mobilitätsfähigkeit, insbesondere für die nicht formal Qualifizierten unter den Arbeitslosen, kann aber nur über die berufliche Umschulung als Kompensation fehlender beruflicher Erstausbildung gelingen (...) zumal die Umschulung im Vergleich zur Fortbildung bessere Chancen zur Wiedereingliederung von Problemgruppen ins Erwerbsleben eröffnet (Dobischat/Lipsmeier 1988, S. 105).

Erst in den 1990er Jahren mehrten sich in der einschlägigen Literatur die Zweifel, ob ein Bereitstellen entsprechender beruflicher Weiterbildungsangebote eine angemessene Nutzenerwartung begründet. Die Skeptiker finden sich dabei in den unterschiedlichsten Lagern; ihre Skepsis richtet sich nicht speziell auf Angebote für Langzeitarbeitslose, sondern ist eher grundsätzlicher Natur. Die Versuche, die Nutzlosigkeit beruflicher Weiterbildungsangebote empirisch nachzuweisen, lieferten allerdings sehr widersprüchliche Ergebnisse.

Der Überblick über die bisherigen Evaluationsstudien zu Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung führt weder für Ost- noch für Westdeutschland zu einem eindeutigen Ergebnis. In Abhängigkeit von den Methoden, dem betrachteten Zeitraum und dem zu Grunde liegenden Datensatz zeigen sich negative, nicht signifikante und positive Effekte. Teilweise führen auch innerhalb von einzelnen Studien unterschiedliche Schätzungsmethoden zu unterschiedlichen Ergebnissen (IZA/DIW/infas 2006, S. 36).

Dabei wird nicht gefragt, ob bestimmte Formen beruflicher Weiterbildung weniger oder mehr erfolgreich sind, ob die spezifischen Bedingungen in der Nach-DDR-Ökonomie für suboptimale Ergebnisse verantwortlich waren oder ob der Versuch, ökonomische und strukturelle Problemlagen zu qualifikatorischen umzudefinieren, zu Misserfolgen geführt hat. Es geht den Autoren um die generelle Infragestellung der Sinnhaftigkeit beruflicher Bildung Erwachsener, wenn unterstellt wird, dass die Kompetenzausstattung der Individuen entscheidend im Kindes- und Jugendalter stattfände und Weiterbildung für die „suboptimal Ausgestatteten“ immer nur nachholende Bildung mit begrenzter Wirkung sein könne.

die im Berufsleben erfolgsentscheidenden Kompetenzen (werden) im Schwerpunkt außerhalb der beruflichen Entwicklungen, im sozialen Umfeld entwickelt. Frühe Kindheitserfahrungen konstituieren Unabhängigkeitsstreben, Selbstvertrauen, Beharrlichkeit, Risikobereitschaft, etc. Eigenschaften, die durch Training zu stimulieren, aber nicht zu entwickeln sind (Staudt/Kriegesmann, S. 36).

Bei derartigen Grundannahmen erscheinen die Ergebnisse nicht mehr verwunderlich. Es ist ein Verdienst der vorigen Bundesregierung, dass mit der gründlichen Evaluation der sogenannten Hartz-Gesetze fundierte Erkenntnisse über die Wirksamkeit beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen vorliegen, auch wenn dabei von einem verengten ökonomischen Wirksamkeitsbegriff ausgegangen wurde und subjektive Nutzen- und Wirksamkeitsüberlegungen ausgeblendet bleiben. In einer differenzierten Analyse (IZA/DIW/infas 2006) werden unterschiedliche Angebotsformen in ihrer Wirksamkeit und Nachhaltigkeit gesondert betrachtet.

Eine Kategorisierung der evaluierten Förderung beruflicher Weiterbildung (FbW) ließe sich wie folgt durchführen:

1. berufsbezogene und -übergreifende Weiterbildung,
2. berufspraktische Weiterbildung
3. Übungseinrichtungen: sonstige Übungseinrichtungen, Übungsfirma (kaufmännischer Bereich), Übungswerkstatt (gewerblich-technisch),

4. sonstige FbW ohne beruflichen Abschluss: Maßnahmenkombination, sonstige berufliche Weiterbildung, berufliche Aufstiegsweiterbildung, Teilzeitbildungsmaßnahmen mit ABM,
5. Einzelmaßnahme mit Abschluss in anerkanntem Beruf, Einzelmaßnahme mit Abschluss in anerkanntem Beruf, Nachholen des Abschlusses in anerkanntem Ausbildungsberuf,
6. Gruppenmaßnahme mit Abschluss in anerkanntem Beruf, Gruppenmaßnahme mit Abschluss in anerkanntem Ausbildungsberuf (vgl. ebd.)

Dabei zeigt sich, dass die quantitativ bedeutsamste Maßnahme als leidlich erfolgreich einzustufen ist. Die Beschäftigungswahrscheinlichkeit steigt durch eine Teilnahme im Durchschnitt um fünf Prozentpunkte. Ähnliches gilt für den verwandten Typ der berufspraktischen Weiterbildung. Für Übungseinrichtungen gilt: Sie entfalten nur vorübergehend positive Wirkung, die nach spätestens zweieinhalb Jahren verpufft ist. Maßnahmen der Sammelkategorie „sonstige FbW ohne beruflichen Abschluss“ besitzen sogar einen negativen Effekt. Als klar erfolgreich sind die in der Regel mit einer zweijährigen Laufzeit angelegten Maßnahmen mit Abschluss in einem anerkannten Beruf anzusehen (vgl. ebd., S. 117).

Es ist nicht überraschend, dass längerfristige Umschulungen, die mit einem Berufsabschluss verbunden sind, die höchsten Reintegrationsquoten in stabile Erwerbstätigkeitsverhältnisse aufweisen. Überraschend ist eher, dass sich diese (nicht neuen) Erkenntnisse arbeitsmarktpolitisch nicht niederschlagen, sondern durch die Praxis der Bundesagentur konterkariert werden. Die Angebotsformen, die in der Evaluation in ihrer Wirksamkeit kritisch beurteilt werden, haben in der Realität die längerfristigen Umschulungen fast vollständig abgelöst.³ Auch drei Jahre nach der Veröffentlichung der Evaluationsergebnisse hat sich an der Bundesagentur-

3 Die Tendenz, Programme und Maßnahmen einer Evaluation zu unterziehen, mag für sich genommen schon kritisch zu bewerten sein; dass ihre Ergebnisse aber schlicht umgedeutet werden, ist spätestens seit der politischen Interpretation der sogenannten PISA-Ergebnisse zu beobachten. Eine der zentralen Erkenntnisse betonte die Bedeutung einer möglichst späten Selektion nach Schularten; eine Landesregierung verkürzte unter Berufung auf die PISA-Ergebnisse die gemeinsame Schulzeit von sechs auf vier Jahre.

Maßnahme der Kategorie „sonstige FbW ohne beruflichen Abschluss“ nichts geändert.

Ausgerechnet der Maßnahmentypus, der einen negativen Effekt hinsichtlich der Beschäftigungswahrscheinlichkeit aufweist, wird aus Kostengründen weiterhin favorisiert, als sei Exklusion und nicht Inklusion Ziel staatlicher Arbeitsmarktpolitik.

10. Der Nutzen der beruflichen Weiterbildung aus der Subjektperspektive

Kritische Einwände gegen die bestehenden Angebotsformen in der beruflichen Bildung, wie sie von Bolder und Hendrich (Bolder/Hendrich 2002, S. 19ff.) formuliert wurden, beziehen sich zum einen auf die Überhöhung der Möglichkeiten zum Stuserhalt und zur Statusverbesserung durch berufliche Weiterbildung; zum anderen kritisieren sie, dass mit dem Etikett „bildungsferne Gruppen“ die Unterstellung verbunden sei, dass die Bildungsferne den Subjekten anzulasten sei und nicht gefragt werde, wie berufliche Bildung gestaltet werden kann, damit sie die Bedarfe und Interessen dieser Gruppe trifft.

Der Rückgriff auf Weiterbildung als einen Universalschlüssel biographischer Sicherheitsproduktion macht für bildungsferne Schichten wenig Sinn, weil nicht nur die symbolischen Hürden aller Art formalisierter Bildungsangebote sehr hoch sind, sondern auch die anschließenden Umsetzungschancen des erlangten Weiterbildungspatents weniger erfolversprechend sein dürften als bei, im Hinblick auf formalisierte Bildungsprozesse, bildungsgewohnten sozialen Gruppen (Bittlingmayer/Bremer 2007, S. 12).

Diese Einschätzung lässt sich auf zweierlei Weise lesen. Sie kann als Ausdruck grundsätzlicher Skepsis gegenüber beruflicher Weiterbildung verstanden werden; sie kann aber auch als Appell für eine Veränderung formalisierter Bildungsangebote zugunsten der spezifischen Interessen und Bedarfe der sogenannten bildungsfernen Gruppen interpretiert werden. Damit würde einer Tendenz entgegengewirkt werden, die seit den An-

fängen der Debatte um selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen zu beobachten ist (vgl. Reutter 2009; Kirchhöfer 2007) und die deutlich macht, wie neoliberale Prämissen zunehmend Eingang finden in die berufliche Bildungsdebatte.

Theorien, die auf eine zunehmende Bedeutung individueller Entscheidungen bei der Gestaltung eigener Lernumwelten und der Akzeptanz von Weiterbildungskursen hinweisen, verschieben damit – gewollt oder ungewollt – die Verantwortung für die Nichtteilnahme an Weiterbildungskursen auf die Individuen selbst (Bittlingmayer/Bremer 2007, S. 11).

Diese Ideologie, die der gesellschaftlichen Leitmelodie „Jeder ist seines (Un-)Glückes Schmied“ folgt, hat gerade für Langzeitarbeitslose als Verlierer der Entwicklung gravierende Konsequenzen.

Neuartig erscheint dabei, dass die einzelnen Subjekte ihre Zugehörigkeit zu unterschiedlichen sozialen Schichten als Ergebnis ihrer eigenen Bildungsdefizite und die Unterschiede wiederum als selbstverständlich ansehen. (...) Die Privilegierten erscheinen zwar sich selbst als solche, die sich den Erfolg selbst verdient haben, die Gescheiterten halten ihren Ausschluss für gerechtfertigt, weil sie es nicht „gepackt“ haben (Kirchhöfer 2007, S. 32).

Die Zuschreibung der Selbstverantwortlichkeit für das eigene Scheitern bedeutet eine Bedrohung der personalen und sozialen Identität der Betroffenen, die nicht thematisierbar erscheint und die in ihrer Wirkung auf Weiterbildung unterdrückt wird.

Werden Ängste erst Identitätskonflikte, im Zustand der Sprachlosigkeit gehalten, dann berührt das nicht nur den Gesamtzustand der Gesellschaft (...), sondern auch die individuelle Lernfähigkeit. Unbearbeitete Ängste und Konflikte binden und verzehren psychische Energie; im Extremfall kann dies dazu führen, dass buchstäblich alle Energie aufgewendet werden muss, die diffus bleibenden Angstreaktionen unterhalb der Schwelle des Bewusstseins zu halten, und absolut nichts mehr übrig bleibt für die emotionale Steuerung kognitiver Lernprozesse (Negt 1988, S. 199).

Der kompetente Umgang mit bedrohter oder gebrochener Identität ist für Negt daher eine zentrale Schlüsselqualifikation (die allerdings weder in schulische noch in weiterbildnerische Curricula eingeflossen ist).

Inwieweit berufliche Weiterbildung von Langzeitarbeitslosen zu einer Identitätsstabilisierung beitragen kann, bleibt strittig. „Exklusion lässt sich durch ‚Biographisierung‘ nicht kompensieren“ (Alheit 1996, S. 186) oder „Erwachsenenbildung kann und sollte: Identität nicht dort aufzubauen versuchen, wo sie ökonomisch und gesellschaftlich zerstört wird“ (Nuissl 1995, S. 4). Wir selbst haben auf das Risiko hingewiesen, dass die Thematisierung von Identität in formalen Bildungskontexten mit nur eingeschränkt „freiwilligen“ Teilnehmenden „eine Verletzung des Respekts vor der Autonomie der Subjekte, eine subtile Kolonialisierung der Lebenswelten, verbunden mit einem impliziten Druck zur Selbstentäußerung“ (Klein/Reutter 2004a, S. 219) bedeuten könnte.

So begründet diese Einwände sein mögen, so wenig bieten sie Hilfe für die in der beruflichen Weiterbildung von Langzeitarbeitslosen Tätigen, die mit beschädigten Subjekten konfrontiert sind und feststellen, dass eine Tabuisierung der Beschädigungen nicht möglich ist. Einzelne Versuche in der Praxis beruflicher Weiterbildung von Langzeitarbeitslosen, Identitätsbedrohungen zum Thema zu machen, weisen darauf hin, dass es begehbbare Wege zur Thematisierung dieses Problems gibt (vgl. Epping/Klein/Reutter 2001). allerdings sind für die Bearbeitung dieser sensiblen Problematik Rahmenbedingungen notwendig, die heute im Bereich der SGB-III- und II-geförderten beruflichen Weiterbildung nicht mehr gegeben sind.

11. Weiterbildungseinrichtungen und Agentur-Maßnahmen: Ein institutioneller Beitrag zur Exkludierung?

Mit der Einführung des SGB III und verstärkt durch die Gesetze für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt haben sich in den Weiterbildungseinrichtungen, die Maßnahmen für die Bundesagentur durchführen,

Veränderungen – teils schleichend – vollzogen, die zumindest im Bereich öffentlich geförderter Weiterbildungseinrichtungen eine Fülle von Paradoxien und Beschädigungen des eigenen Selbstverständnisses, der Einrichtungsidealität produziert haben.

Seit Ende der 1990er Jahre delegieren Arbeitsagenturen Aufgaben, die zu ihrem Kerngeschäft gehört haben, an Weiterbildungseinrichtungen. Auswahl, Beratung und Vermittlung werden zur Aufgabe der Weiterbildungseinrichtungen.

Mit dem Job-AQTIV-Gesetz wurde 2002 festgelegt, dass die beruflichen Fähigkeiten und die Eignung von Arbeitslosen nach der Arbeitslosmeldung festzustellen sind. Das sogenannte Profiling führt dann zur Einordnung in bestimmte Kategorien von A bis E (A: ohne Einschränkungen Vermittelbare, E: Arbeitslose, die kurzfristig weder für den ersten noch den zweiten Arbeitsmarkt oder für Integrationsmaßnahmen infrage kommen (vgl. Rudolph 2004, S. 279).

Da bei der hohen Zahl der Arbeitslosen ein Instrument entwickelt werden musste, das schnell und unkompliziert zu bearbeiten war, wurde anfangs ein Verfahren genutzt, das der näheren Betrachtung lohnt.

arbeitsmarkbezogene Chanceneinschätzung (Profiling)					
BKZ					
Berufsbezeichnung					
letzte Beschäftigung beendet durch					
Ausbildungsabschluss					
Berufsrückkehrer/in					
Alter					
Qualifikation					
marktbezogene Ausbildung	<input type="checkbox"/> hohe Nachfrage	<input type="checkbox"/> gute Nachfrage	<input type="checkbox"/> örtliche Nachfrage	<input type="checkbox"/> vereinzelte Nachfrage	<input type="checkbox"/> keine Nachfrage
fachliche Kenntnisse	<input type="checkbox"/> außergewöhnliche Kenntnisse	<input type="checkbox"/> fundierte Kenntnisse	<input type="checkbox"/> Grundkenntnisse	<input type="checkbox"/> lückenhafte Grundkenntnisse	<input type="checkbox"/> kaum/keine Kenntnisse
bisherige Berufserfahrung	<input type="checkbox"/> sehr umfangreich	<input type="checkbox"/> umfangreich	<input type="checkbox"/> wenig Erfahrungen	<input type="checkbox"/> nur Ausbildung oder aus anderem Bereich	<input type="checkbox"/> keine Berufserfahrung
Personalverantwortung	<input type="checkbox"/> qualifiziert für Geschäftsführerebene oder Ähnliches	<input type="checkbox"/> qualifiziert für Abteilungsleiterbene oder Ähnliches	<input type="checkbox"/> qualifiziert für Ausbildung (Meister, Vorarbeiter, Lehrgeselle)	<input type="checkbox"/> qualifiziert für Praktikantenbetreuung	<input type="checkbox"/> ohne Erfahrung
Deutsch-Sprachkenntnisse	<input type="checkbox"/> überdurchschnittlich (umfangreicher Wortschatz in Wort und Schrift)	<input type="checkbox"/> gut durchschnittlich (ausreichender Wortschatz in Wort und Schrift)	<input type="checkbox"/> durchschnittlich (ausreichender Wortschatz nur in Wort)	<input type="checkbox"/> knapp durchschnittlich (versteht alles)	<input type="checkbox"/> unterdurchschnittlich (Verständigung kaum möglich)
sonstiges (u.a. Einschätzung von familiär bzw. ehrenamtlich erworbenen Qualifikationen, Fremdsprachenkenntnisse)					
Aus den Feststellungen ergibt sich Handlungsbedarf					
<input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> ja, TM oder FBW <input type="checkbox"/> ja, Termin beim Arbeitberater veranlasst <input type="checkbox"/> ja, Einschaltung des PD <input type="checkbox"/> ja					
Mobilität, Flexibilität					
regionale Mobilität	<input type="checkbox"/> mobil ohne Einschränkungen		<input type="checkbox"/> mobil mit Einschränkungen		<input type="checkbox"/> regional nicht mobil
<input type="checkbox"/> überregionale Mobilität	<input type="checkbox"/> uneingeschränkt		<input type="checkbox"/> eingeschränkt		<input type="checkbox"/> überregional nicht mobil

gewünschte Tätigkeit und realisierbare Alternativen	<input type="checkbox"/> marktgerecht, zahlreiche Alternativen	<input type="checkbox"/> marktgerecht, wenige Alternativen	<input type="checkbox"/> marktgerecht, wenige Alternativen, aber schwer realisierbar	<input type="checkbox"/> nicht marktgerecht, keine Alternativen	
Arbeitszeit	marktgerecht		nicht marktgerecht		
Lohn- und Gehaltsvorstellungen	<input type="checkbox"/> keine Einschränkungen	<input type="checkbox"/> angemessen	<input type="checkbox"/> überzogen, unrealistisch		
Sonstiges					
Aus den Feststellungen ergibt sich Handlungsbedarf	<input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja, überregionale Ausschreibung (Ma. + Chan.) <input type="checkbox"/> ja			
Motivation und Verhalten					
bisherige Eigenbemühungen	<input type="checkbox"/> hat alle Möglichkeiten von sich aus intensiv genutzt	<input type="checkbox"/> hat viele Möglichkeiten von sich aus genutzt	<input type="checkbox"/> hat alle angebotenen Möglichkeiten genutzt	<input type="checkbox"/> hat nicht alle angebotenen Möglichkeiten genutzt	<input type="checkbox"/> keine Eigenbemühungen
Bewerbungsverhalten, -unterlagen	<input type="checkbox"/> benötigt keinerlei Unterstützung		<input type="checkbox"/> benötigt teilweise Unterstützung	<input type="checkbox"/> benötigt umfangreiche Unterstützung	
Eigeninitiative, Weiterbildungsbereitschaft	<input type="checkbox"/> regelmäßig ohne Förderung	<input type="checkbox"/> bei Bedarf ohne Förderung	<input type="checkbox"/> bei Bedarf auch mit Förderung	<input type="checkbox"/> ungern mit Förderung	<input type="checkbox"/> nicht vorhanden
Auftreten und Erscheinungsbild	<input type="checkbox"/> vorteilhaft		<input type="checkbox"/> unauffällig	<input type="checkbox"/> nicht vorteilhaft	
sonstiges					
Aus den Feststellungen ergibt sich Handlungsbedarf	<input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja, Coachin/Lehrgang vorgeschlagen <input type="checkbox"/> ja, Einschaltung des PD <input type="checkbox"/> ja			
weitere Kriterien					
sonstiges (z.B. gesundheitliche Einschränkungen, besondere Vermittlungshemmnisse, die dem Arbeitslosen oder dem „Teil“-Arbeitsmarkt zuzurechnen sind)					
Aus den Feststellungen ergibt sich Handlungsbedarf	<input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja, Einschaltung des ÄD veranlasst <input type="checkbox"/> ja			
weitere Kriterien					
Es besteht die Gefahr der Langzeitarbeitslosigkeit <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> ja					
<input type="checkbox"/> uneingeschränkt vermittelbar	<input type="checkbox"/> Vermittlung mit geringfügigen Hilfen realisierbar (z.B. Einstellungshilfen, Trainingsmaßnahmen, Praktikum)	<input type="checkbox"/> Vermittlung erst nach umfassender Qualifizierung realisierbar (z.B. längere Anpassungsqualifizierung, Umschulung)	<input type="checkbox"/> Vermittlung zunächst nur auf dem 2. Arbeitsmarkt (z.B. ABM/SAM)	<input type="checkbox"/> kommt kurzfristig weder für 1. noch 2. Arbeitsmarkt noch Integrationsmaßnahmen in Betracht (z.B. wegen Schulden- oder Drogenproblematik)	
Zur Eingliederung wird zusätzlich folgendes Vorgehen vorgeschlagen					
ÄD: Ärztlicher Dienst/PD: Psychologischer Dienst/TM: Trainingsmaßnahmen/FbW: Förderung beruflicher Weiterbildung/ABM: Arbeitsbeschaffungsmaßnahme/SAM: Struktur Anpassungsmaßnahme					

Abbildung 2: Arbeitsmarktbezogene Chanceneinschätzung (Profiling) (Quelle: BA-Rundbrief 58/002 vom 05.12.2003, nach Behringer u.a. 2004, S. 274f.)

Die Profiling, die nicht von den Agenturen, sondern von den Weiterbildungseinrichtungen durchgeführt wurden, sind damit nicht zu vergleichen. Sie waren umfangreicher, qualitativ besser und wurden über mehrere Tage durchgeführt. Aber auch da muss die hohe Subjektivität einer Beurteilung, die dann aber als Form objektiven Wissens in eine Chancenbewertung und damit in Förderung und Sanktionierung von Arbeitsuchenden durch die Arbeitsverwaltung eingeht, als problematisch angesehen werden. Allein der Umstand, dass die Träger zwar einerseits beurteilende Funktionen übernehmen, andererseits aber keine exekutiven Kompetenzen besitzen, erscheint problematisch (vgl. Pensé 2004, S. 292).

Die pädagogisch Tätigen übernehmen die Vorbereitung für die Selektion durch die Arbeitsagenturen, ohne zu wissen, zu welcher Kategorisierung ihre Einschätzung führt. Sie gehen also das Risiko ein, durch ihre Tätigkeit zur langfristigen Exklusion beizutragen. Führt ihre Arbeit beispielsweise zur Einstufung des Betroffenen in Kategorie E, hat dies folgenreiche Konsequenzen. Die „Kunden“ der Agentur, die in Kategorie E einsortiert werden, zeichnen sich zwar durch den höchsten Beratungs- und Unterstützungsbedarf aus, realiter sieht aber die Bundesagentur vor, dieser Klientel weniger Beratungszeit einzuräumen als den Betroffenen der anderen Kategorien.

Die sogenannten Betreuungskunden mit multiplen Vermittlungskennnissen stellen ca. 25 Prozent der „Kunden“ dar, für die aber nach den Vorgaben der Bundesagentur nur 5,1 Prozent der Beratungskapazitäten vorgesehen sind. Faktisch werden Betreuungskunden, für die noch im Bericht der „Hartz-Kommission“ die intensivste Unterstützung vorgesehen war, nun in Nicht-Betreuungskunden verwandelt (vgl. Hielscher 2006, S. 122). Die Erwachsenenbildung setzt sich damit dem Risiko aus, zum Erfüllungsgehilfen für individuelle Zuschreibung von Verantwortung für die Arbeitslosigkeit der Teilnehmenden zu werden (vgl. ebd., S. 292).

Ein weiteres Problem ergibt sich aus der von der Bundesagentur festgelegten sogenannten 70-Prozent-Quote, die vorsieht, eine Maßnahme nur dann an Einrichtungen zu vergeben, wenn diese glaubhaft zusichern können, dass mindestens 70 Prozent der Teilnehmenden anschließend in Erwerbsarbeit reintegriert werden. Wird das Ziel nicht erreicht, droht dem

Träger der Ausschluss aus weiteren von der Bundesagentur zu vergebenden Maßnahmen. (Diese Vorgabe wird nicht mehr in der ursprünglichen Striktheit angewendet; ihre Folgewirkungen haben sich aber im Gedächtnis der Weiterbildungseinrichtungen festgesetzt.)

Abgesehen davon, dass damit in strukturschwachen Regionen Ostdeutschlands Maßnahmen obsolet werden, bedeutet dies auch für Weiterbildungseinrichtungen in ökonomisch stärkeren Regionen, dass sie bei der Auswahl der Teilnehmenden diejenigen aussortieren, deren Vermittlungschancen eher gering erscheinen. Ihr Selbstanspruch, zur Inklusion der von Exklusion Bedrohten oder Betroffenen beizutragen, muss aufgegeben werden, um weiterhin in der Konkurrenz um Bundesagentur-Maßnahmen mithalten zu können. Gerade Einrichtungen der öffentlich verantworteten Weiterbildung, deren expliziter Auftrag in vielen Erwachsenenbildungsgesetzen die Förderung der Exklusionsbedrohten ist, verlieren damit ihre Legitimation. Je höher die Abhängigkeit von Bundesagentur-Maßnahmen ist, desto kontaminiert ist die Identität dieser Einrichtungen. Selbst das für die Arbeitsmarktpolitik zuständige Ministerium bilanziert:

Die neu eingeführten Vorgaben einer prognostizierten Verbleibsquote von 70 Prozent für die Zulassung von Maßnahmen und einer möglichst hohen individuellen Eingliederungswahrscheinlichkeit von Maßnahmeteilnehmerinnen und -teilnehmern haben zu einer Bestenauswahl (Creaming) geführt (BMAS 2006, S. XII).

12. Berufliche Weiterbildungsangebote für Langzeitarbeitslose außerhalb der SGB-III- und II-Förderung

Es ist bereits dargestellt worden, dass berufliche Weiterbildung im Rechtskreis SGB II, in dem sich über 80 Prozent der Langzeitarbeitslosen befinden, nur noch eine marginale Rolle spielt.

	SGB III	SGB II
Arbeitslose	1.253.403	2.523.022
berufliche Weiterbildung	201.409 (16,3 %)	139.853 (5,5 %)
Feststellungsmaßnahmen	519.783 (41,5 %)	479.195 (19 %)

Tabelle 3: Arbeitslosigkeit und arbeitsmarkttaktive Instrumente

(Quelle: Jahresbericht der BA 2007, S. 43)

Damit stellt sich die Frage, ob die öffentlich verantwortete Weiterbildung, insbesondere die Volkshochschulen, eine kompensatorische Funktion übernehmen können und wollen. Von ihrem Selbstanspruch her, einen wichtigen Beitrag zur Inklusion exklusionsbedrohter Gruppen zu leisten, wäre die VHS die „natürliche“ Einrichtung, die mit entsprechenden Angeboten die Minderleistung der Agenturen und der ARGEn bzw. Optionskommunen wenigstens in Teilen ausgleichen könnte. Eine Analyse verschiedener VHS-Programme, die im DIE durchgeführt wurde, macht aber deutlich, dass sich so gut wie keine Angebote finden, die sich explizit an Langzeitarbeitslose wenden, ausgenommen einige wenige Projekte, die außerhalb des Regelangebots liegen und durch ESF- oder Landesmittel befristet finanziert werden. Die Gründe für diese Abstinenz bedürfen noch der genaueren empirischen Überprüfung; möglich scheinen mehrere Faktoren:

- Ein Langzeitarbeitsloser, der in einem Projekt an der VHS beteiligt war, bringt es auf den Punkt: „Als ich Hochschule hörte, wusste ich schon, dass das damit nicht gemeint sein kann.“ Die Wertkombination mit Hochschule weist die VHS als Ort des Bildungsbürgertums aus; ihre Angebote sind inhaltlich und in ihrem Marketing mittelschichtbezogen. Trotz vieler Bemühungen, durch niedrigschwellige Angebote, auch sogenannte bildungsferne Gruppen zu erreichen, ist die VHS vorrangig eine Weiterbildungsinstitution für Bildungsbürger geblieben. Die Versuche, andere Gruppen zu erreichen, werden meist nicht im Regelangebot unternommen, sondern in speziellen Programmen und Projekten,

die innerhalb der Institution nicht ganz „passend“ erscheinen und auch in der innerinstitutionellen Anerkennung eher randständig bleiben. (Ähnliches gilt für den Bereich Alphabetisierung/Grundbildung.)

- Auch der ökonomische Druck, der in den letzten Jahren dazu führte, dass bei abnehmenden Zuschüssen die Refinanzierungsquote durch Teilnehmergebühren ständig erhöht wurde, erlaubt es der VHS immer weniger – außerhalb geförderter Maßnahmen – Angebote für diejenigen bereitzuhalten, die nicht in der Lage sind, diese entsprechend zu bezahlen. In der Berechnung der Regelsätze für Hartz-IV-Empfänger sind keine Mittel für Weiterbildung vorgesehen. Ob dahinter die Annahme steht, dass die Betroffenen über eine ausgeprägte Weiterbildungsresistenz verfügen oder ob Bildung nicht als Element einer angemessenen Lebensführung begriffen wird, bleibt eine offene Frage.
- Inwieweit die Betroffenen für sich mit Weiterbildung eine Nutzenerwartung verbinden, ist empirisch bisher kaum erforscht. Es steht aber zu befürchten, dass die Spirale, die durch längerfristige Ausgrenzung aus Erwerbsarbeit in Gang gesetzt wird, die Erwartung, durch Bildung zu einer Statusverbesserung zu kommen, gar nicht entstehen lässt. Angesichts der bereits angeführten multiexklusiven Wirkungen von Langzeitarbeitslosigkeit wird nachvollziehbar, warum Betroffene angesichts der gegebenen Gelegenheitsstrukturen in der Weiterbildung nur selten den Schlüssel zur Bewältigung ihrer prekären Lebenssituation sehen. Menschen sind, so Kersting, Hypoleptiker: Sie sind in der Qualität ihrer Lebensführung von entgegenkommenden Voraussetzungen abhängig. An diesem anthropologischen Dependenzschicksal kommt Kersting zufolge auch der liberale Autonomieemphatiker nicht vorbei. Erst dann kann das selbsttätige Leben den aus Selbstbeanspruchung und Könnenserfahrung entspringenden Selbstgenuss bereitstellen, wenn sich das kontingente, gleichwohl identitätskonstitutive Ensemble der individuellen Anlagen und Talente, Fertigkeiten und Begabungen entfaltet hat. Und dazu bedarf es stets eines entwicklungsgünstigen Milieus, das diese Entwicklungschancen jedermann in hinreichenden quantitativen und qualitativen Maßen zur Verfügung stellen kann (vgl. Kersting 2008, S. 37).

Kontrastiert man diese Forderung nach entwicklungsgünstigen Milieus mit den Möglichkeiten des Hartz-IV-Empfängers, erscheint die Reichweite von Weiterbildung sehr beschränkt. Demut, aber nicht Resignation ist angesagt angesichts der Diskrepanz zwischen dem, was möglich ist und dem was notwendig wäre.

13. Blick zurück nach vorn

Lohnend ist ein Blick zurück auf eine relativ kurze Phase zwischen 1986 und 1991, in der ein ernsthaftes Bemühen in der Bundespolitik sichtbar wurde, neue Erkenntnisse zu gewinnen über Möglichkeiten und Wege, bildungsferne Langzeitarbeitslose durch berufliche Weiterbildungsangebote dauerhaft in Erwerbsarbeit zu integrieren. Die Modellversuchsreihe „Zur beruflichen Qualifizierung von Erwachsenen, die keine abgeschlossene Berufsausbildung haben und ein besonderes Arbeitsmarktrisiko tragen“, die vom BIBB fachlich begleitet wurde, hat eine Fülle wichtiger Erkenntnisse über die Gestaltung angemessener beruflicher Weiterbildungsangebote geliefert und nachgewiesen, dass gerade bei Migrant/inn/en und bei – teils über mehrere Jahre hinweg – Langzeitarbeitslosen hohe und stabile Reintegrationsquoten auch in Zeiten der Massenarbeitslosigkeit möglich sind.

Als vorläufige Bilanz aus dem heutigen Ablauf lässt sich feststellen, dass diese Modellversuchsreihe nicht nur einen innovativen Weg zur Verbindung von Berufsbildungspolitik, praxisorientierter Erwachsenenbildungsforschung und Arbeitsmarktpolitik zu beschreiten versucht hat. Noch viel wichtiger ist, dass sich mit dem Modellversuch auch praktisch nachweisen lässt, wie ein integriertes Förderkonzept innovativer erwachsenenpädagogischer Arbeit in Regel-Umschulungsmaßnahmen übertragen werden kann (Paulsen 1988, S. 114).

Die Vorschaltung von „Phasen der Persönlichkeitsstabilisierung und der Berufswahl“ (ebd., S. 113f.), die Entwicklung einer gruppenspezifischen Didaktik und Methodik, die Integration sozialpädagogischer Arbeit und die Nachbetreuung waren ebenso Bestandteil der Reihe wie die Qualifizie-

rung des Personals und die Erarbeitung entsprechender Fortbildungsmaterialien. (Die PAS als Vorläufer des DIE hat die Hefte „Praxismaterialien zur Umschulung“ in einer Stückzahl von 40.000 auf den Markt gebracht.) Die Modellversuche haben eindeutig gezeigt, dass auch in Maßnahmen mit „Zwangscharakter“ entwicklungsgünstige Milieus geschaffen werden können, die der Lebenslage und den Bedarfen der Langzeitarbeitslosen entgegenkommen. Die Hoffnung auf eine Übertragung in Regelumschulungsmaßnahmen hat sich nicht erfüllt. Damit hat sich bestätigt, was schon innerhalb der Reihe befürchtet wurde: „Notwendige Veränderungen und Verbesserungen bei dem betroffenen Personenkreis bedürfen in ihrer Realisierung mehr politischem Willen als pädagogische Einflussnahme“ (Kühn u.a. 1988, S. 111). Berufliche Weiterbildungsforschung, die sich mit Langzeitarbeitslosigkeit beschäftigt, wird irgendwann absurd, wenn deutlich wird, dass es in diesem Feld wenig Erkenntnisdefizite, aber enorme Umsetzungsdefizite gibt und die Produktion neuer Erkenntnisse zur l'art pour l'art deformiert wird. Die Bundesagentur hat in ihren Vorschlägen zur Neugestaltung des SGB II das Ziel der sozialen Inklusion in den Prioritätenkatalog aufgenommen. Bleibt die Hoffnung, dass eine Institution, die bisher systematisch exkludiert, sich grundsätzlich wandelt. Inwieweit diese Hoffnung begründet ist, ist eine andere Frage.

14. Eckpunkte einer beruflichen Weiterbildung für Langzeitarbeitslose

Der Rechenansatz, die in berufliche Weiterbildung investierten Mittel mit den Reintegrationsquoten in Beziehung zu setzen und dann nur die Investitionen als sinnvoll anzusehen, die sich in Form eines Arbeitsplatzes amortisieren, wäre selbst bei Vollbeschäftigung fragwürdig. In Zeiten der hohen Arbeitslosigkeit wirkt er fast zynisch (vgl. Epping/Klein/Reutter 2001, S. 38). Die logische Konsequenz eines derartigen betriebswirtschaftlichen Denkens wäre der Verzicht auf berufliche Weiterbildungsangebote bei den von dauerhafter Exklusion bedrohten Hartz-IV-Empfängern. Ein solcher Erfolgsbegriff von beruflicher Weiterbildung greift zu kurz: „Es

blendet die Wirklichkeit veranstalteter Erwachsenenbildung aus und unterschlägt den prozessualen Zugewinn an Sach- und Orientierungswissen sowie an Handlungs- und Lebensführungskompetenz für die Teilnehmenden“ (Brödel 1997, S. 134). Meier hat im bereits erwähnten DFG-Projekt zu den Wirkungen beruflicher Weiterbildung herausgearbeitet, dass für die Teilnehmenden der Wert der Maßnahmen weit über den Tauschwert im Sinne eines ökonomischen Nutzeneffektes hinausgeht. Der Gebrauchswert im Sinne von Kompetenzerhalt und -zuwachs und der Symbolwert, d.h. der soziale Nutzen im engeren Sinne, sind zumindest gleichbedeutend. Bildung erscheint als symbolischer Ersatz für fehlende Erwerbsarbeit und als Möglichkeit der sozialen und gesellschaftlichen Teilhabe (vgl. Meier u.a. 1998, S. 25f.). Der Symbolwert als Möglichkeit gesellschaftlicher Inklusion wird in seiner Bedeutung bewusst, wenn man sich daran erinnert, dass längerfristig Arbeitslose „nicht allein, oft nicht einmal primär an den harten ökonomischen Einbußen (leiden), sondern mindestens ebenso stark unter dem Verlust von Anerkennung, sozialer Teilhabe, persönlicher Integrität sowie dem entehrenden Gefühl der Überflüssigkeit“ (Kluge 2008, S. 187). Das Projekt hat auch gezeigt, dass ein Nutzenbegriff in der Erwachsenenbildung nur dann die Komplexität des Nutzens darstellen kann, wenn er aus seiner ökonomischen Verengung befreit wird.

Die Erfahrungen in der erwähnten Modellversuchsreihe und in anderen Praxisfeldern haben gezeigt, dass durch die oben beschriebenen Verluste das Selbstvertrauen und das Selbstwertgefühl i.d.R. erschüttert sind und das Vertrauen in die eigene Lern- und Leistungsfähigkeit beschädigt ist. Ein berufliches Weiterbildungsangebot für diese Gruppen kann daher nicht einfach mit der Vermittlung fachlich-funktionalen Wissens beginnen. „Langzeitarbeitslose müssen das Vertrauen wiedergewinnen, das eigene Leben und die Berufsbiographie aktiv gestalten zu können, damit das Gefühl, Opfer der Verhältnisse auf dem Arbeitsmarkt zu sein, überwunden werden kann“ (Epping/Klein/Reutter 2001, S. 62). In der Praxis hat es sich als sinnvoll erwiesen, sich an den handlungsleitenden Prinzipien (vgl. Kemper/Klein 1998, S. 38f.) zu orientieren:

- Biographierorientierung,
- Kompetenzorientierung,
- Sicherung von lern- und lebensbiographischer Kontinuität.

Biographieorientierung

Eine Auseinandersetzung mit zurückliegenden lernbiographischen Erfahrungen und ihre Integration in das Selbstkonzept von Lernen sind die Voraussetzung, das eigene Lernen aktiv zu gestalten. Biographieorientierung zielt darauf ab, das Bewusstsein darüber zu schärfen, Subjekt und nicht Objekt der eigenen Biographie zu sein; ein Bewusstsein, das gerade vielen Langzeitarbeitslosen verloren zu gehen droht.

Kompetenzorientierung

Gerade in der Bildungsarbeit mit Langzeitarbeitslosen dominiert bei den pädagogisch Tätigen eine Defizitorientierung, was angesichts der Problemhäufung der Klientel nicht verwundert. Aber diese Orientierung löst nicht selten einen Teufelskreis aus: Sie richtet sich auf Lernende, die sich selbst häufig als defizitär einschätzen, weil sie entsprechende gesellschaftliche Zuschreibungen in ihr Selbstbild integriert haben oder über kumulierte Misserfolgserfahrungen verfügen. Der Blick auf die Kompetenzen der Lernenden ist vor allem auch aus didaktischen Überlegungen notwendig: Nur wer die Kompetenzen der Lernenden wahrnehmen kann, kann ihnen eigenverantwortliches Lernen zutrauen; ein Bewusstsein über die eigenen Kompetenzen ist auch Voraussetzung für die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess.

Sicherung von lern- und lebensbiographischer Kontinuität

Die Erfahrung wiederholter oder langfristiger Arbeitslosigkeit führt bei den Betroffenen zu Kohärenzproblemen, weil längerfristige Exklusion aus Erwerbsarbeit einen dramatischen Bruch in der Lebensplanung der Betroffenen darstellt. Bildungsarbeit hat daher die Aufgabe, biographische Kontinuität zu sichern, d.h. frühere Lebensphasen nicht zu entwerten, auch wenn die in diesen Phasen erworbenen Kompetenzen und Haltungen derzeit nicht mehr brauchbar erscheinen.

Eine an der Stärkung des Kohärenzgefühls der Subjekte orientierte Lernkultur macht die Lebens- und Lerninteressen der Subjekte zum Ausgangspunkt. Bildung im Sinne einer kohärenzorientierten Lernkultur ist Lebensbildung – jene Bildung im Leben, die als Entwicklung von Lebenskompetenz und Be-

schäftigungsstrategien gesehen werden kann. Eine so verstandene Kohärenz-orientierte Lernkultur leistet damit einen wesentlichen Beitrag zur Stärkung der Ich-Kräfte des Subjektes (Egger 2008, S. 85).

Die Prinzipien für ein erwachsendgerechtes Lernen mit Langzeitarbeitslosen stehen in Wechselwirkung zueinander, bedingen sich gegenseitig, greifen ineinander und überschneiden sich teilweise. Sie dienen dem Ziel, Selbststeuerung und Selbstverantwortung beim Lernen zu erhöhen, um dadurch eine Stärkung des Subjekts zu erreichen und bei den Lernenden den Bereich des selbstbestimmten Handelns zu erweitern (vgl. Epping/Klein/Reutter 2001, S. 67).

15. Fazit

Langzeitarbeitslosigkeit wird auch in den kommenden Jahren ein großes arbeitsmarktpolitisches Problem bleiben, insbesondere dann, wenn nicht dort, wo die Wurzeln des Problems liegen, massiv umgesteuert wird. Die Exklusionsrisiken der längerfristig Arbeitslosen haben ihren Ursprung in unzureichender Schulbildung und in fehlenden Berufsabschlüssen. Beides findet sich massiv gehäuft bei Menschen mit Migrationshintergrund und bei Kindern aus „Hartz-IV-Familien“, wo sich eine Vererbung der sozialen und kulturellen Unterkapitalisierung abzeichnet. Die Beispiele Dänemark und Schweden, bei denen die Problematik der Langzeitarbeitslosigkeit wenig ausgeprägt ist, belegen, dass frühzeitige Investitionen in Bildung das Entstehen von Risikogruppen auf dem Arbeitsmarkt minimieren. Während Deutschland ca. fünf Prozent des Bruttoinlandsprodukts für Bildungsausgaben verwendet, sind es in Dänemark sechs Prozent und in Schweden sogar acht Prozent (vgl. Bieling 2009, S. 237).

Werden die Zusammenhänge zwischen Bildungs-, Beschäftigungs- und Arbeitsmarktpolitik nicht wahrgenommen, wird Langzeitarbeitslosigkeit ein Dauerproblem bleiben und das Risiko dauerhafter Exklusion von Millionen von Menschen in Kauf genommen. Der destruktiven Kraft längerfristiger Arbeitslosigkeit kann berufliche Weiterbildung entgegenwirken, man muss ihr dazu allerdings die Möglichkeiten geben. Und darauf scheint

aktuell nicht viel hinzudeuten. Langzeitarbeitslose sind schließlich nicht systemrelevant, zumindest nicht in dem Sinne, wie es die Hypo Real Estate ist. Ihre Systemrelevanz ist von anderer Art.

Arbeitslosigkeit ist eine Lösung für das Problem gesellschaftlicher Mobilität. (...) Arbeitslosigkeit als gesellschaftliche Institution stellt für (die Unternehmen, Anm. d. Verf.) ein Reservoir dar, aus dem sie schöpfen können – „Reservearmee“ hieß das bei Marx – oder in das sie Leute entlassen können. (...) Arbeitslosigkeit löst auch Probleme der Disziplin und Loyalität. (...) Arbeitslosigkeit entlastet die Unternehmen von problematischen Fällen – und stärkt das Band zwischen Kernbelegschaft und Unternehmen (Hondrich 1998, S. 497f.).

Sich trotzdem Gedanken zu machen, wie soziale Exklusion von Langzeitarbeitslosen minimiert werden kann, ergibt sich aus dem Selbstverständnis und -anspruch öffentlich verantworteter Erwachsenenbildung und dabei bedarf die Erwachsenenbildungspraxis der Unterstützung durch die Erwachsenenbildungswissenschaft. Für die Praxis haben sich durch die Hartz-Gesetze die Zugänge zu dieser Personengruppe erheblich verschlechtert. Zum einen ist die Förderung von Maßnahmen für SGB-II-Empfänger drastisch zurückgefahren worden, zum anderen hat sich die Förderung auf die sogenannten marktnahen Kunden konzentriert. Die Praxis der Erwachsenenbildung hat daher kaum noch unmittelbare Zugänge zu dieser von Exklusion bedrohten bzw. betroffenen Gruppe. In den VHS-Programmen der großstädtischen Volkshochschulen finden sich so gut wie keine Angebote, die sich an diese Gruppe richten. Die öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung geht das Risiko ein, dass Bereiche von Selbsthilfegruppen oder Ansätze der Stadtteilarbeit auf die Bedarfe dieser Personengruppe reagieren und so der Erwachsenenbildung einen Teil ihrer Legitimität entziehen. Es gilt daher, über neue Formen der Adressatenansprache und -gewinnung nachzudenken und Angebote zu entwickeln, die der Interessens- und Bedarfslage der Betroffenen gerecht werden, deren Finanzierung dauerhaft – und nicht nur über temporäre Projekte – zu sichern ist.

Literatur

- Alheit, P. (1996): Biographisches Lernen als Veränderungspotential. In: Ahlheim, K./Bender, W. (Hrsg.): *Lernziel Konkurrenz? Opladen*, S. 179–196
- Alheit, P. (1998): *Biographien in der späten Moderne: Verlust oder Wiedergewinn des Sozialen?* Bremen. URL: www.ibl.uni-bremen.de/publik/vortraege/98-01-pa.htm (Stand: 02.10.2009)
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): *Bildung in Deutschland*. Bielefeld
- Beck, U. (2005): Die Wahl wird das Land nicht retten. In: *Netzzeitung*, 22.07.2005. URL: www.netzeitung.de/kultur/349505.html (Stand: 09.10.2009)
- Behringer, F. u.a. (Hrsg.) (2004): *Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Zur gesellschaftlichen Konstruktion und Bearbeitung eines normalen Phänomens*. Baltmannsweiler
- Bieling, H.-J. (2009): Privat vor Staat? Zur Entwicklung politischer Leitbilder über die Rolle des Staates. In: *WSI-Mitteilungen*, H. 5, S. 235–242
- Bittlmayer, U./Bremer, H. (2007): Empowerment für gesellschaftlichen Anschluss? In: *Weiterbildung*, H. 2, S. 10–13
- Bogedan, C. (2009): *40 Jahre aktive Arbeitsmarktpolitik in Deutschland. Beitrag zu einer Bilanz*. Bonn
- Bolder, A./Hendrich, W. (2002): Widerstand gegen Maßnahmen beruflicher Weiterbildung: Subjektives Wissensmanagement. In: *WSI-Mitteilungen*, H. 1, S. 19–24
- Brödel, R. (1997): Reflexivität arbeitsmarktorientierter Bildung. In: Nuissl, E. (Hrsg.): *Pluralisierung des Lehrens und Lernens*. Bad Heilbrunn, S. 133–144
- Bude, H./Willisch, A. (Hrsg.) (2006): *Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige*. Hamburg
- Bundesagentur für Arbeit (2008): *Jahresbericht 2007 SGB II*. Nürnberg. URL: www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/Veroeffentlichungen/SGB-II/SGBII-Jahresbericht-2007.pdf (Stand: 13.10.2009)
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2009): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009*. Bielefeld
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2006): *Evaluation der Maßnahmen zur Umsetzung der Vorschläge der Hartz-Kommission*. Berlin
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2006): *Berufsbildungsbericht 2006*. Bonn/Berlin
- Choi, F. (2009): *Leistungsmilieus und Bildungszugang*. Wiesbaden
- Dobischat, R./Lipsmeier, A. (1988): *Zukunftsperspektiven der beruflichen Weiterbildung*. In: *bwp*, H. 4, S. 102–107
- Djafari, N./Kade, S. (Hrsg.) (1987/1989): *Praxishilfen für die Umschulung*. Handreichung, Bde. 1–6. Frankfurt a.M.
- Ebert, G./Hester, W./Richter, K. (Hrsg.) (1986): *Subjektorientiertes Lernen und Arbeiten*. Bonn

- Egger, R. (2008): Orte und Nicht-Orte der Bildung. In: Ders. u.a. (Hrsg.): Orte des Lernens. Wiesbaden, S. 21–34
- Epping, R./Klein, R./Reutter, G. (2001): Langzeitarbeitslosigkeit und berufliche Weiterbildung. Bielefeld
- Europäische Union (2006): Modernisierung der allgemeinen und beruflichen Bildung: Ein elementarer Beitrag zu Wohlstand und sozialem Zusammenhalt in Europa. Amtsblatt der Europäischen Union, 2006/C 79/01, S. 1
- Faulstich, P. (2004): Exklusion durch prekäre Inklusion und der „neue Geist“ der Weiterbildung. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 3, S. 23–30
- Feckler, K. (1997): Einführung. In: Ambs, F. u.a.: Gemeinschaftskommentar zum Arbeitsförderungsrecht (GK-SGB III). Neuwied, S. 1–49
- Felbinger, A. (2008): Kohärenzorientierte Lernkultur als Beitrag zur Bildung von Subjekten. In: Egger, R. u.a. (Hrsg.): Orte des Lernens. Wiesbaden, S. 73–87
- Forneck, H. (2004): Rundgänge des Lernens. In: Faulstich, P. (Hrsg): Expansives Lernen. Baltmannsweiler, S. 264–255
- Friedrich-Ebert-Stiftung (2006): Gesellschaft und Reformprozess. Berlin
- Hendrich, W. (2004): Beschäftigungsfähigkeit oder berufsbiographische Gestaltungskompetenz? In: Behringer, F. u.a. (Hrsg.): a.a.O., S. 260–270
- Hielscher, V. (2006): Reorganisation der Bundesagentur für Arbeit: „Moderne Dienstleister“ für wen? In: WSI-Mitteilungen, H. 3, S. 119–124
- Hofbauer, H. (2007): Wirksamkeit der beruflichen Erwachsenenbildung. In: MittAB, H. 12, S. 42–50
- Hofbauer, H./Dadzio, W. (1987): Mittelfristige Wirkungen beruflicher Weiterbildung. In: MittAB, H. 2, S. 129–141
- Holleder, A./Brand, H. (2006): Arbeitslosigkeit, Gesundheit und Krankheit. Bern
- Hondrich, K.O. (1998): Vom Wort der Arbeit- und der Arbeitslosigkeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 4, S. 493–500
- Honneth, A./Fraser, N. (2003): Umverteilung oder Anerkennung? Frankfurt a.M.
- IAB-Kurzbericht (2008): Anerkennung als berufliche Rehabilitanden. H. 25
- IAB-Kurzbericht (2009): Nicht zuletzt eine Frage der Einstellung, H. 13
- IAB/Prognos (1999): Erwerbstätige nach Tätigkeitsniveaus 1991 bis 2010 in Deutschland. Nürnberg
- Institut Zukunft der Arbeit (2007): Zukunft von Bildung und Arbeit. Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und -angebot bis 2020, Bonn
- Institut Zukunft der Arbeit/Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung/Institut für angewandte Sozialwissenschaft (2006): Evaluation der Maßnahmen zur Umsetzung der Vorschläge der Hartz-Kommission, Model 16: Förderung beruflicher Weiterbildung und Transferleistungen. Bonn
- Jahoda, M. u.a. (1933): Die Arbeitslosen von Marienthal. Frankfurt a.M.
- Kemper, M./Klein, R. (1998): Lernberatung. Baltmannsweiler

- Kersting, W. (2008): Soziale Gerechtigkeit und Arbeitslosigkeit. In: Vorgänge, H. 2, S. 34–44
- Kieselbach, T. (Hrsg.) (2000): Youth Unemployment and Health. A Comparison of Six European Countries. Opladen
- Kieselbach, T. (2007): Arbeitslosigkeit, soziale Exklusion und Gesundheit: Zur Notwendigkeit eines sozialen Geleitschutzes in beruflichen Transitionen. In: Gesundheit Berlin (Hrsg.): Dokumentation 12. Bundesweiter Kongress Armut und Gesellschaft. Berlin, S. 1–35
- Kirchhöfer, D./Steffens, D. (Hrsg.) (2007): Infantilisierung des Lernens? Jahrbuch für Pädagogik 2006. Frankfurt a.M., S. 17–42
- Kirchhöfer, D./Uhlig, C. (2008): Die Kraft der Schwachen – über Organisiertheit und Organisationen der Arbeitslosen. In: Jahrbuch für Pädagogik 2007. Frankfurt a.M., S. 169–183
- Klein, R. (2005): Die handlungsleitenden Prinzipien von Lernberatung – Weiterungen und Konkretisierungen. In: Klein, R./Reutter, G. (Hrsg.): Die Lernberatungskonzeption. Baltmannsweiler, S. 29–40
- Klein, R./Reutter, G. (2004): Umgang mit bedrohter Identität – ein Thema beruflicher Weiterbildung? In: Behringer, F. u.a. (Hrsg.): a.a.O., S. 203–223
- Klein, R./Reutter, G. (2004): Lernberatung als Form einer Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, R. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Baltmannsweiler, S. 170–186
- Klein, R./Reutter, G. (2005): Begründungen für Lernberatung und konzeptionelles Verständnis. In: Dies. (Hrsg.): Die Lernberatungskonzeption. Baltmannsweiler, S. 11–28
- Kluge, S. (2008): Bildung, Arbeit und menschliche Würde. In: Kirchhöfer, D. (Hrsg.): Arbeitslosigkeit. Frankfurt a.M., S. 187–206
- Kraus, K. (2005): Employability, Wettbewerbsfähigkeit und Individualisierung. In: Gonon, P. u.a. (Hrsg.): Kompetenz, Kognition und neue Konzepte der beruflichen Bildung. Wiesbaden, S. 87–99
- Kronauer, M. (2007): Inklusion – Exklusion: ein Klärungsversuch. Bonn. URL: www.die-bonn.de/doks/kronauer0701.pdf (Stand: 15.07.2009)
- Kühn, G. u.a. (1988): Das soziale Umfeld bei Langzeitarbeitslosen. In: bwp, H. 4, S. 107–111
- Kuhn, H.P. (2007): Bildung lohnt sich. In: Weiterbildung, H. 2, S. 6–9
- Land, R. (2006): Ostdeutschland – Fragmentierung wirtschaftlicher Entwicklung? Vortrag SOEB Werkstatt 4. 09./10. Mai 2006. Göttingen. URL: www.soeb.de/img/content/landwg4.pdf (Stand: 10.08.2009)
- Meier, A. u.a. (1998): Weiterbildungsnutzen – Über beabsichtigte und nicht beabsichtigte Effekte von Fortbildung und Umschulung. Berlin
- Meisel, K. (1990): Bildungsarbeit mit Langzeitarbeitslosen. In: Djafari, N./Reutter, G. (Hrsg.): Qualifizierung Erwachsener mit besonders hohem Arbeitsmarktrisiko. Frankfurt a.M., S. 22–34
- Negt, O. (1988): Neue Technologien und menschliche Würde. Studienbrief der Fernuniversität Hagen, Doppelkurseinheit 30098/2/01. Hagen

- Nuissl, E. (1995): Verlust und Erwerb von Identität. Vortrag auf dem Workshop des DIE „Flexibilität und Mobilität – wo bleibt die Identität?“ Frankfurt a.M. (unveröffentlichtes Manuskript)
- Obinger, H. u.a. (2006): Wandel des Wohlfahrtsstaats in kleinen offenen Volkswirtschaften. In: Leibfried, S./Zürn, M. (Hrsg.): Transformation des Staates? Frankfurt a.M., S. 265–308
- Paulsen, B. (1988): Wiedereingliederung Erwachsener durch Qualifizierungsmaßnahmen. In: bwp, H. 4, S. 112–115
- Pensé, M. (2004): Profiling – Täterprofil oder Integrationshilfe? In: Behringer, F. u.a. (Hrsg.): a.a.O., S. 284–294
- Protsch, P. (2009): Neuer Job, weniger Geld. In: WZB-Mitteilungen, H. 123, S. 20–21
- Recum, H. v. (2006): Steuerung des Bildungssystems. Entwicklungen, Analysen, Perspektiven. Berlin
- Reutter, G. (2009): Qualifikationen vermitteln – Schlüsselqualifikationen fördern – Kompetenzen erfassen und messen? Eine Zeitreise. In: Bolder, A./Dobischat, R. (2009): Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs. Wiesbaden, S. 36–53
- Rudolph, H. (2004): Profiling in der Arbeitsvermittlung. In: Behringer, F. u.a. (Hrsg.): a.a.O., S. 271–283
- Schiersmann, C. (2006): Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der erwerbstätigen Bevölkerung. Bielefeld
- Schroeder, K. (1992): Gesellschaft und Politik – Der Sozialstaat im Wandel. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Lernfeld Politik. Bonn, S. 171–226
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2006): Jugend 2006. Frankfurt a.M
- Siegers, J. (1969): Einführung. In: Müller, K. (Hrsg.): Arbeitsförderungsgesetz. Opladen, S. 9–11
- Solga, H. (2004): Kontinuitäten und Diskontinuitäten beim Übergang von Jugendlichen ohne Schulabschluss ins Erwerbsleben. In: Behringer, F. u.a. (Hrsg.): a.a.O., S. 120–132
- Spiegel 25/2009
- Statistisches Bundesamt (2009): Niedrigeinkommen und Erwerbstätigkeit – Begleitmaterial zum Pressegespräch am 19.08.2009. Frankfurt a.M.
- Staudt, E./Kriegesmann, B. (1999): Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 1999. Münster, S. 17–60
- Wacker, A. (1983): Differentielle Verarbeitungsformen von Arbeitslosigkeit. In: Prokla, H. 4, S. 77–88
- WSI-Mitteilungen (2008): H. 11/12
- WSI-Mitteilungen (2009): Das nordische Modell unter Anpassungsdruck, H. 1

Prasad Reddy

Inklusive Weiterbildungsforschung und -praxis in einer Migrationsgesellschaft

1. Einleitung

Migration und Weiterbildung stehen in einer komplexen Wechselbeziehung zueinander. Dieses Gefüge transparent zu machen, setzt eine disziplinübergreifende, kritische Diskussion über die Bedeutung von Migrationsprozessen für die Weiterbildung in der deutschen Gesellschaft voraus, die jedoch bisher noch nicht stattgefunden hat. Erst nach einer solchen Diskussion kann angemessen über die Beteiligung der Migrant/inn/en an Weiterbildungsangeboten und im engeren Sinne über deren Inklusion nachgedacht werden. Der folgende Beitrag plädiert für eine intensive Beschäftigung mit Fragen der Migration und deren Bedeutung für die Weiterbildungsarbeit für und mit Migrant/inn/en.

Weiterbildung findet innerhalb jeweils gegebener sozialpolitischer und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen statt. Wenn es um die Forschung zur und Praxis der Weiterbildung von Migrant/inn/en geht, so kann man diese kaum getrennt von den Weiterbildungsaktivitäten in anderen Bereichen der Gesellschaft betrachten. Eine 2006 veröffentlichte UNESCO-Studie „Unequal Chances to Participate in Adult Learning: International Perspectives“ (Desjardins u.a. 2006) betont die Notwendigkeit, die gesellschaftlichen Zusammenhänge, vor allem die ungleichen Ausgangsbedingungen und die Entwicklungsmöglichkeiten, einzeln zu betrachten und nach Gleichheit zu streben, um die Lernenden nicht zu „atomisieren“, sondern als „Menschen in der Gemeinschaft“ zu fördern (vgl. ebd.; auch Mojab 2006a, 2006b; Mojab/Dobsen 2008; Reddy 2009c).

Diese Anforderungen werfen die Frage nach der Weiterbildungsbeteiligung von Migrant/inn/en auf, denn ihre Beteiligung – oder Nichtbeteiligung – ist in einem erheblichen Maße abhängig von den Bedingungen, die die Aufnahmegesellschaft ihnen bietet. In diesem Sinne ist davon aus-

zugehen, dass die Adressaten der Forschung und Praxis einer inklusiven Erwachsenenbildung in einer multikulturellen Lerngemeinschaft nicht nur die Migrant/inn/en, sondern alle Personen sowie Institutionen der Einwanderungsgesellschaft sind.

Die in der „Hamburger Deklaration“ der Fifth International Conference on Adult Education (CONFINTEA V) festgeschriebene Definition der Erwachsenenbildung veranschaulicht solche gesamtgesellschaftlichen und umfassenden Aspekte:

Adult education denotes the entire body of ongoing learning processes, formal or otherwise, whereby people regarded as adults by the society to which they belong develop their abilities, enrich their knowledge, and improve their technical or professional qualifications or turn them in a new direction to meet their own needs and those of their society. Adult learning encompasses formal and continuing education, non-formal learning and the spectrum of informal, incidental learning available in a *multicultural learning society*, where theory and practice-based approaches are recognized (UNESCO Institute for Education 1997, S. 1, Herv. d. Verf.).

Das United Nations Development Programme (UNDP) beschreibt Ausgrenzungs- und Exklusionsprozesse von benachteiligten Gruppen folgendermaßen:

Ausgrenzung aufgrund der Lebensweise findet dann statt, wenn der Kultur einer bestimmten ethnischen, rassistischen oder religiösen Gruppe Anerkennung und Respekt verweigert werden (UNDP 2004, S. 39).

Exklusionsprozesse sowie unterschiedliche Formen von Benachteiligung finden in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen wie Kultur, Politik und Wirtschaft statt. Dem entgegen steht das Konzept der Inklusion. In der Bedeutung von „Einschließung“ meint dies, dass Migrant/inn/en nicht nur das „Gefühl der Zugehörigkeit“ (Datta 2005, S. 5) erhalten, sondern dass diese Zugehörigkeit auch rechtlich garantiert und in der Praxis umgesetzt wird. Seit 2005 misst der „Index Integration und Migration“ (MIPEX) den Grad der Inklusion von Migrant/inn/en in einzelnen

EU-Staaten. Dies erfolgt nach folgenden Kriterien: Sicherung der Bürgerrechte, Erleichterung des Zugangs zum Arbeitsmarkt, Möglichkeiten der politischen Partizipation und der kulturellen Akzeptanz der Migrant/innen (vgl. Migrant Integration Policy Index 2009).

2. Veränderte Rahmenbedingungen für die Weiterbildung in der Einwanderungsgesellschaft

2.1 Demographischer Wandel

Aufgrund der wachsenden Anzahl von Menschen mit Migrationshintergrund¹ betrifft der demographische Wandel die Weiterbildungsfrage unmittelbar (vgl. DIE 2008; Statistisches Bundesamt 2008). An dieser Stelle sind zwei aktuelle Studien zu erwähnen, die die Bedeutung des demographischen Wandels für Fragen der Integration thematisieren: zum einen die Studie „Ungenutzte Potentiale: Zur Lage der Integration in Deutschland“ (Berliner Institut für Bevölkerung und Entwicklung 2009) und zum anderen die Studie „Standortfaktor Bildungsintegration“ (Boston Consulting Group 2009a). Beide Publikationen basieren auf Daten, die die Vereinten Nationen bereits 2005 veröffentlichten und in denen Deutschland als drittgrößtes Einwanderungsland der Welt bezeichnet worden ist.

Inzwischen liegt der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund bei knapp 20 Prozent der deutschen Gesamtbevölkerung; sie haben entweder eine ausländische Staatsbürgerschaft oder Vorfahren, die eine solche besessen haben. Dennoch bleibt die Frage unbeantwortet, ob eine exakte Bestimmung der Anzahl der Menschen mit Migrationshintergrund überhaupt möglich ist. Ungeachtet dessen steht Deutschland in den kommenden Jahrzehnten vor einem strukturellen Umbruch: Wenn zwischen 2020 und 2030 die zahlenmäßig große und exzellent qualifi-

1 Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes lebten im Jahr 2007 15,1 Mio. Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Damit betrug der Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund 18,4 Prozent der Gesamtbevölkerung.

zierte Generation der „Babyboomer“ aus dem Berufsleben ausscheidet, rücken Alterskohorten nach, die quantitativ deutlich kleiner sind und in denen mehr als ein Drittel einen Migrationshintergrund aufweist.

Die insbesondere durch die Ergebnisse der sogenannten PISA-Studie ausgelösten, öffentlich geführten Debatten haben die Benachteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund bzw. deren selektive Exklusion durch das Bildungssystem hervorgehoben. Jugendliche mit Migrationshintergrund weisen heute deutlich schlechtere Bildungsergebnisse als ihre Altersgenossen ohne Migrationshintergrund auf: 40 Prozent der Schüler/innen mit Migrationshintergrund werden von der PISA-Studie als „Risiko­schüler“ eingestuft; im Vergleich gehören nur zwölf Prozent der Schüler ohne Migrationshintergrund zur Gruppe der Gefährdeten. Nur vier Prozent aller Gymnasiasten sind Jugendliche mit Migrationshintergrund, bei den Hauptschülern liegt deren Anteil dagegen bei 19 Prozent. Und auch auf dem Arbeitsmarkt öffnet sich schon jetzt die Schere zwischen Angebot und Nachfrage: Während Unternehmen und Investoren in den wissensintensiven Branchen nach hoch qualifizierten Angestellten suchen, sinken gleichzeitig die Chancen für Niedrigqualifizierte auf einen angemessenen Arbeitsplatz. Die Zukunft des Standorts Deutschland wird somit nicht nur von einem quantitativ demographischen, sondern auch von einem qualitativ bildungsbedingten Arbeitskräftemangel bedroht. Diese Gefahr jedoch könnte durch die erfolgreiche (Bildungs-)Integration von Migrant/inn/en deutlich verringert werden. Zu diesem Ergebnis kommt auch die Studie „Standortfaktor Bildungsintegration“:

Aktuell hat jeder vierte Berufseinsteiger einen Migrationshintergrund; im Jahr 2030 werden es bereits 40 Prozent sein. Dennoch gelingt es Deutschland als drittgrößtem Einwanderungsland der Welt nicht, das Potenzial dieser Bevölkerungsgruppe für Volkswirtschaft und Gesellschaft zu nutzen. Dabei könnte in den nächsten Jahrzehnten durch die erfolgreiche Bildungsintegration von Migranten eine zusätzliche Wertschaffung von jährlich 27 Milliarden Euro erzielt werden. Hierzu wären jedoch Bildungsinvestitionen von 5 bis 11 Milliarden Euro pro Jahr erforderlich (Boston Consulting Group 2009b, S. 12).

Für ein diesbezüglich neues politisches Bewusstsein sprechen aber neuere Regelungen, wie das neue Staatsangehörigkeitsgesetz, das Zuwanderungsgesetz, der Nationale Integrationsplan und die sogenannte „Deutsche Islamkonferenz“ von 2006. Die seit Jahrzehnten andauernde Kategorisierung der Migrant/inn/en als „Ausländer“ – hier geht es nicht nur um den juristischen Begriff, sondern vielmehr um die soziale, negativ konnotierte Zuschreibung – wirkt jedoch nach (vgl. Müller 2008). Deutschland wird aber darauf angewiesen sein, die ethnisch-kulturelle Vielfalt seiner Einwohner als Chance zu betrachten, der Überalterung der Bevölkerung entgegenzuwirken und von der Kreativität und Leistungsbereitschaft der Zuwanderer zu profitieren. Eines lässt sich an dieser Stelle feststellen: Erst seit wenigen Jahren hat sich „Einwanderung“ von einem überwiegend negativ besetzten Randthema (Stichwort „Ausländerproblem“) hin zu einer gesellschaftlichen Aufgabe entwickelt, die auf die Integration von Immigranten abzielt und deren positive Beiträge – nicht nur für die deutsche Wirtschaft – ins Blickfeld rückt.²

2.2 Komplexe Migrationsprozesse und „vielfältige Migrant/inn/en“

Zur Veränderung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen haben neben dem oben erwähnten demographischen Wandel auch die Komplexität der Migrationsprozesse und nicht zuletzt die unterschiedlichen Migrant/inn/en selbst beigetragen. Anders als oft in Forschung und Praxis angenommen wird, gibt es verschiedene Definitionen für Menschen mit Migrationshintergrund (vgl. Nohl 2008; Oswald 2006). Die Debatte über die Komplexität von Migrationsprozessen hat in letzter Zeit auch zu neuen Versuchen geführt, neue Kategorien und Begrifflichkeiten für Personen mit Migrationshintergrund zu prägen. Bisherige Studien erfassen Menschen mit Migrationshintergrund anhand bestimmter Kriterien, z.B. ob sie „selbst oder deren Eltern nach 1949 nach Deutschland zugewandert“ sind, ob sie „nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen“ oder ob sie

2 So beschäftigen beispielsweise nach einer Studie des deutsch-türkischen Unternehmerverbandes Atiad e.V. 72.000 türkische Unternehmen in Deutschland ca. 350.000 Mitarbeiter/innen.

nicht „eingebürgert“ sind. An dieser Stelle könnte man fragen, wie diejenigen Menschen betrachtet werden, die seit mehreren Jahren in Deutschland leben und keine deutsche Staatsangehörigkeit angenommen haben, annehmen wollten oder aber behindert wurden, diese anzunehmen.

In der aktuellen Literatur wird zwischen vier verschiedenen Kategorien von Menschen mit Migrationshintergrund unterschieden:

- diejenigen, die sofort die Staatsangehörigkeit bekommen (z.B. Spätaussiedler/innen),
- „Denizens“, die stabil in Bildungssystem und Arbeitsmarkt inkludiert sind, denen aber (manche) politischen Rechte fehlen (z.B. Gastarbeiter/innen, EU-Bürger/innen),
- diejenigen, die über Familiennachzug oder als Werkvertragsnehmer einen Zwischenstatus erlangen, der sich verfestigen, aber auch in Abschiebung oder Marginalität münden kann,
- „Margizens“, deren Aufenthalt sich nicht verfestigen soll (z.B. Flüchtlinge und Illegalisierte) (vgl. Diefenbach/Weiß 2008; Kuper/Öztürk 2008).

In den Befragungen des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) wird zwischen fünf Kategorien von Personen mit Migrationshintergrund unterschieden:

- Ausländer/inne/n erster Generation,
- Eingebürgerten erster Generation,
- Aussiedler/inne/n,
- Ausländer/inne/n zweiter Generation und
- Eingebürgerten zweiter Generation (vgl. SOEP 2004).

Im Hinblick auf solche Komplexität bemerkt Nohl, dass die „Heterogenität unserer Gesellschaft“ in einander überlappenden Dimensionen angelegt ist.³ Er impliziert dabei auch, dass es ein völlig aussichtsloses Unterfangen ist, „diese unterschiedlichen und in sich wiederum mehr-

3 Nohl listet dabei folgende Dimensionen auf: Geschlechter-Differenzen, soziale Distanz zwischen Arbeitern und Akademikern, Land- und Stadtbewohnern, Migranten und Einheimischen, Alten und Jungen, Reichen und Armen (vgl. Nohl, 2008, S. 21).

dimensionalen Milieus in Deutschland aneinander anzugleichen (oder zu vereinfachen) (vgl. Nohl 2008, S. 21).

Die bisherige Integrationsforschung arbeitete mit verschiedenen multikulturellen Konzepten, die wiederum von eindeutigen, abgeschlossenen Identitäten ausgingen, u.a. basierend auf Sprache, Religion oder Kultur. Dabei spielen dichotom angeordnete Vorstellungen von „deutsch“ versus „nicht deutsch“, „Inländer“ versus „Ausländer“, „Herkunfts-“ versus „Zielländer/-kulturen“ eine gewichtige Rolle. In einer sich verändernden Einwanderungsgesellschaft mit ihren komplexen Migrationsprozessen ist aber ein differenzierter Blick auf Migrant/inn/en unabdingbar. Obwohl die Heterogenität und Prozesshaftigkeit der Migrationsprozesse in unserer Gesellschaft evident ist, bleibt es „erstaunlich“, so Oswald, dass „in den meisten Arbeiten zur Integrationsforschung so getan wird, als sei die autochthone Gesellschaft integriert und homogen, während in anderen Forschungszusammenhängen (...) dieselbe Gesellschaft als pluralistisch und soziostrukturell fein gegliedert gilt“ (vgl. Oswald 2006, S. 207).

Im Gegensatz zu solch eindeutigen Bildern und Konzepten werden in der gegenwärtigen Migrationsforschung und -praxis analytische Konzepte wie Hybride Identitäten (vgl. Foroutan/Schäfer, 2009), Transnationalität (vgl. Homfeldt u.a. 2006, 2008; Reddy 2005, 2009b; Hamburger 2008), Weltbürger und Kosmopolitanismus (vgl. Beck 2004; Holli 2002; Reddy 2009a; Widmaier 2008) verwendet. Dabei werden Migrationsphänomene nicht länger als Bewegungen mit eindeutig definierbaren Anfangs- und Endpunkten betrachtet. Des Weiteren werden Identitäten von Migrant/inn/en nicht statisch oder ethnisch definiert, sondern die Dezentriertheit ihrer Lebensverläufe, ihre Transkulturalität⁴ (vgl. Gölich

4 Transkulturalität geht eher von „konkreter Interaktion“ als einem pragmatischen Ausgangspunkt aus. Diese soll nicht von einem Kollektiv „Fremder“ oder „Anderer“ geleitet sein, denn so wird eine sensible Annäherung an das jeweilige individuelle Gegenüber verhindert. So gesehen sind soziale Praktiken von Migrant/inn/en nicht Ausdruck spezifischer fremder Kulturen, sondern Aktionen von Individuen in bestimmten sozialen Feldern, die gleichzeitig sowohl von der Herkunftsgesellschaft als auch von der Aufnahmegesellschaft geprägt werden. Daher sind nicht die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Kultur, sondern der Kontext, die konkrete Situation, die individuelle Biographie, aber auch persönliche Interessen und Strategien für den Einzelnen handlungsleitend (vgl. Uzarewicz 2003, S. 29–30).

2006; Mecheril/Seukwa 2006; Uzarewicz 2003) und Mehrsprachigkeit als Norm gesetzt.

In diesem Zusammenhang ist eine erstmals durchgeführte Studie zu Lebenswelten der Migrant/inn/en erwähnenswert: die „Sinus-Studie“ (2007). Sie differenziert zwischen acht Milieus von Menschen mit Migrationshintergrund. Das Hauptergebnis dieser Studie aber lautet:

Migrantinnen und Migranten in Deutschland sind keine soziokulturell homogene Population; Migranten-Milieus unterscheiden sich nicht primär nach ethnischer Herkunft, sondern es gibt gemeinsame lebensweltliche Muster bei unterschiedlichen Herkunftskulturen; ethnische Zugehörigkeit und Religion sind nicht milieustiftend (Cerci 2009, S. 1; vgl. auch Wippermann/Flaig 2009).

Und Oswald hinterfragt mit Blick auf die Herkunftsheterogenität der Migrant/inn/en die häufig verwendeten Kategorien „Ausländer“ oder „Nicht-Deutsche“:

Mit den statistischen Größen „Ausländer“ oder „Nicht-Deutsche“ lässt sich kaum arbeiten, da die zuwandernden Individuen oder Gruppen unterschiedlicher sozialer, kultureller, religiöser und/oder ethnischer Herkunft sind. Unterschiedliche Bildungs- und Ausbildungsvoraussetzungen, (...) sehr ungleich verteilte Anbindung an soziale Netzwerke im Heimatland oder in der Aufnahmegesellschaft sind dafür maßgeblich, welche Chancen zur Verfügung stehen und wie sie wahrgenommen werden können. (...) Sehr heterogen gesetzte Zuwandererkontingente treffen also auf eine nicht minder heterogene Aufnahmegesellschaft (Oswald 2006, S. 204f.).

Fragen der Inklusion und Exklusion von Migrant/inn/en ergeben sich aber nicht nur aus den oben geschilderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, sondern auch aus sozialpolitischen Zusammenhängen.

2.3 Sozialpolitische Rahmenbedingungen

Nach einer fast 120-jährigen Geschichte und verschiedenen Entwicklungen im Umgang mit und in der Debatte um wachsende Migration bzw.

Zuwanderung nach Deutschland (vgl. Herbert 2001)⁵ kommt allmählich der Ruf nach einer Erneuerung des Integrationskonzepts und nach der Erkundung der Ursachen für die „Exklusion von innen“, das heißt aus der Mitte der Gesellschaft heraus (vgl. Kronauer 2007), auf:

Insbesondere der Inklusionsbegriff lässt deutlich werden, dass die vernachlässigte Integration der letzten Jahre Exklusionsphänomene erzeugt hat, die Menschen mit Zuwanderungshintergrund (egal ob eingebürgert oder nicht) genauso betreffen wie Deutsche, die aufgrund der Verdrängung der Integrationsprobleme exkludiert wurden. Schule, Wohnumfeld und Stadtentwicklung sowie Arbeitsmarktrisiken stehen als Schlagwörter für die Exklusionsproblematik (Schöll u.a. 2008, S. 8).

Dabei wird aber auch deutlich, dass die beteiligten Akteure – das sind die Migrant/inn/en genauso wie die Verantwortlichen in den Institutionen der Aufnahmegesellschaft – auf der Suche nach den gesellschaftlichen Mechanismen sind, die die „Spielregeln“ und sozialen Normen setzen. Für die Migrant/inn/en heißt es, sich aktiv in die deutsche Gesellschaft zu integrieren, nicht zuletzt durch Teilnahme an gesetzlich verpflichtenden Integrationskursen (vgl. Hentges 2006). Letztere sind immer verbunden mit einem rigiden System von Sanktionen oder Belohnungen:

Das Zuwanderungsgesetz regelt wesentliche Teile des deutschen Ausländerrechts. Innerhalb des 2005 in Kraft getretenen Aufenthaltsgesetzes (Art. 1 des Zuwanderungsgesetzes) werden bildungsrelevante Rechte und Pflichten von Ausländer/inne/n und Migrant/inn/en formuliert. Mit der *sanktionsbewehrten Verpflichtung bestimmter Gruppen von Migrant/inn/en* zur Teilnahme an Sprach- und Orientierungskursen hat das Gesetz eine Allein-

5 Nach Herbert ist die Debatte um „Ausländerpolitik“ in der innenpolitischen Auseinandersetzung das häufigste und mit großer und zunehmender Schärfe geführte Thema. Er unterscheidet zwischen drei Faktoren, die die Diskussionen dieses Themas geprägt haben. Erstens: die Fiktion der Voraussetzungslosigkeit (alle fünf Jahre wird das Problem so diskutiert, als ob es sich plötzlich um neue Probleme handele); zweitens: den ideologisch-moralischen Fundamentalismus (Auseinandersetzung zwischen Befürwortern begrenzter und unbegrenzter Zuwanderung); drittens: die Fiktion der Lösbarkeit (d.h. Suche nach schnellen Lösungen bestehender Probleme durch radikale Zuwanderungssperre oder radikale Grenzöffnung).

stellung unter den weiterbildungsrelevanten Bundesgesetzen (Nuissl/Brandt 2009, S. 24; Herv. d. Verf.).

Für die Mehrheitsgesellschaft bedeutet dies, die Tatsache zu akzeptieren, dass die „Anderen“ in die Gesellschaft integriert werden müssen. Dies geschah in der Vergangenheit oft unfreiwillig (Herbert 2001, S. 342ff.⁶ Infolgedessen verstärkte der Staat seine Integrationsbemühungen vor allem auf Grundlage des Prinzips des Förderns und Forderns sowie durch präventive Inklusion bzw. durch den aktivierenden Staat. Diese Aktivierung „bedeutet, dass Eigenverantwortung, Selbstaktivierung und Selbstdressur nicht nur erwartet, sondern auch gefordert und falls notwendig: mit Zwang durchgesetzt werden“ (vgl. Dahme u.a. 2008, S. 268).⁷ Diese Aktivierung führt allerdings eine bestimmte Form der Inklusion herbei, die der alten Debatte um „Integration in Lohn-Arbeit“ sehr nahe kommt (ebd., S. 272). Obgleich man dem Staat einerseits zum Teil recht geben könnte, wenn es um bestimmte Formen von Förderung zur wirtschaftlichen Eingliederung seiner Bürger/innen, u.a. von Migrant/inn/en, geht, bleibt die Frage nach den gesamtgesellschaftlichen Eingliederungsmöglichkeiten unbeantwortet (vgl. Schramakowski 2007, S. 85ff.). Solche Forderungen seitens des Staates nach betrieblicher Integration der Migrant/inn/en und eine entsprechende Modernisierung der Erwachsenenbildung (vgl. Lenz 1994) haben erhebliche Auswirkungen auf die Erwachsenenbildung, d.h. auf ihr Selbstverständnis sowohl als Wissenschaftsdisziplin wie auch

6 Ein weiteres Beispiel für solche Zwangsmaßnahmen und eine Verdeutlichung des Zwangsprinzips kann man auch aus Parteiprogrammen in verschiedenen Bundesländern entnehmen. Hier ein Beispiel aus der Koalitionsvereinbarung der CSU/FDP (2008 bis 2013) in Baden-Württemberg: „Wir werden Menschen mit Migrationshintergrund bei der Eingliederung in die Gesellschaft verstärkt helfen. Wir fordern aber auch die Eigenanstrengung zur Integration ein. Wir werden insbesondere *die gesetzlichen Verpflichtungen zum Besuch von Sprachkursen stärker durchsetzen*“ (Herv. d. Verf.).
URL: www.stmwfk.bayern.de/Ministerium/pdf/koalitionsvereinbarung.pdf

7 Neben dem Prinzip der präventiven Inklusion gehören die Pflicht zur Arbeitsaufnahme, die Pflicht zur Weiterbildung sowie der Erhalt und Ausbau der Beschäftigungsfähigkeit zu den Zielen der Modernisierungsagenda des aktivierenden Staats. Die sozialen Professionen, u.a. auch die Weiterbildner/innen, sollen im neuen Sozialstaat dazu beitragen, die Leistungs- und Hilfeempfänger zu einem sozialstaatlich korrekten, Ressourcen schonenden Verhalten der Inanspruchnahme von Leistungen zu bewegen und sich die Ziele der Modernisierungsagenda zu eigen zu machen (vgl. Dahme u.a. 2008, S. 271).

als Profession und nicht zuletzt auf ihre konkrete Arbeitsweise in einer Einwanderungsgesellschaft.

Das die bildungspolitischen Diskussionen bereits seit den 1990er Jahren begleitende Konzept des lebenslangen Lernens stellt einen umfassenderen Rahmen für die Weiterbildung dar. Das von der Europäischen Union geförderte Konzept ist zwar in erster Linie eine „ökonomisch motivierte Idee“, hinter der das Ziel steht, dass die Menschen sich ständig lernend weiterentwickeln und der sich rasch wandelnden Arbeitswelt anpassen (vgl. Sprung 2008, S. 12). Auch wenn eine solche Interpretation mit Blick auf die rasante Entwicklung der Wissensbestände und des Arbeitsmarktes sinnvoll erscheint, so ist sie doch zu kurz gefasst. Denn lebenslanges Lernen umfasst auch nicht berufsbezogene Aspekte, wie „Entwicklung von Bürgersinn“, „Gewinn persönlicher Autonomie“ oder „persönliches Wohlbefinden“ (vgl. ebd.; vgl. auch Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2007).

Die Biographien junger Migrant/inn/en zeigen, dass sie aufgrund von immanenten gesellschaftlichen Diskriminierungsstrukturen sowohl am Arbeitsmarkt wie auch mit Blick auf ihre gesellschaftliche Teilhabe gegenwärtig noch immer benachteiligt sind. Diese Diskriminierungserfahrungen könnten behoben werden, indem die primär auf berufliche Integration abzielende Weiterbildung durch eine das soziale Kapital und die individuellen Ressourcen stärkende politische Weiterbildung ergänzt würde (vgl. Balatti/Falk 2001).

2.4 Einwanderungsrechtliche Diskriminierung und Diskriminierung am Arbeitsmarkt

Rechtliche Diskriminierung geschieht zunächst einmal mit Blick auf die Staatsangehörigkeit der Migrant/inn/en. An ihr entscheidet sich der Zugang zu politischen Rechten und damit zur politischen Mitbestimmung (vgl. Marshall 1992; Mohr 2005; Interkultureller Rat in Deutschland 2009). Eine Integrationsmessung, die feststellt, dass Personen arbeitslos sind, die als sogenannte Asylbewerber oder Geduldete (oft) nicht arbeiten dürfen, führt sich selbst ad absurdum. Zu bedenken ist aber auch, dass ein langes Verweilen in einem ausländerrechtlich nachteiligen Status dauerhaft nega-

tive Auswirkungen auf die Integrationschancen hat (vgl. Neef/Keim 2007, S. 15ff.). Die neuen Instrumente der Arbeitsmarktintegration werden den besonderen Lebenslagen von Migrant/inn/en nur unzureichend gerecht.

Am Beispiel der Arbeitsmarktreformen, die u.a. mit SGB II und Hartz IV eingetreten sind, können weitere Einschränkungen des Zugangs zu verschiedenen sozialen Ressourcen festgestellt werden. Frings kommt in ihrer Analyse der Folgen der Arbeitsmarktreformen für die Migrant/inn/en zu folgendem Ergebnis:

Die Arbeitsmarktreformen versprechen auch Migrant/inn/en eine Verbesserung des Zugangs zum Arbeitsmarkt, erhöhen allerdings zugleich das Risiko, in unterbezahlte, unqualifizierte Beschäftigung abgedrängt zu werden. Das neue Zuwanderungsrecht schafft einerseits für einen Teil der Migrant/inn/en bessere Erwerbserlaubnisse, grenzt aber einen erheblichen Teil noch rigider als bislang aus dem Arbeitsmarkt und den Instrumenten der Arbeitsmarktförderung aus (Frings 2005, S. 165).

Die Arbeitsmarktreformen haben insbesondere für junge Frauen gravierende Auswirkungen. Sie gelten als die Bevölkerungsgruppe mit der schlechtesten Positionierung am Arbeitsmarkt. Die Forschung zu Ursachen der Benachteiligung für die Betroffenen ist dürftig (vgl. Frings 2004). Von den in Deutschland aufgewachsenen Migrantinnen hat am Ende ihres dritten Lebensjahrzehnts die Hälfte keinen Berufsabschluss (vgl. BIBB 2008). Die Schlussfolgerungen aus der PISA-Studie belegen die Dramatik der allgemeinen Bildungsbenachteiligung: Der Zusammenhang von Zuwanderungshintergrund und unzureichenden Bildungserfolgen ist in keinem OECD-Land so evident wie in Deutschland. Es ist darüber hinaus aber auch bekannt, dass unter den Migrant/inn/en die Mädchen bessere schulische Bildungsabschlüsse erreichen als die Jungen (vgl. Jeschek/Schulz 2003). Was geschieht, so ist zu fragen, mit jungen Migrantinnen? Warum erreichen sie keinen Berufsabschluss? Werden sie bei der Vergabe der Ausbildungsplätze benachteiligt und/oder behindern familiäre Strukturen ihre berufliche Entwicklung? Die Ursachen hierfür sind nicht ausreichend erforscht.

Im oben geschilderten Sinne haben Migrant/inn/en einen erschwerten Zugang zum Arbeitsmarkt, zu Berufen und Ausbildungsgängen. Das betrifft

sowohl Migrant/inn/en, die in Deutschland zur Schule gegangen sind, als auch Migrant/inn/en, die über ausländische Abschlüsse verfügen. Studien deuten darauf hin, dass eines der zentralen Hindernisse die Nichtanerkennung von Bildungsvoraussetzungen und bisherigen Abschlüssen aus dem Herkunftsland ist (vgl. Hadeed 2004; Schnurer 2005; BMBF 2009). Gelingt der Eintritt in die Arbeitswelt trotz dieser Benachteiligungen, so bedeutet das allerdings nicht automatisch, dass die Diskriminierungserfahrungen, die sich mit der Herkunft verbinden, hier enden (vgl. Caglar/Javaher-Haghighi 1998). Denn Diskriminierungen von Migrant/inn/en am Arbeitsplatz finden auch unterschwellig statt, wenn Arbeitgeber, auf irrationalen Einstellungen und Vorurteilen basierend, ausländische Arbeitnehmer/innen wegen vermuteter „Unzuverlässigkeit“ vorrangig entlassen oder erst gar nicht einzustellen. Auch werden Arbeitsleistungen ausländischer Mitarbeiter/innen, basierend auf ebensolchen vorurteilsbehafteten, „sozialstatistischen Merkmalen“, durch die Arbeitgeber falsch eingeschätzt und/oder die Arbeitskräfte in niedrigere Produktionsniveaus abgeschoben.⁸ Darüber hinaus wirken sich gesellschaftlich festgeschriebene Annahmen aus, nach der die Arbeitgeber ihren ausländischen Angestellten die Absicht einer „Rückkehr in die Heimatländer“ unterstellen. Diese Art der Ausgrenzung verstärkt sich dadurch, dass Migrant/inn/en aufgrund ihrer sozialen und rechtlichen Stellung nur selten die Möglichkeit haben, sich dagegen zu wehren und u.a. in Gewerkschaften kaum vertreten sind.

8 Dies gilt aber auch für die Bewertung der Arbeitsleistung der weiblichen Belegschaft durch die Arbeitgeber oder für bisher dauerarbeitslose Beschäftigte, die wegen der langen erfolglosen Suche nach Arbeit als wenig produktiv eingestuft werden (vgl. den Beitrag von Reutter in diesem Band)

3. Implikationen der veränderten Rahmenbedingungen für Weiterbildungsforschung und Praxis

3.1 Differenzierte Forschung

Die dritte Auflage des „Handbuchs für Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ (Tippelt/v. Hippel 2009) gibt in dem von Hamburger (2009a) verfassten Beitrag einen Überblick über die Situation der Weiterbildung von Migrant/inn/en in Deutschland. Dieser Beitrag fokussiert sehr stark auf die Beschreibung des „gesetzlichen“ Rahmens der Weiterbildung und vernachlässigt dabei die gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Zusammenhänge. Obwohl der Titel des Beitrags sich von „Weiterbildung der Ausländer“ (vgl. 2. Aufl. 1999) zu „Weiterbildung der Migranten“ (vgl. 3. Aufl. 2009) weiterentwickelt hat, bezieht er aktuelle Entwicklungen in der Migrationsforschung nicht ein. So geht er z.B. von einem „dauerhaften Wohnortwechsel“ als Ausgangspunkt für das Verständnis von „Migration“ aus (Hamburger 2009a, S. 881). Die Vielfalt der Beweggründe von Migrant/inn/en wird jedoch nicht berücksichtigt. Auch werden in dem Beitrag keine grundsätzlichen Fragen zur Rolle und zum Selbstverständnis der „Nichtmigranten“ bzw. der Mehrheitsgesellschaft gestellt, obwohl doch gleichzeitig auf die Notwendigkeit einer Integration der kulturellen bzw. kulturkontrastiven Perspektive in die „pädagogische Reflexion auf Migration und Migrationsfolgen in eine mehrdimensionale Betrachtungsweise“ und auf die nötige „Auseinandersetzung mit dem Rassismus“ hingewiesen wird.

Nach Sichtung zahlreicher Quellen im Bereich Migration und Weiterbildung und ausgehend von den bisherigen Beobachtungen in diesem Beitrag kann man zwei Gebiete ausmachen, in denen Forschungsbedarf besteht. Zum einen bedarf es einer Forschung zur Komplexität der Lebenswelt von Migrant/inn/en angesichts einer sich rasant verändernden lokalen, globalen und transnationalen Situation im Bereich Migration und Weiterbildung (vgl. Barz/Tippelt 2009, S. 126ff.). Ein zwingend notwendiges Verständnis von „Migrationshintergrund“ beinhaltet verschiedene

Aspekte: Nationalität, Migrationserfahrung und familiärer Migrationshintergrund, Rechtsstatus und rechtliche Exklusion, Identität, Minderheiten- und Diskriminierungserfahrungen und sozialstrukturell nachteilige Positionen. Die Erfassung von „Menschen mit Migrationshintergrund“ setzt folglich eine Kombination mehrerer Aspekte voraus (vgl. Diefenbach/Weiß 2008, S. 33). Durch eine solchermaßen multiperspektivisch angelegte Forschung ist zu hoffen, dass oben genannte Faktoren der Exklusion beleuchtet und diskutiert werden können.

Zum anderen fokussierten bisherige Untersuchungen ausschließlich auf die „Problemlage“, nahmen also eine Defizitperspektive ein, die z.B. von der Nichtbeteiligung der Migrant/inn/en an Weiterbildung ausging. Dadurch wurde eine genauere Untersuchung der Rolle und Ausgestaltung der Weiterbildungsinstitutionen mit Blick auf ihre Angebote im Bereich der Inklusion vernachlässigt (vgl. Dollhausen 2006). Durch eine genauere Erforschung der Strukturen der Weiterbildungsanbieter unter migrations-spezifischen Aspekten könnte man die exkludierenden Faktoren innerhalb der Strukturen hervorheben und mögliche durch diese Strukturen selbst geschaffene Defizite nachweisen und aufheben. Diefenbach/Weiß (2008) beleuchten solche Konstruktionen von Defiziten, z.B. in Integrationsberichterstattungen, folgendermaßen:

Wenn man in der Integrationsberichterstattung eine Schlechterstellung von Personen mit Migrationshintergrund beobachtet, kann diese Schlechterstellung daher kommen, dass diese Personengruppe nicht über die Ressourcen verfügt, die in den zentralen Institutionen des Aufnahmelandes gebraucht werden. *Sie kann aber auch auf Defizitkonstruktionen beruhen, die die fehlenden oder fehlgeleiteten Bemühungen der Institutionen als Defizit der Migrantinnen und Migranten nachträglich zu legitimieren suchen.* Je nach den Einschätzungen zu dieser Frage wird man die interessierende Personengruppe unterschiedlich identifizieren. Dies wird anhand des Diskurses um mangelnde Sprachkenntnisse von Migranten und Migrantinnen im Zusammenhang mit ihrer Stellung im Schulsystem und auf dem Arbeitsmarkt illustriert (Diefenbach/Weiß 2008, S. 30, Herv. d. Verf.).

Es muss also künftig darum gehen, das Forschungsdefizit bezüglich der Rolle, der Einstellungen und der Identität der Weiterbildungsanbieter zu beseitigen. Denn wenn Weiterbildungsinstitutionen inkludierend agieren möchten oder müssen, können sie nicht annehmen, dass sie per se den geeigneten Rahmen für die Art von (politischer) Erwachsenenbildung darstellen, wenn sie nicht bereit sind, sich selbst gemessen an den Anforderungen der geänderten Rahmenbedingungen der Weiterbildung weiterzuentwickeln (vgl. Mayo 2006, 179f.). Eine solche „Weiterentwicklung“ würde einen Perspektivwechsel – vom Adressaten der Weiterbildung hin zum Anbieter der Weiterbildung bzw. von den Migrant/inn/en hin zur Gesamtgesellschaft – implizieren.

An dieser Stelle sei auf ein erfolgreiches Projekt der MigrantInnen-Selbstorganisation „Freundeskreis Tambacounda e.V.“ hingewiesen: „Wege zur Qualifizierung von MigrantInnen – Bestandsaufnahme und Lösungsansätze“ (Freundeskreis Tambacounda e.V. 2005).⁹ Das Projekt hat das langfristige Ziel, u.a. die zu untersuchende Gruppe und die verantwortlichen sozialen Einrichtungen für die Notwendigkeit der Qualifizierung von Mädchen und Frauen zu sensibilisieren, um ihnen die Teilhabe an Beruf und Bildung zu ermöglichen und ihre Lebensbedingungen zu verbessern. Das unmittelbare Ziel der Studie war es, Informationen über die Bildungs- und Beschäftigungslage der Migrant/inn/en, insbesondere der afrikanischen Migrant/inn/en, im Stadtteil zu gewinnen:

Im Sinne des Gedankens der Hilfe zur Selbsthilfe und des Empowerments wollten wir nach Wegen suchen, zukünftig ihre Selbstorganisation zu stärken und somit ihre Möglichkeiten zur Teilhabe am Gemeinwesen zu erweitern. Umgekehrt sollten auch die Einrichtungen im Gemeinwesen für die Gruppe der afrikanischen MigrantInnen sensibilisiert und angehalten werden, ihre Konzepte dieser Gruppe gegenüber zu öffnen (Freundeskreis Tambacounda e.V. 2005, S. 8.).

Während des Projekts wurden Fragebögen erarbeitet und so eingesetzt, dass sie nicht nur die Migrant/inn/en selbst, sondern auch die Einrichtun-

⁹ Besonderer Dank an den Vorsitzenden Abdou Karim Sané und die Mitarbeiter/innen des Tambacounda Freundeskreis e.V. für die Gespräche und die Erlaubnis, Teile ihres Berichts, aus dem im Folgenden zitiert wird, für diese Veröffentlichung zu verwenden.

gen und ihr Personal als Untersuchungsgegenstände betrachteten. Außerdem wurden die Fragen partizipativ und offen gehalten und boten damit die Möglichkeit, verstärkt realitätsnahe und lebensweltorientierte Informationen zu erhalten. Diese Art der Befragung hat den Vorteil der „open-ended interviews“ und ist damit „prozessorientierter“ (vgl. Witzel 1985; Glaser/Strauss 1978).

Ein weiterer Grund für die Untersuchung der strukturellen Rahmenbedingungen der Weiterbildung von Migrant/inn/en liegt in der Notwendigkeit, die „Antidiskriminierungs- und Integrationspolitik“ (vgl. Sprung 2008, S. 14) kritisch infrage zu stellen. Hamburger (2009b) betrachtet den „Ersten Integrations-Indikatorenbericht“ vom Jahr 2009 (vgl. Beauftragter der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2009) kritisch und weist darauf hin, dass keiner der verwendeten 100 Indikatoren für die Vermessung der „Integration“ von Migrant/inn/en „das Bewusstsein und Einstellungen“ der Nichtmigranten erfasst bzw. indiziert:

Die 100 Indikatoren messen ein Objekt, die Ausländer oder Menschen mit Migrationshintergrund so sorgfältig aus wie noch nie eine Bevölkerung vermessen wurde. (...) Wen wundert's, dass vielfach eine Verschlechterung von „Integration“ gemessen wird oder wenn die Einbürgerungsraten zurückgehen. Denn kein einziger Indikator wird erhoben, der sich auf das Bewusstsein und die Einstellung der Besitzer des Integrationslandes bezieht. Was sie aber denken und tun und was „ihre“ Integrationspolitik auswirkt, das ist im Kontext des herrschenden Integrationsdiskurses keine Frage. Dabei wäre das die wichtigste (Hamburger 2009b).

Während ein „Vermessungswahn“ (vgl. ebd.) in Bezug auf die Integration der Migrant/inn/en herrscht, gibt es bislang kaum öffentliches Interesse und/oder Forschung zur Aufnahmegesellschaft und deren Vorstellungen von Integration bzw. Inklusion. „Indikatoren der Inklusion“ sollten nicht nur für die Bemühungen der Migrant/inn/en, sondern auch für die Bemühungen aller Beteiligten im Prozess erhoben werden (vgl. Booth/Ainscow 2003). Um aber Bausteine für ein Inklusionskonzept in der Einwanderungsgesellschaft zu entwickeln, das Ausgrenzung abbaut und Diversität und Partizipationschancen steigert, ist eine erweiterte „Vermessung“ im Bereich der Weiter-

bildung notwendig, die auch eine Standortbestimmung der Menschen ohne Migrationshintergrund, die Weiterbildungsanbieter sowie die Verantwortlichen für integrationspolitische Maßnahmen und Tests einbezieht.

3.2. Differenzierte Statistiken zur Weiterbildungsbeteiligung

Forschung zu Strukturen oder Statistiken der Weiterbildungsbeteiligung von Migrant/inn/en in Deutschland gibt es bisher kaum. Statistische Daten können bislang nur aus „Teilbereichen“ entnommen werden (vgl. KMK 2007, S. 200). Aber selbst in diesen Teilbereichen lassen sich kaum differenzierte Daten zum Thema Erwachsenenbildung von Migrant/inn/en finden. Hamburger spricht in diesem Zusammenhang von einem „Skandal“ (2009a, S. 885). Bisher existieren auch kaum zuverlässige Daten bezüglich der Kompetenzen erwachsener Migrant/inn/en. Es gibt auch hier lediglich punktuelle Studien. Auf die unzureichende Qualität und Schärfe der Erhebungskriterien ist in jüngster Zeit hingewiesen worden. Bilger spricht von einer weitgehend unbekanntem Zielgruppe (2006, S. 21). Reichart und Worbs heben die methodischen Probleme bei der Abgrenzung der Gruppe mit Migrationshintergrund hervor (vgl. Reichart/Worbs 2008). So wird u.a. die Beschränkung der Befragungen auf Migrant/inn/en mit relativ guten Deutschkenntnissen kritisiert, die sich aus der Befragungssprache Deutsch ergibt (vgl. Grünhage-Monetti u.a. 2008).

Tippelt u.a. stellen fest, dass „eine nach relevanten Merkmalen differenzierende Beschreibung des Weiterbildungsverhaltens der in Deutschland lebenden Migrant/inn/en bislang nicht zur Verfügung steht“ (vgl. Tippelt u.a. 2008, S. 95f.). Zwar liegen die ersten Daten für den Bereich Integrationskurse vor, aber sie erfordern weitergehende, qualitative Erhebungen für eine angemessene Interpretation. Tippelt u.a. empfehlen ein Modell der sozialen Milieus, das auf die Bevölkerung mit Migrationshintergrund ausgeweitet wird, um so das Weiterbildungsverhalten vor einer adäquaten Interpretationsfolie analysieren zu können. Dabei sind „tiefer gehende Informationen über Alltagsorientierungen, über auf Arbeit, Leistung, Freizeit oder Familie bezogene Wertehaltungen sowie Einstellungen zu Schule, Wissen und Weiterbildung unerlässlich“ (ebd., S. 96). Des Weiteren sind unab-

hängige Variablen zu berücksichtigen, wie die nationalen, soziokulturellen und religiösen Besonderheiten, die unterschiedlichen Motive der Zuwanderung und die unterschiedlichen Verbleiberspektiven sowie der sozioökonomische Status. Diese differenzierten Variablen würden, so Tippelt u.a., für weitere Forschungen ebenso wie für politische und bildungspraktische Optionen eine adäquate Basis darstellen.

Die nicht zu übersehende Vielschichtigkeit der Forschungsaufgaben im Bereich der Migration kann man nicht durch den Versuch einer Reduzierung der „Komplexität des Untersuchungsgegenstandes“ bewältigen (vgl. Oswald 2006, S. 207). Bei Erhebungen mit Anspruch auf Repräsentativität muss also versucht werden, „Menschen mit Migrationshintergrund“ gemäß dem heutigen Kenntnisstand zu erfassen. Darüber hinaus sollten weitere Indikatoren für spezielle Anliegen vorgeschlagen werden, z.B. die Integrationsmessung in offenen Angeboten oder der Umgang mit subtilen Diskriminierungserfahrungen.

Im jährlich von der OECD veröffentlichten Bericht „International Migration Outlook“ werden die Entwicklungen im Bereich Wanderungsbewegungen und Migrationspolitik untersucht. Der Bericht von 2008 richtet das Augenmerk auf die Beschäftigungssituation von Zuwanderern sowie auf deren Beitrag zu Veränderungen der Gesamtbeschäftigung in den OECD-Ländern. Darüber hinaus werden die wichtigsten Änderungen in der Zuwanderungspolitik untersucht, darunter neue Gesetze zur Regelung des Zuzugs, des Aufenthaltsrechts und des Arbeitsmarktzugangs von Migrant/inn/en. Der Bericht enthält erstmals einen „Fortschrittsanzeiger“ für die Arbeitsmarktintegration von Zuwanderern. Bei der Vorstellung des Berichts bemerkte der OECD-Generalsekretär Angel Gurría:

Mastering Migration will bring us a step closer towards making globalisation work for everyone. Tailoring immigration to future needs is vital. To treat it as an economic and social phenomenon which, if well managed, can provide solutions to some of our present challenges rather than to react intuitively or emotionally, or to use it for short term political gain (OECD 2008).

In diesem Sinne ist Migration und die damit verbundene Einschätzung, Bewertung und Kompetenzerfassung von Migrant/inn/en durch die Auf-

nahmegesellschaft eine umfassende Herausforderung: Sie beinhaltet neben ökonomischen auch kulturelle, soziale und politische Aspekte. Alternativ weist Laux auf die Möglichkeit einer Methodenkombination hin, die neben der rein quantitativen eine breitere methodische Vielfalt bietet. Eine solche Kombination ermöglicht eine Auseinandersetzung mit biographischen Entwicklungen, auch den eigenen und den vielfältigen Wahrnehmungsmöglichkeiten, die unterschiedliche Menschen entwickeln und anwenden, und sie ebnet Wege für eine größere Vielfalt von pädagogischen Praktiken und Anwendungen (vgl. Laux 2002, S. 127).

Es gibt mehrere Stolpersteine auf dem Weg zur Erfassung eines differenzierteren Bildes der Migrant/inn/en und ihrer Kompetenzen, die nicht allein durch statistische Erhebungen beseitigt werden können. Wie die oben erwähnte Aussage des OECD-Generalsekretärs mahnt, sind Einschätzungen in diesem Bereich, die auf „Intuition“, „Emotionen“ oder „Vermutungen“ basieren, wenig hilfreich. Das Problem wird noch brisanter, wenn die Befragenden bzw. Forschenden keine oder unzureichende Kompetenzen im Bereich Interkulturalität besitzen oder die verwendeten Erhebungsinstrumente den Aspekt der Interkulturalität nicht einbeziehen (vgl. Mecheril 2009). Solche mangelhaften Kommunikationsprozesse zwischen Forschenden der Aufnahmegesellschaft und Migrant/inn/en führen zu Verzerrungen, die eine zuverlässige Erfassung erschweren und zur „Ethnizierung“ der Migrant/inn/en führen (vgl. Badawia u.a. 2002; Friebe 1996; Mikkelsen 2005). Um solche Hürden zu beseitigen, bedarf es tiefgehender Hintergrundstudien, die die ökonomische, soziale, politische und kulturelle Umgebung und die Lebenszusammenhänge der Migrant/inn/en ganzheitlich erforschen und Wiederholungen von ungewollten Zuschreibungen vermeiden (vgl. Mecheril u.a. 2002). Eine Voraussetzung hierfür ist die Anerkennung heterogener Migrantengruppen, deren Mitglieder unterschiedlichen Milieus zugeordnet werden. Eines der zentralen Ergebnisse der bereits erwähnten Studie des Forschungsinstituts Sinus Sociovision zeigt, dass die Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland keine „soziokulturell homogene Gruppe“ sind. Vielmehr zeigt sich eine „vielfältige und differenzierte Milieulandschaft“ (vgl. Sinus-Studie 2007, S. 2).

Die hier beschriebene Situation von Personen mit Migrationshintergrund und deren anhand der veröffentlichten Daten erkennbare bzw. vermutete geringe Beteiligung an Weiterbildung lässt auf eine Dominanz einer spezifischen gesellschaftlichen Schicht als Entscheidungsträger von Weiterbildungskonzeptionen schließen. Grünhage-Monetti u.a. kommen zu ähnlichen Schlüssen, indem sie für die Anerkennung und Einbeziehung der Heterogenität der Migrantengruppen beim künftigen Einsatz verschiedener Erhebungsinstrumente und für qualitative Studien plädieren:

Personen mit Migrationshintergrund bilden eine zentrale Zielgruppe für den Weiterbildungsmarkt, die bis jetzt nicht angemessen in ihrer Heterogenität berücksichtigt wird. Undifferenzierte Begrifflichkeiten führen zu fragwürdigen empirischen Resultaten, mit denen grundlegende Differenzierungen nicht sichtbar werden (...) und es bedarf wesentlich spezifischerer Untersuchungen, damit vorhandene Organisationsstrukturen aufgeschlüsselt werden können und um Dominanzen zu klären und Konzeptionen neu zu formulieren. Damit wird die Gefahr von Stereotypisierung von Migrant/inn/en und ihrer Milieus durch unzulänglich differenzierte wissenschaftliche Untersuchungen vermieden (Grünhage-Monetti u.a. 2008, S. 176).

Neben den geschilderten Konsequenzen für den Bereich der Weiterbildungsforschung ergeben sich auch einige Konsequenzen für die Weiterbildungspraxis. Diese bestehen vor allem in der Notwendigkeit darin, sich mit der wachsenden Anzahl der Migranten-Selbstorganisationen (MISO) auseinanderzusetzen. Im folgenden Abschnitt wird auf den Kontext, die Rolle und die bisherigen Bemühungen der MISO in den Bereichen Selbstorganisation und Weiterbildung und die Zukunftsperspektiven für eine Zusammenarbeit mit Mainstream-Weiterbildungsanbietern eingegangen.

3.3 Bedeutung von Migranten-Selbstorganisationen (MISO)

Inklusion hat das Ziel, unter anderem die zivilgesellschaftliche und politische Teilhabe von Migrant/inn/en zu befördern. Aufgrund der geschilderten Rahmenbedingungen sind Migrant/inn/en allerdings strukturbedingt benachteiligt und „finden nur erschwert Zugang zu den gesellschaftlichen

Ressourcen Bildung, Ausbildung und Gesundheit“ (Pallares u.a. 2006, S. 50). Auch am zivilrechtlichen Status vieler Migrant/inn/en, der ihnen politische und zivilgesellschaftliche Teilhabe ermöglichen sollte, änderte sich bisher kaum etwas. Politikwissenschaft und die Sozialphilosophie haben in den letzten Jahrzehnten die herausgehobene Bedeutung der Zivilgesellschaft betont. Inklusion in das Gemeinwesen einer liberal verfassten Demokratie bedeutet auch permanente Einmischung aller sozialen und kulturellen Gruppen in öffentliche Angelegenheiten. Beschränkt sich Teilhabe auf die Abgabe des Wahlzettels, so erlahmt die Demokratie. Der demokratische Willensbildungsprozess lebt von der öffentlichen Auseinandersetzung, der Vielheit und Verschiedenheit der Stimmen der einzelnen Bürger sowie der kollektiven gesellschaftlichen Akteure (vgl. Habermas 1993). Inklusion von Einwanderern ohne deren gleichberechtigte Partizipation an diesem Willensbildungsprozess ist also nicht möglich. Notwendige Voraussetzung dafür, dass die Stimmen der Migrant/inn/en im öffentlichen Diskurs besser wahrgenommen werden, ist auch deren Teilhabe an staatsbürgerlichen Rechten. Diese jedoch werden nach wie vor durch Hürden bei der Einbürgerung behindert, vor allem durch die Verweigerung der doppelten Staatsbürgerschaft (vgl. Gaitanides 2004; Diehl/Urbahn 1998). Auch kann von Integration und Inklusion sogenannter „Menschen ohne Papiere“ momentan keine Rede sein.

Im öffentlichen Diskurs wird die Existenz vorhandener politischer Teilhabemöglichkeiten häufig suggeriert, indem auf „Ausländer-“ oder „Integrationsbeiräte“ verwiesen wird. Jedoch ist die „Bedeutungslosigkeit“ der Ausländerräte und -beiräte inzwischen Konsens und gilt eher als Beleg für die Exklusionsmechanismen der Mainstream-Politik. Ausländerräte und -beiräte stellen für in Deutschland lebende Menschen ohne deutsche Staatsbürgerschaft keine wahre politische Partizipationsmöglichkeit dar, da sie nur beraten, nicht aber mitbestimmen dürfen (vgl. Müller 2008). Die Widersprüche, die sich hier zeigen, spiegeln auf einer mikrostrukturellen Ebene die „Krise des Konzepts Staatsbürgerschaft“ als politischer Inklusionsmechanismus wider (vgl. Nassehi/Schroer 2000, S. 41). In Deutschland hat diese Krise durch das bis 1999 geltende Staatsangehörigkeitsrecht, das auf dem *ius sanguinis*, dem „Recht des Blutes“ oder „Abstammungs-

recht“ beruhte, eine besondere Prägung. Nach diesem Recht wurden Aus-siedler/innen relativ leicht zu deutschen Staatsbürger/inne/n und damit zu Mitgliedern der politischen Gemeinschaft gemacht, während aber Migrant/inn/en ohne deutsche „Abstammung“ über Jahrzehnte nur unter Auflagen die Möglichkeit bekamen, deutsche Staatsbürger/innen zu werden (dies aber unter der Bedingung, ihre ursprüngliche Staatsangehörigkeit aufzugeben, nicht immer wollten).

Wenn sich nach Baumann (1997) jede Gesellschaft auf diese Weise ihre eigenen „Fremden“ schafft, so ist das Besondere am deutschen Umgang mit Migrant/inn/en die widersprüchliche Produktion verschiedener Kategorien von „Fremden“. Die Begriffe „Integration“ (im Sinne des Vorläuferkonzepts einer vollständigen Inklusion) und „Staatsbürgerschaft“ wurden lange voneinander entkoppelt. Integration wurde vor allem als soziales und kulturelles Phänomen verstanden, nicht aber als rechtliches und politisches. Als „Sondergremien“ sind Einrichtungen, wie die der Ausländerräte, sogar eher kontraproduktiv (vgl. Müller 2008). „Kontraproduktiv“ sind sie, weil Partizipation in diesem Sinne verbunden ist mit der Konstruktion von „eigenen Fremden“, mit der Exklusion durch selektive Staatsangehörigkeit und mit der Verweigerung der Mitbestimmung in kommunalen politischen Entscheidungsprozessen für Menschen ohne deutsche Staatsangehörigkeit.

Die Zahl der in Deutschland lebenden Menschen ohne deutschen Pass wird sich in den kommenden Jahren noch weiter erhöhen. Die Ersetzung der oben erwähnten klassischen „Ausländerräte“ und „-beiräte“ durch andere, ähnliche Gremien stellt jedoch keine Lösung dar. Diese Gremien stehen zwar für ein themenbezogenes Expertentum in der Kommunalpolitik, mit demokratischer Partizipation jedoch haben sie nichts zu tun.

Um sich dennoch Möglichkeiten zur gesellschaftlichen und politischen Teilhabe zu verschaffen, sind seit mehreren Jahren zahlreiche MISO tätig. Zu den Aktivitäten dieser Gruppen und Vereine gehören Informations-, Beratungs- und Bildungsarbeit und politische Aktivitäten. Sie dienen als Anlaufstellen bei Exklusion und Diskriminierung, sind Interessenvertretungen und Instrumente zur Kommunikation mit den übrigen Teilen der Gesellschaft (vgl. Interkulturelles Büro/Ausländerbeirat 2005; Schwenken

2000). In der Migrationsforschung werden MISO als Strukturelement von ethnischen bzw. Migranten-Communities bezeichnet. Dabei werden Migranten-Communities definiert als „verschiedene Beziehungsstrukturen unter Einwanderern innerhalb einer bestimmten räumlich-territorialen Einheit, die auf der Basis von Selbstorganisation entstanden sind“ (Heckmann 1992, S. 97). Die Diskussion in der Migrationsforschung ist derzeit der integrativen bzw. segregativen Funktion von Migranten-Communities und ihren Selbstorganisationen gewidmet. Untersuchungen der letzten Zeit (vgl. Sánchez Otero 2003; Vermeulen 2005; Schwenken 2000) konzentrierten sich allerdings weiterhin auf die Diskussion der Inklusion von Migrant/inn/en in die Einwanderungsgesellschaft bzw. deren Exklusion aus den zentralen gesellschaftlichen Bereichen wie Bildung und Arbeit aufgrund von Geschlecht, Ethnizität und sozialer Herkunft. Im Vergleich dazu sind Untersuchungen zur Frage, ob und inwieweit MISO zur Partizipation der Migrant/inn/en in verschiedenen Bereichen der Einwanderungsgesellschaft beitragen, kaum zu finden. MISO werden so lediglich als Selbsthilfe-Instrumente innerhalb dominanter Systeme (Mehrheitsgesellschaft und Migranten-Community) angesehen.

Zum Beitrag der MISO für die Partizipation in der Einwanderungsgesellschaft gibt es keine umfassenden Studien. Das weist auf einen Bedarf in diesem Bereich hin. Schwenken spricht daher von der „publizistischen und wissenschaftlichen Nichtwahrnehmung“ (Schwenken 2000, S. 133) der Selbstorganisationen von Migrant/inn/en. Und Thränhardt kommt zu dem Schluss, dass deren Rolle in zukünftigen Studien weiter erforscht werden sollte (Thränhardt 2005, S. 33ff.).

Es gibt allerdings bereits einige wenige Untersuchungen, Berichte und Gutachten (u.a. Pallares u.a. 2006; InWEnt 2008; Diehl/Urbahn 1998), deren Ergebnisse für die vorliegende Arbeit von Nutzen sind. Seit einigen Jahren setzen Forscher/innen ihren Fokus verstärkt auf den Aspekt der Selbstorganisation und fragen, worin das Selbsthilfepotenzial von MISO besteht und wie dieses organisiert wird (vgl. Gaitanides 2003; Hunger 2002; Huth 2002). An diese Frage knüpft die Frage nach den Netzwerken von Migrant/inn/en an. So untersuchen Thränhardt/Weiss (2005), wie Migrant/inn/en Netzwerke knüpfen und dadurch soziales Kapital schaf-

fen. Unter einer Selbstorganisation werden dabei nicht nur formalisierte Beziehungen zwischen Migrant/inn/en in Form eingetragener Vereine verstanden, sondern auch nicht formale Beziehungen wie Gruppen, Projekte und Netzwerke (vgl. Schwenken 2000, S. 154ff.).

Eine Studie zu Selbstorganisationen von Migrantinnen in Darmstadt zeigte beispielsweise, dass Migrantinnen angesichts mangelnder Akzeptanz und mangelnder gesellschaftlicher Kontakte nach Freizeit- und Bildungsmöglichkeiten in Selbstorganisationen der eigenen ethnischen Gruppen suchen. Die MISO bieten ihnen Frei-Zeit und Frei-Räume, in denen sie Bildungsangebote in Anspruch nehmen können. Durch die Bildungsarbeit erlangen sie Fachwissen, Sprachkenntnisse und Kompetenzen. Sie entwickeln dadurch Selbstsicherheit und Selbstbewusstsein im Umgang mit Vertreter/inne/n und Institutionen der Mehrheitsgesellschaft. Das Selbstbewusstsein wird verstärkt durch die Erfahrung von praktizierter Solidarität und Wertschätzung in der Gemeinschaft. In der Konsequenz gelingt es vielen Migrantinnen, sich Zugang zu Bildung, Arbeit und Gesundheit zu verschaffen und sich so Partizipationsmöglichkeiten zu eröffnen (vgl. Pallares u.a. 2006, S. 42ff.).

3.4 Konsequenzen für Theorie und Praxis der Weiterbildung

Die bisherigen Ausführungen weisen darauf hin, dass die Diskussion zu Forschung und Praxis bezüglich Weiterbildung und Migration eine alte Debatte ist, die in veränderten Rahmenbedingungen und angesichts der zunehmenden Rolle der MISO zur Weiterbildung neu geführt werden muss. Diese Auseinandersetzung könnte dazu beitragen, die Exklusionsgefährdung von Migrant/inn/en zu verringern. Weiterhin wird deutlich, dass Weiterbildung von Migrant/inn/en unmittelbar von Einwanderungsregelungen und restriktiven Gesetzgebungen beeinflusst wird und im Rahmen von strukturbedingten, d.h. ans Aufenthaltsrecht gebundenen, soziokulturellen und politischen Bedingungen stattfindet. Daher ist es notwendig, das Thema in einen breiteren Rahmen der Migrationsprozesse und ihrer soziopolitisch-kulturellen Bedeutung für die Migrant/inn/en und die Mehrheitsgesellschaft zu setzen, als es bisherige, eher „aus

einer politischen Programmsteuerung“ (Hamburger 2009a, S. 886) resultierende und begrenzte Rahmen wie Sprache, Integrationskurse oder Kultur vermochten.¹⁰

Die Differenziertheit der Identitätsprägungen der Migrant/inn/en und die Unterschiedlichkeit der Migrantenumilieus werfen folgende Fragen für die Weiterbildungsangebote auf:

- Wie vielfältig sind die Weiterbildungsangebote, dass sie nicht nur für die „Migrant/inn/en“ sorgen, sondern, im Sinne von Inklusion, für die Gesamtgesellschaft, damit ihr „Unterschied“ und ihre „Differenz“ nicht exkludierend wirken?
- Gibt es ausreichend Planung und Inhalte in der Weiterbildung, die z.B. den kosmopolitischen Blick ihrer Klientel mit und ohne Migrationshintergrund fördern?
- Wie könnten die zukünftigen Datenerhebungen der Differenziertheit der Menschen mit Migrationshintergrund gerecht werden und sich nicht nur auf ihre Herkunft oder ihre Defizite beschränken, sondern sich an ihrer Lebenswelt und ihren Ressourcen orientieren? (Im Falle von Migrant/inn/en könnten z.B. Angebote in der Muttersprache zu einer Förderung von Teilnehmenden führen.)
- Was haben Personen mit Migrationshintergrund für monetäre Möglichkeiten, an Weiterbildung teilzunehmen (vgl. Wolf/Reiter 2007)?

Im Feld der Weiterbildungspraxis könnten spezifisch auf Migrant/inn/en zugeschnittene Beratungsstellen den Zweifeln von potenziellen Teilnehmenden entgegenwirken und deren Bereitschaft zur Teilnahme und Motivation steigern. Sprung fordert „grundsätzliche Antworten auf die Herausforderung der Bildungsarbeit mit heterogenen Lerngruppen“. Als Beispiele werden „geänderte Strukturen und Rahmenbedingungen, didaktische Reformen,

10 In der Diskussion um Literalität und Migration argumentiert Hussain auch für die Verknüpfung der migrationsbezogenen Prozesse wie kulturelle Vielfalt, Mehrsprachigkeit, Wertevorstellungen und Identitätsentwicklung mit den Integrationsbemühungen in Deutschland: „Contrary to international developments, in Germany definitions on literacies are still mostly regarded within a singular conceptualisation. Therefore, acquisition of techniques for reading and writing are detached from socio-cultural factors“ (Hussain 2009, S. 182).

begleitende Maßnahmen in Bezug auf Sprachförderung, Weiterbildung von Trainer/innen, Einstellung von Mitarbeiter/innen mit Migrationshintergrund“ genannt (Sprung 2008, S. 11).

Insgesamt gilt es, in Zukunft genauer zu untersuchen, nicht nur an welchen Formen von Weiterbildung Migrant/inn/en genau teilnehmen und um welche Gruppen von Migrant/inn/en es sich dabei handelt (vgl. DIE 2008, S. 42). Es sollte darüber hinaus auch untersucht werden, welche Rahmenbedingungen notwendig sind, um diese Teilnahme zu ermöglichen. Dabei könnten die exkludierenden Faktoren, wie oben erwähnt, in den Weiterbildungsstrukturen aufgedeckt und alternative, inkludierende Möglichkeiten entwickelt werden. Für die Inklusions-/Exklusionsforschung sind die Strukturen, das modus operandi von Institutionen und Funktionssystemen, die über Zugang, Teilnahme und Teilhabe entscheiden, maßgeblich: „Weniger der Ausschluss aus den Institutionen (...) als die Ausgestaltung der institutionellen Inklusion – ist heute für den Verlust von realer Teilhabe entscheidend“ (Kronauer 2007, S. 10). Das beinhaltet einen Perspektivenwechsel von einer defizitorientierten Forschung hin zu einer Forschung, die nach den Ursachen der Exklusion sucht.

Wenn Weiterbildung den Selbstanspruch hat, das Lernen der Migrant/inn/en so zu fördern, dass nicht nur die ökonomische Eingliederung in der Gesellschaft unterstützt wird, sondern auch die soziale, politische und kulturelle Teilhabe (vgl. Balatti/Falk 2001), dann ist es vonnöten, dass der vom Staat geförderte, begrenzte Ansatz der „präventiven Inklusion“ erweitert wird und die Lernmöglichkeiten und (Weiterbildungs-)Angebote für die Migrant/inne/n so gestaltet werden, dass neben der ökonomischen Förderung, etwa durch Erwerbstätigkeit und betriebliche Weiterbildung, auch die allgemeine Bildung und die politische Bildung gefördert werden und Orte und Räume für informelles, non-formelles und schlicht lebenslanges Lernen geschaffen werden.

Die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit mit MISO ergibt sich aus der Diskussion um deren wachsende Bedeutung für die Weiterbildung. Ein jüngeres Gutachten zur Rolle der MISO stellt fest, dass es von enormer Bedeutung ist, deren Arbeit anzuerkennen und auf Augenhöhe mit ihnen zu arbeiten, um effektive Bildungsangebote entwickeln zu können, da sie u.a.

Kenntnisse über die Besonderheiten und Fähigkeiten ihrer eigenen Community mitbringen (vgl. InWEnt 2008, S. 24). Daraus resultiert auch die Notwendigkeit, bürokratische Hürden zu beseitigen, denn MISO benötigen mehr Unterstützung, um Ressourcen zu organisieren, Mitglieder zu aktivieren und sich in der Öffentlichkeit erfolgreich präsentieren zu können. MISO benötigen aber auch bei der Vernetzung der regionalen MISO über Datenbanken, bei ihrer Wahrnehmung durch die Öffentlichkeit und bei der Entwicklung von Synergie-Effekten (z.B. durch Zusammenarbeit von MISO und Initiativen der Nichtmigranten-Organisationen) Unterstützung. Kooperationen sichern die notwendige strukturelle, personelle und finanzielle Verankerung der MISO. Diese Zusammenarbeit ermöglicht außerdem eine positive Perspektive auf die Potenziale der MISO, die wiederum eine Voraussetzung für eine partnerschaftliche Zusammenarbeit im Bereich der Weiterbildung darstellt. Eine solche Kooperation würde – aufgrund einer besseren Kenntnis der Lebenswelten und Bedürfnisse der Migrant/inn/en – in der Folge die Angebotsentwicklung der Weiterbildung insgesamt verbessern.

4. Der Capability-Approach – Ein normativer Referenzrahmen für die zukünftige Weiterbildungsforschung und Praxis in einer Migrationsgesellschaft?

Die Notwendigkeit einer neuen Positionsbestimmung eröffnet der Weiterbildung verschiedene Aufgabenfelder, die allesamt darauf abzielen, die Exklusionsgefahren für Migrant/inn/en zu verringern. Es musste festgestellt werden, dass es bislang – abgesehen von punktuellen Berichten, Studien und Projekten – keine umfassende theoretische oder normative Diskussion zu diesem Thema gibt. Um die Inklusion von Migrant/inn/en durch Weiterbildung nachhaltig voranzubringen, wird ein Referenzrahmen benötigt, der die gesamtgesellschaftliche Verantwortung thematisiert und die bisher Ausgeschlossenen nicht länger als für ihre Lage selbst verantwortlich betrachtet.

Der von Sen entwickelte „Capability-Approach“ bietet sich als ein theoretischer und normativer Rahmen für die Gestaltung zukünftiger Forschung und Praxis der Weiterbildung im Bereich der Migration an (vgl. Sen 2000, 2004; Otto/Schrödter 2009; Otto/Thiersch 2009). Bei dem Ansatz wird davon ausgegangen, dass der Mensch sich entwickelt und befähigt werden kann, inkludierende Prozesse selbst gestalten zu können.

Menschliche Entwicklung zielt (...) auf die freie Entfaltung menschlicher Handlungsfähigkeiten, sie ist ein Prozess, in dem menschliche Freiheiten stetig erweitert werden. Dies impliziert die Entfaltung menschlicher Kompetenzen wie Selbstachtung, Handlungsfähigkeit und das Gefühl der Zugehörigkeit in einer Gemeinschaft, die Anerkennung durch andere und Identität vermittelt. Das Mehr an Optionen, das entstehen soll und ein Mehr an Verwirklichungschancen (...), soll für alle und nicht nur für einige umgesetzt werden (Rehklau/Lutz 2009, S. 248).

Der Capability-Ansatz geht von einem umfassenden Begriff der „Befähigung“ aus, die die strukturellen Möglichkeiten und individuellen Voraussetzungen einer Person, das Leben zu führen, welches sie mit guten Gründen erstrebt, ermöglicht (vgl. Ölkers/Schrödter 2008; Reddy 2009b; Homfeldt/Reutlinger 2009). Folgende Prinzipien sind grundlegende Voraussetzungen für Inklusion: die menschliche Entwicklung, die gleichberechtigte Partizipation aller Beteiligten und die demokratische Verfasstheit der Gesellschaft.

Der Ansatz bietet einen konzeptuellen Rahmen zur theoretischen Analyse und empirischen Untersuchung von

menschlichem Wohlergehen, positiven Freiheiten und Handlungsfähigkeiten (agency) in der Perspektive von sozialer Gerechtigkeit, Bildung und Wohlfahrt und ermöglicht die Erforschung von Humankapital-Akkumulation, Grundbedürfnis-Befriedigung und die Verwirklichung von Menschenrechten (Ölkers/Schrödter 2008, S. 45).

Der Capability-Ansatz beinhaltet neben den oben genannten drei Prinzipien der Gerechtigkeit, Partizipation und Demokratie auch einen Rahmen, in dem die individuellen Dispositionen (die sogenannten „personal conversion factors“) und die „externen Verwirklichungsmöglichkeiten“ (die „social con-

version factors“) zur Geltung gebracht werden (Sen 1980, S. 198ff.). Wenn die Faktoren für Exklusion nicht auf die Disposition der Migrant/inn/en (personal conversion factors) selbst eingeschränkt und die Ursachen und Hürden im Weiterbildungssystem und im geschilderten gesellschaftlichen und sozialpolitischen Rahmen (social conversion factors) gesucht werden, so ist der Capability-Ansatz eine geeignete Methode. Er sieht die sozialen Ressourcen oder Güter, hier die Weiterbildungsmöglichkeiten bzw. -angebote, als Verwirklichungschancen, wenn diese durch die besonderen personalen und sozialen Bedingungen des Subjekts angeeignet werden (vgl. Otto/Schrödter 2009, S. 178ff.). So ließe sich der gegenwärtigen Tendenz reduktionistisch-individualisierender Zuschreibungen in der Sozialpolitik eine Erkundung und letztlich ein Abbau der sozialen Ursachen und Hürden für die (Nicht-)Beteiligung der Migrant/inn/en an Weiterbildung entgegenzusetzen.

In diesem Sinne gelingt die Inklusion von Migrant/inn/en in die deutsche Gesellschaft durch die Gestaltung von Weiterbildungsangeboten nicht nur für, sondern auch in Zusammenarbeit mit Migrant/inn/en auf allen Ebenen und in allen Phasen der Programmplanung, der Durchführung und der Evaluierung (vgl. Mato 2000; Sprung 2006). Sprung bezeichnet Inklusion unter Verwendung der Begriffe „Partizipation“ und „Empowerment“ folgendermaßen:

Zentrale Begriffe im Kontext einer Anerkennung von Wissen und Kompetenzen von Migrant/inn/en stellen Empowerment und Partizipation dar. Empowerment (Selbstermächtigung) umfasst die eigenständige Bewältigung eines komplexen Alltags, im reflexiven Sinn Lernprozesse und die Selbst-Aneignung von Lebenskräften. Der politische Gehalt verweist auf den Zugang zu Ressourcen und Rechten in einer Gesellschaft, die ja gerade Migrant/inn/en vielfach verwehrt werden. Partizipation meint Selbst- und Mitbestimmung, ist aktive Teilhabe an sozialen Veränderungsprozessen und nicht einfach ein „Mitmachen“ in zugewiesenen Räumen (Sprung 2006, S. 33).

Inklusion in diesem Sinne zu verstehen, hieße die Bemühungen zu fördern, Menschen mit Migrationshintergrund nicht nur in die Gesellschaft zu „integrieren“, sondern sie in Prozesse der strukturellen Veränderung tatsächlich einzubeziehen. Während Integration ein einseitiger Prozess ist – nämlich

Anpassung einer Minderheit an vorhandene Strukturen –, fordert Inklusion die Weiterentwicklung aller beteiligten Parteien, auch die der Mehrheitsgesellschaft, ein. Dies setzt die Anerkennung der Fähigkeiten und Kenntnisse der Migrant/inn/en, die wesentlich zur Qualität der Arbeit von Institutionen der Mehrheitsgesellschaft beitragen können, voraus.

Ein solcher Inklusionsansatz fordert gleichermaßen die Migrant/inn/en, die MISO sowie die Personen und Institutionen der Mehrheitsgesellschaft heraus. Der Ansatz sieht Weiterbildung nicht nur als Aufgabe der Migrant/inn/en selbst und blendet die Rolle der deutschen Gesellschaft dabei aus. Auf diese Weise läuft er nicht Gefahr, auf den Ansatz der „Ausländerarbeit“ aus den 1970er Jahren zurückzufallen (vgl. Fischer 2006, S. 38). Stattdessen stellen sich aus diesem Ansatz heraus folgende Fragen an eine zu avisierende inkludierende Weiterbildung in einer Migrationsgesellschaft:

- Welche Arten von Angeboten, Inhalten und Formen der Weiterbildung fördern sowohl die Inklusion als auch die menschliche Entwicklung und die Befähigung von Migrant/inn/en (Prinzip der menschlichen Entwicklung)?
- Wie kann der Zugang und die Beteiligung von Migrant/inn/en in Bezug auf Strukturen und Prozesse der Weiterbildungsanbieter gewährleistet werden (Prinzip der Beteiligung)?
- Welche rechtlichen und sozialen Rahmenbedingungen ermöglichen es Migrant/inn/en, frei und nach Bedarf an Weiterbildungsangeboten und politischen Willensbildungsprozessen teilzunehmen und von ihnen zu profitieren (Prinzip der Demokratie)?

Literatur

- Badawia, T. (2002a): „Der Dritte Stuhl“ – Eine Grounded Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrant*innen mit kultureller Differenz. Frankfurt a.M.
- Badawia, T. (2002b): „Der Dritte Stuhl“ – Eine Entwicklungsperspektive für Immigrant*innenjugendliche aus einem Ethnisierungsdilemma. In: Badawia, T. u.a. (Hrsg.): a.a.O., S. 131–148
- Badawia, T. u.a. (Hrsg.) (2002): Wider die Ethnisierung einer Generation: Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung. Frankfurt a.M.
- Balatti, J./Falk, I. (2001): Socioeconomic Contributions of Adult Learning to Community: A Social Capital Perspective. Paper for the Conference „Wider Benefits of Learning: Understanding and Monitoring the Consequences of Adult Learning“, European Society for Research on the Education of Adults (ESREA), 13. bis 16. September 2001. Lissabon
- Barz, H./Tippelt, R. (2009): Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hrsg.): a.a.O., S. 117–136
- Baumann, Z. (1997): The Making and Unmaking of Strangers. In: Werbner, P./Modood, T. (Hrsg.): Debating Cultural Hybridity. Multi-Cultural Identities and the Politics of Anti-Racism. London, S. 46–58
- Beauftragter der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2009): Erster Integrationsindikatorenbericht: Erprobung des Indikatorensets und Bericht zum bundesweiten Integrationsmonitoring erstellt für die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration vom Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik und dem Wissenschaftszentrum Berlin. URL: www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/Anlagen/2009-07-07-indikatorenbericht,property=publicationFile.pdf (Stand: 09.08.2009)
- Beck, U. (Hrsg.) (2004): Der kosmopolitische Blick oder: Krieg ist Frieden. Frankfurt a.M.
- Berliner Institut für Bevölkerung und Entwicklung (Hrsg.) (2009): Ungenutzte Potenziale. Zur Lage der Integration in Deutschland. Berlin
- Bilger, F. (2006): Migrant*innen und Migrantinnen – eine weitgehend unbekannt* Zielgruppe in der Weiterbildung. Empirische Erkenntnisse und methodische Herausforderungen. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 2, S. 21–31
- Booth, T./Ainscow, M. (2003): Index für Inklusion: Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Wittenberg
- Boston Consulting Group (Hrsg.) (2009a): Standortfaktor Bildungsintegration. Bildungschancen von Schülern mit Migrationshintergrund entscheidend für Standort Deutschland. München. URL: www.bcg.com/publications/files/BCG_Report_Standortfaktor_Bildungsintegration.pdf (Stand: 09.08.2009)
- Boston Consulting Group (2009b): Deutschland schöpft Potenzial von Einwanderern und deren Kindern nicht aus. URL: www.dashoefler.de/cgi-bin/news_more/news_more.pl?mitte=01&rechts=Detail&Article_ID=41904&Gate_ID=5&quelle=Personalgate_28 (Stand: 15.10.2009)

- Bundesinstitut für Berufsbildung (2008): Welche Jugendlichen bleiben ohne Berufsausbildung? Analyse wichtiger Einflussfaktoren unter besonderer Berücksichtigung der Bildungsbiografie. Bonn. URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2008_06.pdf (Stand: 09.08.2009)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2009): Staatsministerin Maria Böhmer zur Migranten-Studie von Allensbach. URL: www.bundesregierung.de/Content/DE/Pressemitteilungen/BPA/2009/06/2009-06-15-ib-studie-allensbach.html (Stand: 09.08.2009)
- Caglar, G./Javaher-Haghighi, P. (Hrsg.) (1998): Rassismus und Diskriminierung im Betrieb: Interkulturelle Verantwortung der Gewerkschaften. Hamburg
- Cerci, M. (2009): Stufen zur Integration und Milieus der Menschen mit Migrationshintergrund. URL: www.deutscher-verein.de/03-events/2008/gruppe1/asd/42_Forum_III_WS_2_Cerci_SINUS_Studie.pdf (Stand: 18.09.2009)
- Dahme, H.J. u.a. (2008): Soziale Arbeit für den aktivierenden Staat. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.): Soziale Arbeit in Gesellschaft. Wiesbaden, S. 268–275
- Datta, A. (2005): Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. Frankfurt a.M.
- Desjardins, R. u.a. (2006): Unequal Chances to Participate in Adult Learning: International Perspectives. Paris
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2008): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2008. Bielefeld
- Diefenbach, H./Weiß, A. (2008): Gutachten: Menschen mit Migrationshintergrund. Datenerfassung für die Integrationsberichtserstattung. München
- Diehl, C./Urbahn, J. (1998): Die soziale und politische Partizipation von Zuwanderern in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn
- Dollhausen, K. (2006): Integrationsförderung als Herausforderung für Weiterbildungsorganisationen. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 2, S. 9–20
- Falk, I. (2001): Human and Social Capital: A Case Study of Conceptual Colonization. Discussion Paper D8/2001. CRLRA Discussion Paper. URL: www.crlra.utas.edu.au/files/discussion/2001/D8-2001.pdf (Stand: 18.09.2009)
- Fischer, V. (2006): Warum der Fokus auf Verwaltung? Interkulturelle Öffnung als weit-sichtige Stadtpolitik. In: Grünhage-Monetti, M. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz in der Zuwanderungsgesellschaft: Fortbildungskonzepte für kommunale Verwaltungen und Migrantenorganisationen. Bielefeld, S. 35–43
- Foroutan, N./Schäfer, I. (2009): Hybride Identitäten – Muslimische Migrantinnen und Migranten in Deutschland und Europa. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 5, S. 11–18. URL: www.bundestag.de/dasparlament/2009/05/Beilage/002.html (Stand: 18.09.2009)
- Freundeskreis Tambacounda e.V. (Hrsg.) (2005): Wege zur Qualifizierung von MigrantInnen – Bestandsaufnahme und Lösungsansätze: Eine Untersuchung im Stadtteil Hannover Hainholz im Rahmen des Programms „Soziale Stadt Hainholz“, Zeitraum 25.05. bis 30.06.2005. Hannover

- Friebe, J. (1996): Altern im Senegal: Gesellschaftliche Transformationsprozesse am Beispiel der Situation der Alten in einem Dorf der Unteren Casamance. Saarbrücken
- Frings, D. (2004): Die Auswirkungen der Arbeitsmarktrefor-men für Migrantinnen. Vortrag auf dem landesweiten Treffen der autonomen Frauenhäuser NRW vom 24.05. bis 27.05.2004. Heek
- Frings, D. (2005): Arbeitsmarktrefor-men und Zuwanderungsrecht – Auswirkungen für Migrantinnen und Migranten. Frankfurt a.M. URL: www.ggua-projekt.de/fileadmin/downloads/arbeitsmarkt/Frings-Expertise.pdf (Stand: 29.05.2009)
- Gaitanides, S. (2003): Selbsthilfepotenzial von Familien ausländischer Herkunft, freiwilliges Engagement und Selbstorganisationen von Migranten – Struktur, Funktion, Förder- und Anerkennungsdefizite. In: Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit, H. 2, S. 21–29
- Gaitanides, S. (2004): Selbstorganisation von Eltern mit Migrationshintergrund und ihr Beitrag zur Integration. Vortrag auf dem Elternkongress am 14.02.2004. Essen
- Glaser, G.B./Strauss, A. (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York
- Glaser, G.B./Strauss, A. (1978): Grounded Theory. In: Denzin, K.N. (Hrsg.): *Sociological Methods: A Sourcebook*. New York, S. 53–57
- Gölich, M. (2006): Transkulturalität als pädagogische Herausforderung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, H. 4, S. 2–7
- Grünhage-Monetti, M. u.a. (2008): Heterogene Migrantengruppen – Konsequenzen für die Weiterbildung. In: Gnahs, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hrsg.): *Weiterbildungsverhalten in Deutschland*, Bd. 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand. Bielefeld, S. 171–180
- Habermas, J. (1993): Anerkennungskämpfe im demokratischen Rechtsstaat. In: Taylor, C. (Hrsg.): *Multikulturalismus und Politik der Anerkennung*. Frankfurt a.M., S. 147–196
- Hadeed, A. (2004): Sehr gut ausgebildet und doch arbeitslos. Zur Lage höher qualifizierter Flüchtlinge in Niedersachsen. Oldenburg
- Hamburger, F. (2008): Transnationalität als Forschungskonzept in der Sozialpädagogik. In: Homfeldt, H.G. u.a. (Hrsg.): *Soziale Arbeit und Transnationalität: Herausforderungen eines spannungsreichen Bezugs*. München, S. 259–277
- Hamburger, F. (2009a): Weiterbildung von Migranten. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hrsg.): a.a.O., S. 881–887
- Hamburger, F. (2009b): Der Vermessungswahn. URL:www.migration-online.de/beitrag_aWQ9Njc4Ng_.html (Stand: 18.09.2009)
- Heckmann, F. (1992): *Ethnische Minderheiten, Volk und Nation. Soziologie interethnischer Beziehungen*. Stuttgart
- Hentges, G. (2006): „Integrationskurse“ – Integration? In: *Forum Wissenschaft*, H. 3. URL: www.bdwi.de/forum/archiv/archiv/277883.html#autorin1 (Stand: 18.09.2009)
- Herbert, U. (2001): *Geschichte der Ausländerpolitik in Deutschland: Saisonarbeiter, Zwangsarbeiter, Gastarbeiter, Flüchtlinge*. München
- Holli, T. (2002): *Cosmopolitanism and Cultural Diversity*. URL: <http://inter-disciplinary.net/ati/diversity/interculturalism/ic2/thomas%20paper.pdf> (Stand: 15.10.2009)

- Homfeldt, H.G. u.a. (2006): Transnationalität, soziale Unterstützung, Agency. Nordhausen
- Homfeldt, H.G. u.a. (Hrsg.) (2008): Soziale Arbeit und Transnationalität: Herausforderungen eines spannungsreichen Bezugs. München
- Homfeldt, H.G./Reutlinger, C. (Hrsg.) (2009): Soziale Arbeit und soziale Entwicklung, Bd. 20: Grundlagen der sozialen Arbeit. Baltmannsweiler
- Hradil, S. (2005): Soziale Ungleichheit in Deutschland. Wiesbaden
- Hunger, U. (2002): Von der Betreuung zur Eigenverantwortung. Neuere Entwicklungstendenzen bei Migrantenvereinen in Deutschland. Working Paper 2002. URL: www.aktivebuergerschaft.de/vab/resources/diskussionspapiere/wp-band22.pdf (Stand: 18.09.2009)
- Hussain, S. (2009): Literacies and Migration: Challenges for the Field of Adult Education in Germany. In: Evans, R. u.a. (Hrsg.): Local Development, Community and Adult Learning-Learning Landscapes between the Mainstream and the Margins. Proceedings of the III International Seminar of the ESREA Research Network „Between Global and Local“ – Magdeburg University. 28. bis 30. Mai 2009 in Magdeburg, S. 173–185
- Huth, S. (2002): Freiwilliges Engagement und Selbstorganisationen von MigrantInnen im Kontext wissenschaftlicher Diskussion. Vortrag auf der Fachtagung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend in Kooperation mit der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen „Freiwilliges Engagement und Selbsthilfe von Migrantinnen und Migranten“ am 11. Juni 2002, Wissenschaftszentrum Bonn. URL: www.inbas-sozialforschung.de/download/FE-MigrantInnen-Vortrag.pdf (Stand: 18.09.2009)
- Interkulturelles Büro/Ausländerbeirat (Hrsg.) (2005): Interkulturelle Wege durch Darmstadt. Darmstadt
- Interkultureller Rat in Deutschland (Hrsg.) (2009): Wahljahr 2009: Prioritäten für die deutsche und europäische Migrations- und Flüchtlingspolitik. URL: www.migration-online.de/data/wahlpapierhomepage.pdf (Stand: 18.09.2009)
- InWEnt gGmbH (Hrsg.) (2008): Migration und kommunale Entwicklungszusammenarbeit: Gutachten zum aktuellen Stand und den Potenzialen des Zusammenwirkens. Bonn
- Jeschek, W./Schulz, E. (2003): Bildungsbeteiligung von Ausländern: Kaum Annäherung an die Schul- und Ausbildungsabschlüsse von Deutschen. In: *ibv*, H. 23, S. 8–18
- Kaelble, I. u.a. (2002): Zur Entwicklung transnationaler Öffentlichkeiten und Identitäten im 20. Jahrhundert. Eine Einführung. In: Dies. (Hrsg.): Transnationale Öffentlichkeiten und Identitäten im 20. Jahrhundert. Frankfurt a.M./New York, S. 7–33
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2007): Aktionsplan Erwachsenenbildung. Zum Lernen ist es nie zu spät. Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen vom 27.09.2007. URL: www.na-bibb.de/uploads/grundtvig/aktionsplan_erwachsenenbildung.pdf (Stand: 18.09.2009)
- Kronauer, M. (2007): Inklusion – Exklusion: ein Klärungsversuch. Bonn. URL: www.die-bonn.de/doks/kronauer0701.pdf (Stand: 18.09.2009)

- Kultusministerkonferenz (2007): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2007. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. URL: www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/erwachsenenbildung.pdf (Stand: 18.09.2009)
- Kuper, H./Öztürk, H. (2008): Adressatenforschung am Beispiel der Migration. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 156–165
- Laux, R.J. (2002): Methodische Vielfalt in der Migrationsforschung. In: Badawia, T. u.a. (Hrsg.): a.a.O., S. 111–129
- Lenz, W. (Hrsg.) (1994): Modernisierung der Erwachsenenbildung. Köln
- Marshall, T. (1992): Bürgerrechte und soziale Klassen. Zur Soziologie des Wohlfahrtsstaates. Frankfurt a.M./New York
- Mato, D. (2000): Not „Studying the Subaltern“, but studying with „Subaltern“ Social Groups, or, at Least, Studying the Hegemonic Articulations of Power. In: *Nepantla: Views from South*, H. 3, S. 479–502
- Mayo, P. (2006): Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire: Perspektive einer veränderten Praxis. Hamburg
- Mecheril, P. (2009): Die Macht des Einbezugs. URL: www.migration-boell.de/web/diversity/48_1012.asp (Stand: 18.09.2009)
- Mecheril, P./Seukwa, L. (2006): Transkulturalität als Bildungsziel? Skeptische Bemerkungen. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, H. 4, S. 8–13
- Mecheril, P./Teo, T. (Hrsg.) (2004): *Andere Deutsche: Zur Lebenssituation von Menschen multiethnischer und multikultureller Herkunft*. Berlin
- Mecheril, P. u.a. (2002): Ich möchte halt von dir wissen, wie es ist, du zu sein: Die Wiederholung der alienierenden Zuschreibung durch qualitative Forschung. In: Badawia, T. u.a. (Hrsg.): a.a.O., Frankfurt a.M., S. 93–129
- Migrant Integration Policy Index/MIPEX III (2009): Migrant Integration Policy Index. Europe's Integration Policies at your Fingertips. URL: www.integrationindex.eu (Stand: 18.09.2009)
- Mikkelsen, B. (2005): *Methods for Development Work and Research: A New Guide for Practitioners*. 2. Aufl. New York
- Mohr, K. (2005): Stratifizierte Rechte und soziale Exklusion von Migranten im Wohlfahrtsstaat. In: *Zeitschrift für Soziologie*, H. 34, S. 383–398
- Mojab, S. (2006a): Adult Education Without Borders. In: Fenwick, T. u.a. (Hrsg.): *Context of Adult Education: Canadian Perspectives*. Toronto, S. 347–356
- Mojab, S. (2006b): War and Diaspora as Lifelong Learning Contexts for Immigrant Women. In: Leatherwood, C./Francis, B. (Hrsg.): *Gender and Life Long Learning: Critical Feminist Engagements*. London, S. 164–175
- Mojab, S./Dobson, S. (2008): Editorial: Woman, War, and Learning. In: *International Journal of Lifelong Education*, H. 2, S. 119–127

- Müller, U. (2008): Kommunalpolitische Beteiligung von MigrantInnen am Beispiel eines Ausländerbeirats. URL: www.migration-boell.de/web/integration/47_1628.asp (Stand: 18.09.2009)
- Nassehi, A./Schroer, M. (2000): Staatsbürgerschaft. Über das Dilemma eines nationalen Konzeptes unter postnationalen Bedingungen. In: Holz, K. (Hrsg.): Staatsbürgerschaft. soziale Differenzierung und politische Inklusion. Wiesbaden, S. 31–52
- Neef, R./Keim, R. (2007): „Wir sind keine Sozialen“. Marginalisierung und Ressourcen in deutschen und französischen Problemvierteln. Konstanz
- Nohl, A. (2008): Migration – Integration – Partizipation: Herausforderungen und Ziele. In: Rommelspacher, B./Kollak, I. (Hrsg.): Interkulturelle Perspektiven für das Sozial- und Gesundheitswesen. Frankfurt a.M., S. 15–34
- Nuissl, E./Brandt, P. (2009): Porträt Weiterbildung Deutschland. 4., überarb. Aufl. Bielefeld
- Ölkers, N./Schröder, M. (2008): Soziale Arbeit im Dienste der Befähigungsgerechtigkeit. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.): Soziale Arbeit in Gesellschaft. Opladen, S. 44–49
- Öztürk, H./Kuper, H. (2008): Adressatenforschung am Beispiel der Migration. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 156–165
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2008): Migrationsbericht. URL: www.epo.de/index.php?option=com_content&task=view&id=4159&Itemid=34 (Stand: 18.09.2009)
- Oswald, I. (2006): Neue Migrationsmuster. Flucht aus oder in „Überflüssigkeit“. In: Bude, H./Willisch, A. (Hrsg.): Das Problem der Exklusion: Ausgrenzung, Entbehrliche, Überflüssige. Hamburg, S. 200–224
- Otto, H.U./Schröder, M. (2009): Befähigungs- und Verwirklichungsgerechtigkeit im Post-Wohlfahrtsstaat. In: Otto, H.U./Thiersch, H. (Hrsg.): a.a.O., S. 173–190
- Otto, H.U./Thiersch, H. (Hrsg.) (2009): Soziale Arbeit ohne Wohlfahrtsstaat? Zeitdiagnosen, Problematisierungen und Perspektiven. München
- Pallares, P. u.a. (2006): Selbstorganisationen von Migrantinnen – ihre Bedeutung für die Partizipation in der Einwanderungsgesellschaft. Abschlussbericht für das Ministerium Wissenschaft und Kunst, Förderprogramm: Fokus Geschlechterdifferenzen Förderung Az III 2.1-914/31-17. Darmstadt
- Reddy, P. (2005): Educator Activists: Bridging Transnational Advocacy and Community Mobilisation – Learning from Movement Organisers in the South. Dissertation, Freie Universität Berlin. URL: www.diss.fu-berlin.de/2005/201 (Stand: 15.10.2009)
- Reddy, P. (2009a): Cosmopolitan Germans: Relating German Adult Education to Cosmopolitanism, Inclusion and Diversity. Vortrag auf der Konferenz „Popular Education and Civil Society“. Universität Duisburg-Essen
- Reddy, P. (2009b): Transnational Social Action: Linking Transnational Advocacy and Social Development. In: Homfeldt, H.G./Reutlinger, C. (Hrsg.): Soziale Arbeit und soziale Entwicklung, Bd. 20: Grundlagen der sozialen Arbeit. Baltmannsweiler, S. 70–91
- Reddy, P. (2009c): Promoting Participation: Role of Civil Society in Professionalizing Adult Education in Asia. In: Journal of Educational Sciences, H. 1, S. 65–72

- Rehklau, C./Lutz, R. (2009): Sozialarbeit des Südens. Entwicklung und Befreiung. In: Homfeldt, H.G./Reutlinger, C. (Hrsg.): Soziale Arbeit und soziale Entwicklung, Bd. 20: Grundlagen der sozialen Arbeit. Baltmannsweiler, S. 237–253
- Reichart, E./Worbs, S. (2008): Personen mit Migrationshintergrund – Abgrenzungsprobleme und Lösungsvorschläge. In: Gnahs, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland, Bd. 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand. Bonn, S. 159–170
- Sánchez Otero, J. (2003): Der Beitrag von sozialer Netzworfbildung bei Migranteltern zur Integration: das Beispiel der spanischen Elternvereine. Solingen
- Schnurer, J. (2005): Rezension vom 09.08.2005 zu Anwar Hadeed: Sehr gut ausgebildet und doch arbeitslos. Zur Lage höher qualifizierter Flüchtlinge in Niedersachsen. URL: www.socialnet.de/rezensionen/2960.php (Stand: 15.10.2009)
- Schöll, I. u.a. (2008): Editorial. Integration ohne Plan? Migration im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 3–5
- Schramakowski, B. (2007): Integration unter Vorbehalt: Perspektiven junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Frankfurt a.M. Schwenken, H. (2000): Frauen-Bewegungen in der Migration. Zur Selbstorganisation von Migrantinnen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Lenz, I./Mae, M./Klose, K. (Hrsg.): Frauenbewegungen weltweit. Aufbrüche, Kontinuitäten, Veränderungen. Opladen, S. 133–166
- Sen, A. (1980): Equality of What? In: McCurrin, S. (Hrsg.): The Tanner Lecture on Human Values, Bd. 1. Cambridge, S. 197–220
- Sen, A. (2000). Ökonomie für den Menschen. Wege zur Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft. München
- Sen, A. (2004). Elements of a Theory of Human Rights. In: Philosophy and Public Affairs, H. 4, S. 315–356
- Sinus-Studie (2007): Die Milieus der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. URL: www.sinus-sociovision.de/Download/Zentrale_Ergebnisse_16102007.pdf (Stand: 18.09.2009)
- Sozio-oekonomisches Panel (2004): Methodenbericht zum Befragungsjahr 2004 (Welle 21) des Sozio-oekonomischen Panels. URL: www.diw-berlin.de/documents/dokumentenarchiv/17/43327/meth_2004.pdf (Stand: 18.09.2009)
- Sprung, A. (2006): Migration als Ressource: Partizipation statt „Bereicherung“. In: Zwiehler, P. (Hrsg.): Migration – kultureller Cocktail versus sozialer Sprengstoff: Aufgaben und Grenzen der Erwachsenenbildung. Dokumentation der 49. Salzburger Gespräche für Leiterinnen und Leiter in der Erwachsenenbildung, 9. bis 13. Juli 2006. Wien, S. 29–35
- Sprung, A. (2008): Man lernt nie aus? MigrantInnen in der Weiterbildung am Beispiel Österreichs. In: Bildungsforschung, H. 1, S. 1–17. URL: www.bildungsforschung.org/bildungsforschung/Archiv/2008-01/pdf/oesterreich.pdf (Stand: 18.09.2009)
- Statistisches Bundesamt (2008): Die wichtigsten Datenquellen. URL: www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/Bevoelkerung/Migration/Integration/Aktuell__2,templateId=renderPrint.psm1 (Stand: 18.09.2009)
- Thränhardt, D. (2005): Selbsthilfe, Netzwerke und soziales Kapital in der pluralistischen Gesellschaft. In: Weiss, K./Thränhardt, D. (Hrsg.): a.a.O., S. 8–44

- Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hrsg.) (2009): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3., überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden
- Tippelt, R. u.a. (2008): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, Bd. 3: Milieumarketing implementieren. Bielefeld
- UNESCO Institute for Education (Hrsg.) (1997): Fifth International Conference on Adult Education: The Hamburg Declaration. Hamburg. URL: www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/con5eng.pdf (Stand: 18.09.2009)
- United Nations Development Programme (Hrsg.) (2004): Bericht über menschliche Entwicklung 2004. Kulturelle Freiheit in unsere Welt der Vielfalt. Berlin
- Uzarewicz, C. (2003): Überlegungen zur Entwicklung transkultureller Kompetenz in der Altenpflege. In: Friebe, J./Zalucki, M. (Hrsg.): Interkulturelle Bildung in der Pflege. Bielefeld, S. 29–46
- Vermeulen, F.F (2005): The Immigrant Organising Process. The Emergence and Persistence of Turkish Immigrant Organizations in Amsterdam and Berlin and Surinamese Organizations in Amsterdam, 1960–2000. Dissertation, Universität Amsterdam
- Weiss, K./Thränhardt, D. (2005): Selbsthilfe. Wie Migranten Netzwerke knüpfen und soziales Kapital schaffen. Freiburg
- Widmaier, B. (2008): Der Weltbürger: Zukunftsmusik für politische Bildung? In: Praxis Politische Bildung, H. 2, S. 133–138
- Wippermann, C./Flaig, B. (2009): Lebenswelten von Migrantinnen und Migranten. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 5, S. 3–10. URL: www.bundestag.de/dasparlament/2009/05/Beilage/001.html (Stand: 18.09.2009)
- Witzel, A. (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim, S. 227–256
- Witzel, A. (1996): Auswertung problemzentrierter Interviews: Grundlagen und Erfahrungen. In: Strobel, R./Böttger, A. (Hrsg.): Wahre Geschichten? Zur Theorie und Praxis qualitativer Interviews. Beiträge zum Workshop „Paraphrasieren, Kodieren, Interpretieren...“ im kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen am 29. und 30. Juni 1995, Hannover. Interdisziplinäre Beiträge zu kriminologischer Forschung, Bd. 2. Baden-Baden, S. 49–76
- Wolf, R./Reiter, S. (2007): Politische Bildung für Migrantinnen und Migranten. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 32/33, S. 15–20. URL: www.bundestag.de/dasparlament/2007/32-33/Beilage/003.html (Stand: 18.09.2009)

Jens Friebe

Exklusion und Inklusion älterer Menschen in Weiterbildung und Gesellschaft

1. Einleitung

Irgendwann im höheren Lebensalter macht wohl jeder Mensch einmal die Erfahrung, dass ihn die Anderen als alt betrachten und dass bestimmte Verhaltensweisen nun nicht mehr angemessen erscheinen. Es deuten sich die ersten Situationen an, in denen man auch selbst nicht mehr daran glaubt, in der „Blüte seines Lebens“ zu stehen und man doch besser etwas kürzer treten sollte. Wichtig sind dabei, so lehrt es die Gerontologie, die sogenannten Autonomie- und Kontrollüberzeugungen (vgl. Kruse 2008, S. 29). Es macht einen Unterschied, ob ich z.B. aus eigenem Entschluss aus der Berufsarbeit ausscheide oder ob meine Stelle wegrationalisiert wird, ob ich eine bestimmte Freizeitbeschäftigung aufgebe, da ich die Anstrengungen nicht mehr auf mich nehmen kann, oder weil ich unter körperlichen Einschränkungen leide. Soziale Exklusionsprozesse, so lässt sich an diesen Beispielen ablesen, haben für ältere Menschen eine doppelte Dimension: Sie sind gesellschaftliche Ausgrenzung, indem sie den Individuen bestimmte Ressourcen und Möglichkeiten vorenthalten und sie sind individuelle Ausgrenzung, indem sich der Einzelne aus gesellschaftlichen Bezügen zurückzieht.

Beide Dimensionen haben etwas mit der Ungleichheit in unserer Gesellschaft zu tun. Dies zeigt sich etwa daran, dass einige Berufsgruppen sich trotz einer bestimmten Altersgrenze gar nicht aus dem aktiven Berufsleben zurückziehen müssen: Dazu gehören Politiker, Ärzte, Unternehmer oder Künstler. Sie können selbst über den Zeitpunkt entscheiden, an dem ihre Berufsbiographie endet, und sie sind, wenn sie ein gewisses Einkommen erreichen, kaum von Exklusion bedroht. Andere Menschen werden schon mit Mitte 50 aus dem Berufsleben entlassen und finden keine angemessenen neuen Aufgaben und nehmen so nur noch wenig am gesellschaftlichen Leben teil. Aber auch der individuelle Rückzug hat etwas mit ungleichen Möglichkeiten zu tun, wenn z.B. ein älterer Mensch weder an Kultur- noch

an Bildungsveranstaltungen teilnimmt, weil diese Aktivitäten für ihn keinen subjektiven Sinn mehr haben, zu teuer oder unverständlich sind. Insgesamt kann gesagt werden, dass das Lebensalter in modernen Gesellschaften stärker als Quelle sozialer Ungleichheit (vgl. Zapf 1993, S. 189) und sozialer Konflikte in den Blick rückt und dass das Alter im Zusammenspiel mit anderen Faktoren erheblich zur Exklusion aus der Gesellschaft beitragen kann.

Eigentlich sollte man meinen, dass die soziale Exklusion älterer Menschen grundsätzlich paradox ist, denn jeder, der Ältere ins Abseits drängt, muss befürchten, dass er selbst im Alter von Ausgrenzung betroffen ist. Doch offensichtlich wirken soziale Mechanismen, die über soziale Inklusion oder Exklusion entscheiden und in hohem Maße von gesellschaftlichen Positionen und Machtverteilungen abhängen. In diesem Zusammenhang ist interessant, dass die Exklusion Älterer nicht in allen Gesellschaften der Regelfall ist und dass Gemeinschaften ohne ausgeprägte soziale Hierarchie häufig den älteren Menschen besonders angesehenen Rollen überlassen.

Rosenmayr (1990) beschreibt Beispiele aus anderen Ländern und zu anderen historischen Zeitpunkten, bei denen die Zuschreibungen des Status der Älteren und ihre Macht auf der Basis der jeweils herrschenden Kultur der Gesellschaft beruhen. So können etwa in Gesellschaften mit „Senioritätsprinzip“ (Rosenmayr 1990, S. 41) die Alten bestimmte gesellschaftliche Rollen übernehmen, die ihnen nach der Arbeitsphase zustehen. Beispiele aus Westafrika zeigen die Alten in den Rollen des Familienältesten, des Politikers, Priesters, Richters oder Heilkundigen (vgl. Friebe 1995).

In westlichen Industriegesellschaften sind diese Positionen in der Regel nicht an das Lebensalter, sondern an bestimmte soziale Dispositionen, Bildungsabschlüsse und Berufsbiographien gebunden. Fällt die Erwerbsarbeit weg und existiert kein Vermögen, so verbleibt häufig für das von Exklusion bedrohte Individuum in der modernen Gesellschaft keine eindeutige Position mehr (vgl. Nassehi 2006, S. 49). Lediglich in der Familie wird von Älteren noch die Übernahme bestimmter Aufgaben erwartet, etwa bei der Versorgung von Enkelkindern. Doch dies wird aufgrund von geringen Geburtenraten und größerer räumlicher Distanz der Familien immer seltener.

So wird das Alter für viele Menschen eine Lebensphase des Verlustes gesellschaftlicher Funktionen. Mit dem Ende der Erwerbstätigkeit werden sie aus sozialen Kontexten freigesetzt, und können nun im sogenannten Ruhestand die Angebote der Konsum- und Freizeitindustrie nutzen, sofern ihnen die nötigen finanziellen Ressourcen zur Verfügung stehen.

In der Gerontologie wurde die gesellschaftliche Situation älterer Menschen in Industriegesellschaften mithilfe der „Disengagement-Theorie“ nach Cumming und Henry von 1961 beschrieben (vgl. Backes/Clemens 1998, S. 118). Sie erklären den sozialen Rückzug des alten Menschen als gleichsam natürlich und notwendig. Im Zuge des unterstellten körperlichen Abbaus seien Ältere nicht mehr leistungsfähig und würden sich aus eigenem Antrieb in den Ruhestand begeben und ihren Platz für Jüngere räumen. Als Gegenentwurf entstand die sogenannte „Aktivitätstheorie“, die biologistische Sichtweisen kritisierte und die soziale Ausgliederung auf die soziale Umwelt zurückführte (Nave-Herz 1993). Dieser Ansatz blieb zwar ebenso undifferenziert wie die Disengagement-Theorie, verwies aber auf die negativen Folgen, die durch Inaktivität im Alter entstehen können.

Bereits in den 1970er Jahren zeigte in Deutschland die Bonner Altersforschung um Thomae und Lehr, dass Defizitmodelle für das Altern keinen Bestand haben (vgl. Lehr 1977). So verschlechtert sich z.B. die Lernfähigkeit nicht generell im Lebenslauf, sondern sie verändert sich nur in Bezug auf bestimmte Faktoren und Inhalte. In Deutschland haben schließlich Baltes und Baltes (1992) einen differenzierten Ansatz des Alterns vorgestellt, der körperliche Veränderung im Alter akzeptiert, diese aber als ein Phänomen betrachtet, das sowohl „positive wie negative Aspekte beziehungsweise Veränderungen beinhalten kann“ (ebd., S. 11).

Der Fortschritt in der Alterswissenschaft wurde aber in der gesellschaftlichen Realität nicht nachvollzogen. Die Ausgliederung älterer Menschen intensivierte sich in den letzten Jahrzehnten in Deutschland durch immer frühere Freistellung aus dem Arbeitsprozess. Viele Unternehmen trennten sich mithilfe von Vorruhestandsregelungen und Sozialplänen von ihren älteren Arbeitnehmer/innen. Die Altersteilzeitmodelle wurden zumeist in Blockform umgesetzt, so dass tatsächlich die Berufstätigkeit früher beendet wurde. Im Jahr 2005 beschäftigten nur noch etwa

die Hälfte der deutschen Betriebe über 50-jährige Mitarbeiter/innen (vgl. Lehr 2005, S. 20). Allerdings stellten einige Unternehmen fest, dass ihnen in Zeiten des konjunkturellen Aufschwungs die notwendigen Fachkräfte fehlten. So entstand langsam in der Wirtschaft ein Bewusstsein für die demographischen Veränderungen in Deutschland und für den Rückgang des Erwerbspersonenpotenzials. Die frühe Entberuflichung oder Pensionierung erwies sich als nicht zukunftsfähig (vgl. BMFSFJ 2005, S. 38), war wirtschaftlich nicht mehr vertretbar und führte zum Verlust von erfahrenen Mitarbeitern. Allerdings können von diesem Wandel des Bewusstseins in den Betrieben auch heute noch nicht alle Arbeitnehmer/innen profitieren. Personalbedarf besteht nur bei qualifizierten Facharbeitern und Akademikern, während gering qualifizierte Arbeitnehmer/innen und Arbeitslose nur mehr geringe Chancen auf Arbeit haben. Letztere sind in besonderer Weise durch soziale Exklusion im Zuge der restriktiven Hartz-IV-Gesetzgebungen bedroht.

Die frühe Ausgliederung älterer Menschen aus dem Arbeitsprozess, die Anhebung des Renteneintrittsalters und Zeiten der Arbeitslosigkeit von Arbeitnehmer/innen wirken sich negativ auf das Alterseinkommen aus. Zunehmend mehr Rentner/innen sind von Altersarmut betroffen und sind auf die staatliche Grundsicherung angewiesen. Dies hängt einerseits mit der geänderten Rentengesetzgebung zusammen, die langfristig Beschäftigte bevorzugt und Geringverdiener benachteiligt. Andererseits geht das sogenannte Normalarbeitsverhältnis und damit die Kontinuität im Erwerbsleben immer mehr verloren, und es entstehen Lücken in der Beschäftigung und Zeiten geringer Beiträge für die Rentenkasse. Der Stellenwert der gesetzlichen Altersrente für die Versorgung im Alter wird so vermindert. Die OECD (2007, S. 27) prognostizierte, dass in 20 Jahren die gesetzlichen Renteneinkünfte in Deutschland im Durchschnitt nur noch knapp 40 Prozent des derzeitigen Verdienstes betragen werden. Dies würde bedeuten, dass die Altersarmut¹ in Deutschland zukünftig zunehmen wird, denn zahlreiche Menschen haben im Alter kein anderes Einkommen als ihre Rente. Im Jahr 2004 galten 14 Prozent aller Haushalte

1 Definiert als 60 Prozent des „Medians der laufend verfügbaren Äquivalenzeinkommen“ aller Haushalte in Deutschland (BMFSFJ 2005, S. 198).

als „arm“, wovon über ein Drittel der armen Haushalte eine/n Rentner/in als Haupteinkommensbezieher hatten (vgl. Holz 2004, S. 43).²

Der fünfte Bericht der Bundesregierung zur Lage der älteren Generationen in der Bundesrepublik Deutschland (vgl. BMFSFJ 2005, S. 199) bezifferte den Anteil armer Menschen über 65 Jahre für das Jahr 2003 mit insgesamt 11,4 Prozent, weist aber gleichzeitig auf die Probleme der Quantifizierung von Altersarmut hin. Das Resümee lautet:

Sowohl das Risiko von Einkommensarmut als auch einer steigenden Einkommensungleichheit im Alter sind absehbare Folgen verschiedener in die Wege geleiteter Veränderungen im Zusammenspiel mit der ökonomischen und demographischen Entwicklung (ebd., S. 186).

Die Altersarmut bringt für die betroffenen Menschen eine Summe von Benachteiligungen, die sich auf die soziale Teilhabe, auf die Gesundheit und Bildung auswirken. Es zeigt sich sogar, dass die Lebenserwartungen von Ruheständlern je nach wirtschaftlicher Lage im Durchschnitt um bis zu fünf Jahre differiert (vgl. Himmelreicher u.a. 2008), was eine besonders krasse Form sozialer Exklusion darstellt.

Dennoch stellt „Altsein“ für sich genommen noch keine Exklusionsbedrohung dar. Erst in der Kombination mit anderen Faktoren, z.B. prekären Arbeitsverhältnissen, geringem Bildungsabschluss, geringem Einkommen, schlechter Gesundheit oder fehlender Lernbereitschaft, kumulieren Gefahren der langfristigen Ausgrenzung (vgl. BMFSFJ 2005, S. 131ff.). Doch die soziale Ausgrenzung betrifft „nicht allein den gesellschaftlichen Rand, sondern die Organisation von Arbeit, von Sozialstaatlichkeit und sozialen Beziehungen im Zentrum der Gesellschaft“ (Kronauer 2008, S. 1).

Im Folgenden werden daher zunächst die Lebenssituationen und Risikokonstellationen im Alter beschrieben und vor dem Hintergrund des demographischen Wandels Entwicklungsprozesse aufgezeigt. Anschließend wird die Analyse der Ausgrenzungen älterer Menschen in der späten

2 Von „Armut“ spricht man, wenn Personen über ein so geringes Einkommen und so geringe Mittel verfügen, dass ihnen ein Lebensstandard verwehrt wird, der in der Gesellschaft, in der sie leben, als annehmbar gilt (Rat der Europäischen Union, zitiert nach Holz 2004, S. 40).

Berufsphase und für die nachberufliche Lebensphase differenziert, und es werden die vorhandenen Daten zur Weiterbildungsbeteiligung vorgestellt. Schließlich werden Fragen der Exklusion Älterer aus der Bildung und der Beitrag der Weiterbildung³ zu sozialer Inklusion herausgearbeitet.

2. Gesellschaftliche Exklusion älterer Menschen

Die Frage, wann der Mensch als „alt“ gilt oder ab wann er sich „alt“ fühlt, beruht im Wesentlichen auf gesellschaftlichen Konventionen (vgl. Kruse 2008, S. 21). Statistische Daten in Europa definieren „Alter“ zumeist mit Beginn des 65. Lebensjahres, während Weltorganisationen wie die WHO bereits die über 60-Jährigen zu „den Alten“ zählen. Die Altersforschung differenziert zwischen kalendarischem, biologisch-medizinischem und psycho-sozialem Alter. Sie betont die hohen interindividuellen Unterschiede in Bezug auf die Aktivität und soziale Partizipation älterer Menschen, doch lassen sich gemeinsame Merkmale bestimmter Lebensphasen und Alterskohorten feststellen. Diese Merkmale zeigen sich z.B. bei älteren Arbeitnehmer/innen in der Lebensphase von 50 bis 65 Jahren in Bezug auf:

- den Übergang aus der Arbeit in den sogenannten Ruhestand,
- in der „aktiven“ Phase höheren Alters von 65 bis circa 80 Jahren, in denen neue soziale Rollen gefunden werden müssen, oder
- in der Lebensphase über 80 Jahren, in der in besonderer Weise Unterstützungsbedürftigkeit und Abhängigkeit drohen.

Soziale Exklusionsprozesse können sich im höheren Alter bei vielen Menschen durch typische Situationen, wie den Berufsaustritt, gemindertem Einkommen, Verlust des Lebenspartners, fehlende gesellschaftliche Rollen oder durch eingeschränkte Mobilität bzw. Pflegebedürftigkeit, ergeben.

Die Situierung von „Alten“ in der Gesellschaft kann mit Bezug auf Inklusion und Exklusion anhand des Drei-Zonen-Modells von Robert Castel

3 Die Bezeichnung Weiterbildung wird hier synonym mit Erwachsenenbildung gebraucht. Bei beiden Bezeichnungen geht es vorwiegend um die öffentlich verantwortete und finanzierte Weiterbildung.

beschrieben werden (vgl. Kronauer 2007, S. 7), zu dem die Dimensionen der „Integration“, der „Verwundbarkeit“ und der „Marginalisierung“ gehören:

- Ältere Menschen können aufgrund der Wahrung von Ressourcen in der Zone der Integration leben und bis ins hohe Alter ihre gesellschaftliche Partizipation erhalten.
- Andere befinden sich im höheren Lebensalter in der Zone der Verwundbarkeit, die sich durch altersspezifische Faktoren wie z.B. Verlust Erfahrungen, schlechte Gesundheit oder Einsamkeit in hohem Maß vergrößern kann. In der Gerontologie wird häufig von einer besonderen Vulnerabilität oder Verletzbarkeit (vgl. Kruse 2008, S. 23) im Alter gesprochen, die mit einer Konzentrierung von Diskontinuitäten durch kritische Lebensereignisse verbunden ist (vgl. Tews 1993, S. 25ff.).
- Die Zone der Verwundbarkeit weitet sich in Deutschland immer weiter aus – und schließlich finden sich alte Menschen aufgrund der Altersarmut oder der geringen Tragfähigkeit ihrer sozialen Netze in der Zone gesellschaftlicher Entkoppelung oder Marginalität wieder.

Die Lebenssituationen der Altersgruppen oder Alterskohorten verändern sich durch sozialpolitische Maßnahmen ebenso wie durch bestimmte Ausprägungen der Altersgruppe und historischen Situationen. „Alterskohorten werden durch typische Lebenschancen geprägt in Form von Periodeneffekten⁴ und kritischen Ereignissen“ (Zapf 1993, S. 189). So ist z.B. für Alterssituationen die Frage bedeutsam, ob man zu den geburtenschwachen Jahrgängen gehört, in der Kriegszeit oder in der DDR aufgewachsen ist oder zu den sogenannten „Baby-Boomern“ zählt. Die typischen Alterssituationen und Lebensformen sind aber nicht im Sinne von sozialen Festlegungen der Individuen und ihrer jeweiligen Handlungs- und Gestaltungsräume zu interpretieren. Die Gesellschaft gibt den Individuen vielmehr bestimmte Möglichkeiten vor, die den exkludierenden Faktoren entgegenwirken sollen; zu nennen sind hier drei Strategien:

4 Es werden häufig Generations- und Periodeneffekte unterschieden. Erstere entstehen durch Bedingungen, die eine Geburtskohorte in typischer Weise prägen, während Periodeneffekte auf die Gesamtbevölkerung zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt wirken, z.B. durch politische Umbrüche (vgl. Tippelt u.a. 2009, S. 38).

- Da die Renten häufig für die Sicherstellung des Alterseinkommens nicht ausreichen, werden die Hinzuverdienstmöglichkeiten, etwa in Form von 400-Euro-Jobs, erleichtert.
- Die zurückgehende gesellschaftliche Partizipation im Alter kann durch ehrenamtliche Arbeit und bürgerschaftliches Engagement kompensiert werden.
- Versorgungsprobleme bei Pflegebedürftigkeit sollen durch mehr häusliche Pflegeleistungen und durch Stärkung der familiären Reziprozität erleichtert werden.

Doch alle drei Strategien zeigen ambivalente Seiten auf: Die Arbeit als Zuverdienstmöglichkeit im Alter ist oft prekäre Arbeit mit all ihren Problemen, die freiwillige Arbeit im Ehrenamt bietet nicht jedermann Betätigungsfelder und die häuslichen Netze sind häufig bei schwerer Pflegebedürftigkeit überfordert. Alle drei Programme sind nur bedingt geeignet, soziale Exklusion im Alter wirksam zu verhindern.

An diesen Beispielen zeigt sich ein gesellschaftlicher Veränderungsprozess, der mit neuen Vorstellungen über die Rolle des Staates verbunden ist. Der Staat wandelt sich vom „Wohlfahrtsstaat“, der die zentralen gesellschaftlichen Risiken absichert, zu einem „liberalen“ Staat,⁵ der nur die Grundsicherung seiner Bürger sicherstellt, ansonsten aber die Rahmenbedingungen für das Einkommen und die Inanspruchnahme von Sozialleistungen in der Nichterwerbsphase festlegt. Dabei kommt der Aktivität des Individuums eine besondere Rolle zu. Es trägt die Verantwortung für die angemessene Vorsorge für das Alter, ist gehalten, sich an Präventionen für die Erhaltung der Arbeitskraft und des Wohlbefindens zu beteiligen und soll im Falle der Beeinträchtigung selbst aktiv an der Wiederherstellung seiner Gesundheit arbeiten.

Die WHO formulierte 2002 bei der Weltversammlung zu Altersfragen in Madrid das Konzept des „aktiven Alterns“ (WHO 2002, S. 12). Durch Aktivität können danach Autonomie, Funktionalität, Gesundheit und Lebensqualität im Alter erhalten bleiben. Auch die Beschäftigungs-

5 Sozialstaatstheoretiker sprechen auch vom „investiven Wohlfahrtsstaat“, der in das Humankapital seiner Bürger investiert (vgl. Kronauer 2008, S. 8).

quote Älterer ließe sich durch Aktivität erhöhen. Während der deutschen Ratspräsidentschaft 2007 wurde das Programm „Aktives Altern“ auch zur Politik der Mitgliedsstaaten der Europäischen Union erhoben (BMAS 2007). Aktives Altern soll danach durch aktive Arbeitsmarktpolitik, lebenslanges Lernen und Reformen der sozialen Sicherung unterstützt werden (ebd., S. 3).

In allen Ländern – und besonders in Entwicklungsländern – sind Maßnahmen, die dazu führen, dass ältere Menschen gesund und aktiv bleiben, nicht als Luxus anzusehen, sondern als eine dringliche Notwendigkeit (WHO 2002, S. 6).

Für die alternde Gesellschaft soll das Konzept des aktiven Alterns einen Zuwachs an Lebenserwartung in Gesundheit (healthy life expectancy) mit sich bringen (vgl. WHO 2002, S. 13). Die Programme zur Förderung der Aktivität werden mit der Veränderung des Krankheitspanoramas begründet. Es sind nicht mehr so sehr ansteckende und akute Krankheiten, die dauerhafte Gesundheitsrisiken produzieren, vielmehr treten im Alter eher chronische und multimorbide Syndrome in den Vordergrund. Pflege- und Gesundheitsdienstleistungen werden statistisch häufiger infolge lang andauernder und multifaktorieller Veränderungen in Anspruch genommen werden.⁶ Da die Beeinträchtigungen im Alter zumeist langsam und schleichend eintreten, sind präventive Strategien gut wirksam. Insofern besteht kein Anlass für eine einseitig ausgerichtete Perspektive „von Belastung und Stress im höheren Lebensalter“ (Gröning 2008, S. 41), denn nur eine Minderheit der Älteren wird pflegebedürftig. Und die Maßnahmen zur Erhaltung körperlicher und kognitiver Fitness werden erfolgreicher. Aber die Zunahme gesunder Lebensjahre erhöht nicht automatisch die gesellschaftliche Partizipation, und die Eigenleistung wird immer stärker zu einem Paradigma der Prävention und der „aktiven Teilnahme in altersintegrierten Gesellschaften“ (WHO 2002, S. 43).

Die Umstellung auf Aktivierung hat tendenziell stark ausgrenzende Folgen für diejenigen Menschen, die nicht aktiv werden können (vgl. Kro-

6 In der Gesundheitswissenschaft wird vom „Chronic Disease Cycle“ (Schwartz 2000, S.14) gesprochen.

nauer 2008, S. 9). Wer nicht aktiv privat für das Alter vorgesorgt hat, bleibt auf die Grundsicherung in Höhe des Mindesteinkommens angewiesen, wer keine Gesundheitsprävention betreibt, hat nur noch bedingt Anspruch auf Rehabilitation und wer keine Bedingungen für seine häusliche Pflege schafft, muss sich im Falle der Pflegebedürftigkeit selbst versorgen oder ins Heim gehen. Es kann aber nicht darum gehen, das Alter im Bildungskontext quasi „abzuschaffen“ und „körpervergessen“ nur noch den guten Willen des Individuums zum Lernen einzufordern (vgl. Reindl 2009, S. 169).

Die Altersphase kann immer weniger als vom Staat geschützte Phase der Nichterwerbsarbeit angesehen werden. Die Wahrnehmung von Risikokonstellationen im Alter hat sich von den Lebensbedingungen oder Verhältnissen hin zu den Lebens- und Verhaltensweisen des Individuums verschoben. Diese Individualisierung der Vorsorge für das Alter wurde gleichzeitig mit einer Einschränkung der Gesundheitsleistung durch den Staat und einer Untergewichtung der Gesundheitsförderung (vgl. Waller 1995, S. 113) verbunden. Die Individualisierung von Gesundheitsproblemen erhöht gleichzeitig die Risikokonstellationen bei unzureichender Prävention. Zudem werden wissenschaftliche Erkenntnisse ausgeblendet, denn gesundheitsbeeinträchtigendes Verhalten müsste eigentlich „als strukturell durch die gesellschaftlichen und kulturellen Lebensbedingungen determiniert verstanden werden“ (Hurrelmann 2000, S. 178).

Der „aktive ältere Mensch“ ist Bestandteil eines gesellschaftlichen Bildes des Alterns, das für Exklusionsprozesse bedeutsam ist. Altersbilder schreiben den unterschiedlichen Altersphasen (Kindheits-, Jugend-, Erwachsenen- und Altersbilder) bestimmte Merkmale zu oder sie markieren als Alternsbilder den Prozess des Alterns selbst und/oder sie beziehen sich als Altenbilder auf den als „alt“ wahrgenommenen Menschen. Auf allen drei Ebenen gesellschaftlicher Bilder des Alterns sind negative Vorstellungen immer noch verbreitet. Die Altersphase erscheint als eine Zeit des körperlichen und geistigen Abbaus und alte Menschen werden als wenig produktive Mitglieder der Gesellschaft typisiert. Soziale Exklusion findet durch die negativen Altersbilder gesellschaftliche Legitimation. Diese Zusammenhänge sind – wie noch aufgezeigt wird – bedeutsam für die Wei-

terbildungsorientierungen der Altersgruppen. Im Kontext des Aktivitätsparadigmas spielen das Lebenslange Lernen und die Weiterbildung eine besondere Rolle.

Exklusion älterer Menschen kann sich ebenso auf den Zugang zur Bildung beziehen. Ältere Menschen werden vor allem an der beruflichen und betrieblichen Bildung weniger als jüngere beteiligt. Anscheinend lohnt es sich im höheren Alter nicht mehr, in Bildung zu investieren. Statistische Daten dokumentieren, dass mit zunehmendem Alter die Weiterbildungsbeteiligung insgesamt zurückgeht. Diese Daten werden für die benannten Altersgruppen nachfolgend genauer untersucht werden, denn der Forschungsstand der Bedingungen und Faktoren, die zur Exklusion im Sinne einer Nicht-Teilhabe älterer Menschen am System Weiterbildung führen, ist unzureichend. Bestimmte Zugangsfaktoren zur Weiterbildung, z.B. Finanzierung, Lernorganisation, Lernkontexte und Beratung, müssen noch in Bezug auf ihre Wirksamkeit für die Weiterbildungsbeteiligung Älterer untersucht werden. Dabei ergeben sich folgende Fragen:

- In welchem Ausmaß beteiligen sich ältere Menschen an Weiterbildung?
- Welche altersgerechten Bildungsangebote gibt es?
- Welchen Beitrag kann die Weiterbildung für die Inklusion im Alter leisten?

Bildung ist in allen Lebensphasen und Situationen wichtig für die Antizipation von Anforderungen, für die Reflexion von Handlungsmöglichkeiten und für die Ausschöpfung bestehender Potenziale. Letztendlich ist Bildung notwendig für die Vermeidung sozialer Exklusion. Allerdings sind die Voraussetzungen für Bildung und Lebenslanges Lernen innerhalb der Alterskohorten ungleich, da z.B. ältere Menschen mit geringem Bildungsstand in der Regel auch weniger an Weiterbildung teilnehmen und so stärker von sozialer Exklusion bedroht sind.

Eine effektive Nutzung von Potenzialen älterer Menschen in der Erwerbs- und Nacherwerbsphase ist ohne ein effizientes Bildungssystem nicht möglich. Die insbesondere unter An- und Ungelernten geringe Weiterbildungsbeteiligung und das damit einhergehende Risiko reduzierter Beschäftigungsfähigkeit verweisen – ebenso wie die Tatsache, dass Bildungsangebote

in der Nacherwerbsphase zur Förderung von Möglichkeiten selbstständiger, selbst- und mitverantwortlicher Lebensführung bildungsferne Schichten im Allgemeinen nur in unzureichendem Maße erreichen – auf die Notwendigkeit möglichst frühzeitig einsetzender, präventiver Bildungsmaßnahmen (BMFSFJ 2005, S. 155).

Die Rolle der Weiterbildung ist unter diesen Bedingungen höchst ambivalent, denn sie ist Bestandteil eines neuen Aktivierungsparadigmas der Altenpolitik. Einerseits kann die Weiterbildung selbst zur Erhaltung der kognitiven Fitness beitragen (vgl. Falkenstein/Sommer 2006) und verhilft zu Informationen und Entscheidungsspielräumen über Maßnahmen zur Erhaltung der Lebensqualität und über das Management von Altersproblemen. Andererseits fördert sie die Privatisierung der Lebensrisiken, wenn sie die Aktivität des Individuums voraussetzt und kein flächendeckendes Bildungsangebot für alle sozialen Gruppen vorhält. Diese Ambivalenz wird im Folgenden weiter untersucht und ist Thema der vorgelegten Analyse der Weiterbildung in Bezug auf ihre Möglichkeiten, das Individuum im Lebenslauf und die Gesellschaft bei der Bewältigung neuer Aufgaben im demographischen Wandel zu unterstützen.

3. Der demographische Wandel als Ausgangslage der Weiterbildung

Die meisten Analysen, die sich mit der Alterssituation und der Weiterbildung im höheren Lebensalter befassen, operieren mit dem Begriff des „demographischen Wandels“. Gemeint sind damit Veränderungen bei der Geburtenhäufigkeit und bei den Sterbeziffern, die zu einer Zunahme der Älteren und zu einer langfristigen Schrumpfung der Bevölkerung führen. Für Deutschland werden die Entwicklungen bis 2050 durch die „Koordinierten Bevölkerungsprognosen“ (Statistisches Bundesamt 2006a) in mehreren Varianten vorausberechnet. Doch was die zahlenmäßigen Entwicklungen tatsächlich für die sozialen Veränderungen in der Gesellschaft bedeuten, ist nicht eindeutig klar. So stellen sich folgende Fragen: Sind es nicht vielmehr Wirtschafts- und Arbeitsmarktentwicklungen, die zukünftige soziale Situa-

tionen beeinflussen, als Bevölkerungszahlen? Und sind nicht die Bevölkerungsentwicklungen wiederum selbst Ergebnis von sozioökonomischen Veränderungen?

Der demographische Wandel wird oft als quasi „naturgesetzliche“ Entwicklung betrachtet (vgl. Klein 1993, S. 169), obwohl doch die Geburtenhäufigkeit und die Lebenserwartung Ergebnisse sozialer Entwicklungen sind. Zukünftige Entwicklungen werden in den Diskursen zum demographischen Wandel häufig als eine Bedrohung des Bestandes einer Kultur und eines Volkes gesehen, ohne die Chancen und Risiken des Schrumpfens (vgl. Kaufmann 2009) der Bevölkerung differenziert zu betrachten. Die Frage, wie sich Exklusionsprozesse zukünftig verändern und welche sozialen Gruppen besonders betroffen sein werden, wird in den Analysen zum demographischen Wandel bisher kaum thematisiert.

Wie in den meisten europäischen Staaten führt die Alterung der Bevölkerung in Deutschland zu neuen Herausforderungen für den intergenerationellen Zusammenhalt in der Gesellschaft (vgl. BMAS 2007, S. 9). Dies wird begleitet durch politische Debatten über die Verlängerung der Lebensarbeitszeit, die Auflösung des Generationenvertrages, den Anstieg der Pflegebedürftigkeit und über die zunehmenden Finanzierungsprobleme der Alterssicherungssysteme. Die Rolle älterer Menschen in der Gesellschaft und die Bedeutung der Bildung im Lebenslauf sind einem dynamischen Wandel unterworfen, der sich zurzeit noch einmal beschleunigt. Die Ursachen des demographischen Wandels sind der Geburtenrückgang und die gestiegene Lebenserwartung. Immer mehr Menschen erreichen durch verbesserte Lebensbedingungen ein hohes Alter. Die durchschnittliche Lebenserwartung lag 2006 bei 82 Jahren für Frauen und bei 77 Jahren für Männer (vgl. BiB 2008, S. 46). Prognosen lassen erwarten, dass 2050 bei zurückgehender Einwohnerzahl die 60- bis 62-Jährigen die am stärksten besetzte Altersgruppe sein werden. „Ihnen werden doppelt so viele Personen angehören, wie Kinder geboren werden („mittlere“ Bevölkerung)“ (Statistisches Bundesamt 2006a, S. 35).

Im demographischen Wandel spielt auch die Zuwanderung eine wichtige Rolle (vgl. Reddy in diesem Band), weil sie den Bevölkerungsrückgang und die Alterung in Deutschland zwar nicht verhindern, möglicherweise aber ab-

mildern kann. Das Statistische Bundesamt hat im Jahr 2005 erstmalig den Bevölkerungsanteil der Einwohner Deutschlands mit Migrationshintergrund berechnet. Fast ein Fünftel der Bevölkerung hat einen Migrationshintergrund, so lautete das Ergebnis der Datenauswertung (vgl. Statistisches Bundesamt 2006b, S. 74). Damit ist Deutschland weit stärker durch Zuwanderung geprägt als dies die Zahlen über Ausländeranteile wiedergeben. Eine relativ neue Entwicklung ist die rasche Zunahme von Personen ausländischer Herkunft über 60 Jahren (vgl. Friebe 2006, S. 10), bei denen eigene Lebenssituationen⁷ und Bedürfnisse im Alter entstehen können.

Die demographischen Entwicklungen führen vielfach zur Prognose starker Alterung der Bevölkerung und der Belegschaften in Unternehmen in bestimmten Regionen (z.B. in den neuen Bundesländern oder im Ruhrgebiet) und in bestimmten Branchen. Die mittlere Gruppe erwerbsaktiver Menschen zwischen 30 und 50 Jahren wird sich ab 2015 reduzieren, so dass im Jahre 2050 etwa acht bis zehn Millionen Menschen weniger in dieser Altersgruppe in Deutschland erwartet werden (Statistisches Bundesamt 2006a, S. 40). Diese Trends werden oft so interpretiert, dass ein Mangel an Fachkräften entstehe, der zu einem Anstieg der Erwerbsquoten Älterer führen wird (vgl. IAB-Kurzbericht 2007, S. 2). Allerdings werden dabei andere wirksame Arbeitsmarktfaktoren, Rationalisierungen und Konjunkturzyklen wenig berücksichtigt.

Die Alterung der Bevölkerung wird häufig mit nachlassender Anpassungs- und Innovationsfähigkeit (vgl. Reindl 2009, S. 162) unserer Gesellschaft verknüpft. Diese Sichtweise lässt aber außer Acht, dass die Zunahme der Lebenserwartung eine positive Entwicklung darstellt, die man akzeptieren und deren Chancen man entdecken kann. Das Alter ist nicht nur durch Verluste gekennzeichnet, sondern bietet auch Potenziale. Der fünfte Altenbericht der Bundesregierung bestätigt, dass die Lern- und Leistungsfähigkeit im höheren Lebensalter fortbesteht und das „im Lebenslauf entwickelte Wissenssysteme und Handlungsstrategien vielfach Einbußen

7 Eigene Lebenssituationen werden zum Beispiel durch das häufige Pendeln zwischen dem Herkunftsland und Deutschland geprägt oder durch ein Leben in den sogenannten Moschee-Gemeinden, in denen ältere Menschen muslimischen Glaubens oft einen neuen Lebensort finden.

in Funktionen ausgleichen können“ (BMFSFJ 2005, S. 131). Ob die demographischen Aussichten für die Entwicklung unserer Gesellschaft insgesamt bedrohlich sind, hängt stark davon ab, welche Rolle zukünftig älteren Menschen während der Phase der Erwerbstätigkeit und danach zuerkannt wird und welche Altersbilder sich durchsetzen werden. Die Frage, welche sozialen Gruppen im Alter besonders von fehlender gesellschaftlicher Zugehörigkeit und mangelnder Teilhabe betroffen sind, lässt sich eher beantworten, wenn man die Einkommenssituation Älterer, ihre Einbindungen in soziale Nahbeziehungen und Veränderungen des Bürgerstatus untersucht (vgl. Kronauer 2006, S. 35). Unter dieser Perspektive werden die demographischen Entwicklungen bisher wenig betrachtet, obwohl doch die Grundlagen für die Exklusion im höheren Alter bereits in der Erwerbsphase gelegt werden.

4. Ältere Arbeitnehmer/innen als eine von Exklusion bedrohte Gruppe

Ältere Menschen waren in den letzten Jahren stark von der Ausgliederung aus der Arbeitswelt betroffen. Viele Unternehmen haben sich mithilfe von Vorruhestandsregelungen und Sozialplänen von zahlreichen Arbeitnehmer/innen getrennt, um Anpassungen an Marktentwicklungen zu kompensieren. Dabei waren von einem frühen Berufsausstieg nicht alle Berufsgruppen gleich betroffen: Während gering qualifizierte und abhängig Beschäftigte sowie Frauen und Arbeitnehmer/innen ausländischer Herkunft meist frühzeitig aus dem Arbeitsleben ausschieden, gingen Mitarbeitende in Führungspositionen oder Selbstständige oft länger ihrer Berufstätigkeit nach.

Im späten Berufsleben, d.h. im Alter über 50, können sich für ältere Arbeitnehmer/innen Exklusionsrisiken ergeben. Sie werden z.B. in Betrieben als weniger produktiv als jüngere angesehen und werden nicht mehr an Aufstiegs- und Qualifizierungsprozessen beteiligt. Bei Personalreduzierungen werden ältere Mitarbeiter/innen mithilfe von Sozialplänen oder auch ohne soziale Absicherung entlassen. Ältere Arbeitnehmer/innen sind besonders häufig von Arbeitslosigkeit betroffen. In Deutschland war 2005 der Anteil

der Langzeitarbeitslosen mit ca. 56 Prozent bei den 50- bis 64-Jährigen erheblich höher als bei den unter 50-Jährigen mit 40,5 Prozent (vgl. BA 2005, S. 12). Langanhaltende Arbeitslosigkeit wirkt sich sowohl negativ auf die Arbeitsfähigkeit als auch auf das Selbstbewusstsein aus. Dies ist besonders problematisch bei Arbeitnehmer/innen mit niedriger Qualifikation, die sich auf von Rationalisierungen oder Verlagerungen betroffenen Arbeitsplätzen befinden (vgl. BMFSFJ 2005, S. 65). Wenn auch eine flächendeckende Auflösung der sogenannten Normalarbeitsverhältnisse empirisch noch nicht dokumentiert ist, so steigt doch die Anzahl unsicherer oder prekärer Arbeitsverhältnisse (vgl. Brinkmann u.a. 2006), die auch zu geringen Renteneinkommen führen. Damit nimmt die Wahrnehmung der „Diskontinuitätsbedrohung“ (Reutter 2004) zu, soziale „Abstiegsängste“ werden an stagnierenden Einkommen und brüchiger werdenden Erwerbsverläufen festgemacht und wirken in weite Schichten der Gesellschaft hinein (Kronauer 2007).

Die frühe Ausgliederung von Arbeitnehmer/innen führt auch zum Verlust an Erfahrungswissen in der Arbeitswelt. Diese Konsequenz des demographischen Wandels für die Personalpolitik ist in vielen Betrieben lange Jahre kaum beachtet worden (vgl. Baigger 2005, S. 45). Allgemein wird davon ausgegangen, dass die frühe Beendigung der Berufstätigkeit von Älteren gestoppt und die Beteiligung Älterer an der Erwerbsarbeit zukünftig gesteigert werden muss, da die nachwachsende Generation zahlenmäßig den Verlust an älteren Arbeitskräften nicht mehr kompensieren kann (vgl. BiB 2008). In der Debatte um die Verlängerung der Lebensarbeitszeit spielen daher Fragen des Qualifikationserhalts bzw. der -erweiterung bei älteren Arbeitnehmer/innen eine wichtige Rolle. Sie werden mit den Begriffen Beschäftigungsfähigkeit älterer Arbeitnehmer/innen verknüpft. Die Beschäftigungsfähigkeit Älterer erscheint oft als nicht ausreichend für aktuelle Anforderungen am Arbeitsplatz und dies wird als Grund dafür angeführt, dass sie nicht mehr eingestellt werden. Die Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit ist dann anscheinend das adäquate Konzept, um Arbeitnehmer/innen länger in der Arbeitswelt zu halten oder wieder einzugliedern.

Die Forderung nach mehr Beschäftigungsfähigkeit älterer Menschen erweist sich aber aus der Bildungsperspektive als widersprüchlich. Da sich

die Anforderungen an den Arbeitsplätzen stetig ändern, ist es schwierig, Fähigkeiten zu definieren, die tatsächlich in den Unternehmen gebraucht werden und die zu einer höheren Erwerbsbeteiligung Älterer führen. Darüber hinaus ist weder die allgemeine Wirtschaftsentwicklung noch die Entwicklung in bestimmten Branchen langfristig vorausszusehen. Da Bildungsmaßnahmen aber grundsätzlich eine längere Perspektive haben, sind diese eher an breiteren Kompetenzen und weniger an aktuellen Beschäftigungsfähigkeiten auszurichten. Im europäischen Diskurs um langfristige Entwicklungsziele wird daher nicht nur von „Employability“, sondern auch von Kompetenzförderung und „Empowerment“ gesprochen.⁸ Diese Überlegungen zeigen bereits die Schwierigkeiten auf, vor denen die Weiterbildung Älterer für den Beruf und die Arbeitswelt steht. Technische und wirtschaftliche Prozesse verlangen eine schnelle Anpassung der Kompetenzen aufseiten der Arbeitnehmer/innen. Die Weiterbildungsprozesse selbst benötigen aber eine längerfristige Perspektive und können allein schon deshalb ihr Versprechen, die Beschäftigungschancen zu erhöhen, oft nicht einhalten.

Stellt man die individuellen Interessen älterer Arbeitnehmer/innen in den Fokus, so muss gleichfalls die berufsbezogene Weiterbildung für Menschen über 50 Jahre viel stärker zur Normalität werden. Neue Technologien und Prozesse müssen erlernt werden, dem Anspruch nach Mobilität und Flexibilität soll entsprochen werden und die Arbeitsfähigkeit bis ins höhere Alter muss gesichert werden. Auch seitens der Bildungspolitik wird gefordert, aus diesen Gründen die niedrige Beteiligung älterer Arbeitnehmer/innen an Fort- und Weiterbildung zu erhöhen und besondere Programme für Ältere zu konzipieren (vgl. BMAS 2007, S. 6). Doch macht die Politik häufig die Arbeitgeber dafür verantwortlich, die entsprechenden finanziellen Instrumente zu schaffen. Diese Forderungen sind zwar geeignet, auf den demographischen Wandel zu reagieren, doch lassen sie sich ohne eine Schaffung entsprechender Bildungsstrukturen kaum realisieren.

8 Die EU will sich mithilfe der Steigerung der „Employability“ und des „Empowerment“ der Arbeitnehmer/innen bis 2010 zum „wettbewerbsfähigsten, dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt (...) mit mehr Arbeitsplätzen und größerem sozialen Zusammenhalt“ entwickeln (BMBF 2005, S. 222). Größerer sozialer Zusammenhalt bedeutete danach nicht nur die Bekämpfung sozialer Exklusion, sondern auch eine präventive Ausrichtung der politischen Integrationsmaßnahmen.

Mit dem vorzeitigen und häufig nicht freiwilligen Ausscheiden aus der Berufstätigkeit ergibt sich eine erhebliche Bedrohung für das Individuum, den Übergang von der Erwerbsphase in die Nacherwerbsphase verarbeiten zu können. Geringere wirtschaftliche Möglichkeiten können sich mit einem Gefühl der Nutzlosigkeit verbinden und damit die Chancen für ein zufriedenstellendes Alter stark beeinträchtigen. Es existieren bisher zu wenige Gestaltungsspielräume, um die Weiterbildung als Element einer „individuellen Laufbahngestaltung“ (Iller 2008, S. 75) von Arbeitnehmer/inne/n zu festigen. Eine Neubestimmung der Personal- und Organisationsentwicklung, flexible Formen der Beschäftigung im Alter und des Übergangs in die Nacherwerbsphase wären notwendig, um Anpassungen an den demographischen Wandel zu erreichen.

5. Exklusion in der Nacherwerbsphase

Für die Lebensphase nach dem Ende der Erwerbsarbeit werden unterschiedliche Begriffe verwendet. Man spricht vom „Ruhestand“, dem „Renten-“ und „Pensionsalter“, von der „dritten“ und „vierten Lebensphase“ oder von Menschen als „Senior/inn/en“. Wahrscheinlich wird sich für zukünftige Generationen die Erwerbsphase verlängern und das Renteneinkommen relativ verringern. Damit werden Freizeit und Konsum in den Hintergrund treten und die Bewältigung altersbezogener Entwicklungsaufgaben (vgl. Kruse 2008) in den Vordergrund rücken. Anteile an der Erwerbsarbeit, soziales Ehrenamt und Transferleistungen für die Familie machen die Älteren potenziell zu produktiven Mitgliedern der Gesellschaft und zu Kunden auf dem Markt. Das Marketing hat hier schon die Begriffe „Best Ager“ und „Silver Economy“ erfunden. Allerdings sind mit Kunden offensichtlich nur die vermögenden Gruppen Älterer gemeint.

Im Gegensatz zur Arbeitswelt werden Menschen im freiwilligen Bereich nicht aufgrund ihres Lebensalters ausgegrenzt. Der „Freiwilligen Survey“ des zuständigen Bundesministeriums zeigte für die Jahre 1999–2004 eine deutliche Zunahme des Engagements Älterer:

Die deutlichste Steigerung des freiwilligen Engagements gab es bei den älteren Menschen im Alter ab 60 Jahren. Die Engagementquote stieg von 26 Prozent auf 30 Prozent. In der Gruppe der jüngeren Senioren, d.h. der 60- bis 69-Jährigen, erhöhte sich das Engagement sogar von 31 Prozent auf 37 Prozent, begleitet von einem starken Anstieg des Engagementpotenzials (Gensicke 2005, S. 6).

Der Bedeutungsverlust traditioneller Sozialstrukturen und die Zunahme älterer allein lebender Menschen schaffen einen erhöhten gesellschaftlichen Bedarf an nachberuflichem und freiwilligem Engagement. Diese freiwillige und soziale Tätigkeit umfasst die Mitwirkung an organisierten Formen des Ehrenamtes, an informellen Hilfen für andere Haushalte und für die Familie. Das Engagement älterer Menschen im Ehrenamt und in freiwilliger Arbeit kann auch im Bildungssektor stattfinden. Es bleibt aber abhängig von den Lebenserfahrungen, den konkreten Lebenssituationen und den Möglichkeiten zur Aktivität. Freiwillige Arbeit älterer Menschen finden wir vor allem im Bereich des sogenannten „bürgerschaftlichen Engagements“. Kirchen, Wohlfahrtsverbände, Parteien, Vereine und Initiativen sind auf die freiwillige und ehrenamtliche Mitarbeit zahlreicher Menschen angewiesen, die ohne ein Erwerbseinkommen auskommen. Auch die Weltgesundheitsorganisation würdigt die freiwillige Arbeit alter Menschen: „In allen Ländern bilden die freiwilligen Arbeitsleistungen älterer Menschen einen wichtigen wirtschaftlichen und sozialen Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung“ (WHO 2002, S. 43).

Männer sind noch immer stärker als Frauen freiwillig engagiert, jedoch stieg seit etwa zehn Jahren das freiwillige Engagement bei Frauen stärker als bei Männern (vgl. Gensicke 2005, S. 6). Frauen haben oft hohe Potenziale im Bereich des bürgerschaftlichen Engagements: Sie haben eine höhere Lebenserwartung als Männer, können i.d.R. die Folgen der Entberuflichung besser verarbeiten und sind anpassungsfähiger in Bezug auf alterstypische Belastungen. Doch gleichzeitig sind Frauen stärker durch finanzielle Einbußen bedroht, da ihr Einkommen sowohl aus eigener Arbeit wie aus Witwenrenten geringer als das der Männer ist.

Die Möglichkeiten zur ehrenamtlichen Tätigkeit sind offensichtlich ungleich verteilt, und auch in diesem Bereich lassen sich soziale Exklusions-

prozesse identifizieren. Ältere Menschen übernehmen eher ehrenamtliche Tätigkeiten, wenn sie über einen höheren Bildungsabschluss verfügen und wenn sie sich bereits in früheren Lebensphasen engagiert haben. Arme Menschen verwenden im Alter weniger Zeit für ehrenamtliche Aufgaben (vgl. Husemann 2008). Die Möglichkeiten zur ehrenamtlichen Arbeit hängen auch vom Gesundheitsstatus ab. Ältere Menschen mit höherem Bildungsabschluss haben deutlich geringere Risiken für Krankheit und Einschränkungen im Alter als Personen mit niedrigem Bildungsniveau. Kruse (2008, S. 29) erklärt diese Entwicklung mithilfe der sogenannten Humankapitalhypothese, die bei höherem Bildungsniveau mehr gesundheitsförderliche Lebensstile, mehr Kontrollüberzeugungen und mehr durch Eltern übertragene Entwicklungsmöglichkeiten sieht.

Gesundheitliche Einschränkungen, Verlusterlebnisse und soziale Isolation können besonders bei hochbetagten Menschen zur Exklusion führen. Werden sehr alte Menschen pflegebedürftig, so erweisen sich soziale Netzwerke häufig als fragil und können die notwendigen Unterstützungsleistungen nicht erbringen.⁹ Bewohner/innen von Altenheimen, vereinsamte Menschen in Privathaushalten und psychisch veränderte alte Menschen sind vielfach sozial exkludiert. Doch setzen diese Exklusionsprozesse selten schlagartig ein, sondern entwickeln sich im Zusammenspiel von körperlicher Beeinträchtigung, „erlernter“ Hilflosigkeit und sozialer Inaktivität. In diesem Kontext würde Bildung einen Beitrag zu Prävention von sozialer Exklusion leisten. Das Lernen könnte zum Wohlbefinden, zur gesunden Lebensführung, zur Unterstützung im Alltag, zur Bewältigung von Problemen (Coping-Strategien) und zur Erhaltung der Würde im Alter beitragen. Allerdings müssten sich dazu viel mehr ältere Menschen an Weiterbildungsaktivitäten beteiligen.

Die Teilnahme an Weiterbildung im höheren Lebensalter kann die Voraussetzung für und der erste Schritt in Richtung freiwillige Arbeit und bürgerschaftliches Engagement sein. Sie erweist sich als eine Ressource, um nach der Erwerbsphase im höheren Alter Produktivität, Selbstsicherheit und Unabhängigkeit zu erhalten (vgl. Kohli/Künemund 2000, S. 101). Die Teil-

9 Kade (2007, S. 150) spricht von „unvollständiger Reziprozität“ im Alter.

nahme an Weiterbildung kann ebenso ein Motivations- und Informationsfaktor zur Förderung gesellschaftlicher Partizipation sein (vgl. Brödel 2006, S. 71). Finden die Bildungsaktivitäten in multigenerationellen Gruppen statt, so können sie einen Beitrag zum Zusammenhalt und Dialog der Generationen leisten. Die Kooperation mit jüngeren Menschen bildet nicht selten einen zusätzlichen Anreiz für Ältere, sich an Bildungsveranstaltungen zu beteiligen.

Hier wird allerdings die Verknüpfung der Weiterbildung mit dem bereits erwähnten Aktivitätsparadigma für das Altern deutlich. Das freiwillige Engagement kann für ältere Menschen zunehmend zu einem moralischen Anspruch werden, die Freizeit nicht nutzlos zu verbringen. Die Möglichkeit der Menschen, sich auch im Alter weiterzubilden, wandelt sich dann zu einer Verpflichtung zum lebenslangen Lernen, da nur so die „Herausforderungen“ der Altersphase zu meistern seien. Nachfolgend wird daher der Frage nachgegangen, in welchem Umfang Ältere an Bildung teilnehmen.

6. Beteiligung älterer Menschen an Weiterbildung

Zwischen einer stärkeren Nutzung der Potenziale älterer Menschen in der nachberuflichen Lebensphase und der Teilnahme an Weiterbildung besteht ein starker Zusammenhang (vgl. BMFSFJ 2005, S. 344). Es wird hier von der These ausgegangen, dass Weiterbildungen potenziell die geistige Aktivität fördern, den Informationsstand aktualisieren, die Reflexivität des Handelns steigern und Kommunikation in sozialen Kontakten verbessern können. Dies trifft auf alle Lebensphasen zu – und damit auf das späte Berufsleben, sowie auf die dritte und vierte Altersphase. In der Nacherwerbphase kann die Weiterbildung die gesellschaftliche Partizipation fördern und zur Erhaltung der Selbstständigkeit und Aktivität älterer Menschen beitragen. Gleichzeitig hat die Bildung im Alter wichtige gesellschaftliche Funktionen, da sie zum Wissens- und Erfahrungstransfer beiträgt. Besonders aus bildungsstrategischer Sicht ist es daher ratsam, die „Ressource Berufs- und Lebenserfahrung“ (Nuissl 2006, S. 5) wieder zu entdecken.

Unter der Perspektive der Exklusionsdebatte stellt sich die Frage, ob alte Menschen eine Chance haben, die Potenziale der Weiterbildung zu

nutzen. Die erste Voraussetzung dafür ist, dass sie überhaupt an Bildungsmaßnahmen teilnehmen. Dabei sind nicht nur traditionelle Bildungsveranstaltungen zu betrachten, sondern auch neue Formen des Selbstlernens, die sich durch die Nutzung des Internets und anderer Medien ergeben. Die bestehenden Daten geben bisher keine zufriedenstellende Antwort zur Weiterbildungsbeteiligung¹⁰ älterer Menschen, da sie auf verschiedenen Wegen gewonnen worden sind. Die entsprechenden Untersuchungen beinhalten Ergebnisse, die aus individuellen Befragungen, aus der Perspektive von Bildungsanbietern oder aus der Sicht von Unternehmen stammen (vgl. DIE 2008, S. 26) und sind damit schwer miteinander zu vergleichen.

Ein Beispiel für individuelle Befragungen lieferte das Berichtssystem Weiterbildung (BSW), das seit 1979 alle drei Jahre im Auftrag des BMBF die Weiterbildungsbeteiligung anhand einer repräsentativen Stichprobe der 19- bis 64-jährigen Bevölkerung erhoben hat. Die Daten bezogen sich auf die Teilnahme an formalen Weiterbildungsveranstaltungen. Bei den ersten Erhebungen im Rahmen des BSW Ende der 1970er und Anfang der 1980er Jahre zeigten sich größere Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung verschiedener Altersgruppen. Beispielsweise lag die Teilnahmequote an beruflicher Weiterbildung im Jahr 1979 bei den 19- bis 34-Jährigen bei 16 Prozent, in der mittleren Gruppe der 35- bis 49-Jährigen bei neun Prozent und in der obersten Altersgruppe der 50- bis 64-Jährigen nur bei vier Prozent. Bis 1997 ist die Weiterbildungsquote in allen Altersgruppen gestiegen und danach wieder zurückgegangen. Im Vergleich zu den BSW-Erhebungen früherer Jahre ergab sich 2007 eine Erhöhung der Teilnahme älterer Menschen. Die Quoten blieben aber noch deutlich unter denen der mittleren und jüngeren Jahrgänge.

10 Die Weiterbildungsbeteiligung wird hier zunächst nur unter quantitativen Gesichtspunkten untersucht und damit ist über die Wirksamkeit von Weiterbildung in Bezug auf die Bewältigung von Exklusionsbedrohungen noch keine Aussage getroffen.

	Altersgruppe	Teilnahmequoten 2003	Teilnahmequoten 2007
allgemeine Weiterbildung	19 bis 34 Jahre	29	30
	35 bis 49 Jahre	27	28
	50 bis 64 Jahre	20	23
berufliche Weiterbildung	19 bis 34 Jahre	29	27
	35 bis 49 Jahre	31	31
	50 bis 64 Jahre	17	19

Tabelle 1: Teilnahmequoten in Prozent nach Altersgruppen im Jahr 2003 und 2007
(Quelle: v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 227)

Seit 2007 wurden die Erhebungsverfahren des BSW und des „Adult Education Survey“ (AES) zusammengelegt. Allerdings veränderten sich damit auch die Erfassungskategorien für die Weiterbildung. Während das BSW zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung unterschied, wurden im AES nun die Kategorien betriebliche Bildung, berufliche Bildung und nichtberufsbezogene Bildung verwandt. Außerdem wurden weitere Lernformen in die Erhebungen integriert. Der AES fragte nach Bildungsverhalten in einer großen Bandbreite:

- formal Education (FED), deutsch bezeichnet als „reguläre Bildungsgänge“,
- non-formal education (NFE), deutsch bezeichnet als „Weiterbildungsveranstaltungen“,
- informal learning (INF), bezeichnet als „informelles Lernen“ und im engeren Sinne als „Selbstlernen“ (v. Rosenblatt/Bilger 2008b, S. 16).

Die Differenzierung der Kategorien ermöglichte nun neue Aussagen über die Weiterbildungsbeteiligung der einzelnen Altersgruppen.

	Altersgruppen					
	19–24	25–34	35–44	45–54	55–64	65–80
Anzahl Befragte	939	1.321	1.878	1.759	1.449	1.701
darunter:						
Anteil Erwerbstätige (%)	49	68	82	76	47	3
<i>Teilnahmequoten in %</i>						
reguläre Bildungsgänge (FED)	57	14	3	2	2	1
Weiterbildungsveranstaltungen (NFE)	49	48	50	44	26	12
Selbstlernen (INF)	59	54	54	53	45	38
„Bildungsaktive (FED oder NFE)	75	54	51	45	27	13
Ausschließlich Selbstlerner (nur INF)	10	18	21	21	27	29
Zahl der Lernaktiven (FED, NFE, INF)	2,7	2,5	2,5	2,4	2,2	1,7
Basis: Lernaktive im Zwölfmonatszeitraum Quelle: TNS Infratest: AES 2007; Basis AES 2007 und EdAge, Personen von 19 bis 80 Jahren						

Tabelle 2: Bildungsbeteiligung im Lebensverlauf (Quelle: v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 134)

Die BSW-AES-Daten gaben zudem Informationen zur Bildungsbeteiligung im höheren Lebensalter von 65 bis 80 Jahren. Sie stammen aus der Erhebung des Projekts der Ludwig-Maximilian-Universität in München zum Thema „Weiterbildungsverhalten und -interessen Älterer“ (Tippelt u.a. 2009). Die Daten bestätigen den Trend, dass im höheren Alter im Durchschnitt die Bildungsbeteiligung nachlässt, doch dies bei den einzelnen Bildungsaktivitäten recht unterschiedlich.

Die Datenanalyse des AES zeigt, dass der Rückgang der Teilnahme Älterer an Weiterbildungsveranstaltungen bereits bei der Altersgruppe der 55- bis 64-Jährigen deutlich bemerkbar ist. Ein starker Einflussfaktor ist hier die Teilnahme an Veranstaltungen der beruflichen und betrieblichen Bildung. Derzeit partizipieren die mittleren Jahrgänge am stärksten an beruflicher Weiterbildung (vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 57). Dieser

Trend wird auch durch Untersuchungen bestätigt, die Ergebnisse aus Betriebs- bzw. Unternehmensbefragungen präsentieren.¹¹

Ein Beispiel für die Datenerhebungen in Betrieben liefert das „Continuing Vocational Training Survey“ (CVTS), das Quoten für die Weiterbildungsveranstaltungen in Betrieben und Teilnahmequoten der teilnehmenden Beschäftigten in Europa ermittelt. In Deutschland beteiligen sich danach 21 Prozent der über 55-jährigen Beschäftigten an Weiterbildungsmaßnahmen. Dies bedeutet Platz 16 von 26 Ländern in Europa (vgl. Moraal u.a. 2009, S. 9). Dieser Trend wird auch durch das Betriebspanel des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB-Kurzbericht 2007) bestätigt, das darüber hinaus ermittelt hat, dass der Anteil der Betriebe mit Maßnahmen für Ältere in den Jahren 2002 bis 2006 von 19 Prozent auf 17 Prozent zurückgegangen ist (ebd., S. 3).

Die bisher vorgestellten Daten für die Weiterbildungsbeteiligung älterer Menschen zeigen zwar sinkende Teilnehmerzahlen, doch ist das Ausmaß dieser Entwicklungen recht unterschiedlich dokumentiert. Das Statistische Bundesamt hat die Weiterbildungsbeteiligung auf der Grundlage des Mikrozensus berechnet. Danach beteiligten sich im Jahr 2005 nur rund zehn Prozent der 50- bis 64-Jährigen an Weiterbildung (vgl. Statistisches Bundesamt 2007). Die Auswertung des Bundesinstituts für Berufsbildung des CVTS von 2006 bezifferte die Beteiligung an beruflicher und betrieblicher Bildung mit 21 Prozent (vgl. Moraal u.a. 2007, S. 9), während die Erhebung AES 2007 eine Weiterbildungsbeteiligung der 50- bis 64-Jährigen von 26 Prozent ermittelte (vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 134).

11 CVTS, IAB-Betriebspanel, Erhebung des Instituts der Deutschen Wirtschaft (IW). Die drei relevanten replikativen Betriebsbefragungen unterscheiden sich in ihrer Erhebungsmethodik, in der Definition von Weiterbildung und der Definition der Beteiligung an Weiterbildung.

	Mikrozensus (LFS) 2005	CVTS 2006	BSW/AES 2007
Weiterbildungsbeteiligung der 50- bis 64-Jährigen	10 Prozent	21 Prozent	26 Prozent
erfasste Lernformen	formale Bildung, nicht-formale Aus- und Weiterbildung	berufliche und betriebliche Weiterbildung	reguläre Bildungsgänge, Weiterbildungsveranstaltungen, informelles Lernen bzw. Selbstlernen
Untersuchungsausschnitt	Stichprobe aus der Gesamtheit dt. Haushalte	Stichprobe aus deutschen Unternehmen	Stichprobe aus der deutschen Gesamtpopulation im Erwerbsalter**
Zeitraum/Periodizität	jährlich	alle 5 Jahre	alle 3 Jahre
<p>* Labour Force Survey (LFS): Diese Erhebung ist in die Mikrozensuserhebung eingebettet. Sie dient der EU-weiten Vergleichbarkeit in Bezug auf formale und nicht-formale Weiterbildung.</p> <p>** Einzelpersonen werden befragt.</p>			

Tabelle 3: Übersicht über drei Datenquellen

Insgesamt ergeben sich bei der Auswertung der bestehen Daten zur Weiterbildungsbeteiligung älterer Menschen Unstimmigkeiten, die Fragen der Inklusion und Exklusion Älterer in der Weiterbildung noch nicht umfassend beantworten lassen. Überall dort, wo Weiterbildung mit Erwerbstätigkeit und beruflicher Qualifikation verbunden ist, kann man aber offensichtlich einen starken Rückgang der Teilnahme älterer Menschen beobachten. Die Erwerbstätigkeit ist ein wichtiger Einflussfaktor für die Teilnahme an regulären Bildungsgängen und an Weiterbildungsveranstaltungen. Da die Erwerbstätigkeit im höheren Alter absinkt, wirkt sich dies auch auf die Höhe der Weiterbildungsbeteiligung aus. Insbesondere ältere Arbeitslose nehmen nur noch wenig an Bildungsmaßnahmen teil.¹²

Dieser Trend ist bei der allgemeinen oder außerberuflichen Weiterbildung weniger ausgeprägt. Einige Bildungsanbieter sprechen inzwischen von

12 Die amtliche Förderstatistik der Bundesagentur für Arbeit (BA) erfasst die Eintritte und Jahresdurchschnittsbestände der geförderten Teilnehmenden an Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung für Arbeitslose auf der Basis von SGB II und III (vgl. BMAS 2006).

einer erheblichen Alterung ihrer Teilnehmerschaft. Ein Beispiel für diese Anbieterperspektive auf die Weiterbildung bietet die Volkshochschulstatistik des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE), die Teilnahmefälle an den gebotenen Maßnahmen erfasst. Das heißt allerdings, dass Personen, die während eines Erfassungszeitraums mehrere Weiterbildungsangebote besuchen, auch mehrfach gezählt werden. Die VHS-Statistik dokumentiert, dass die Altersgruppen der 50- bis 65-Jährigen und sogar die über 66-Jährigen bei den Volkshochschulen stetig an Bedeutung gewinnen (vgl. DIE 2008, S. 45).

Anhand der Auswertung der bestehenden Statistiken und Daten wird deutlich, dass das Lebensalter zwar ein Faktor der Weiterbildungsbeteiligung ist, doch dieser stets im Zusammenhang mit weiteren Faktoren zu sehen ist (vgl. IAB-Kurzbericht 2007, S. 4). Die bereits zitierte Münchner Studie zum Weiterbildungsverhalten Älterer resümiert, dass in der beruflichen Bildung die Teilnahme Jüngerer 1,7-mal häufiger ist als die der Älteren (vgl. Tippelt u.a. 2008, S. 40). Gleichzeitig sind aber auch Teilnehmer aus Großbetrieben häufiger als die aus Klein- und Mittelbetrieben. Vollzeitbeschäftigte sind ebenfalls häufiger als Teilzeitbeschäftigte in Bildungsmaßnahmen anzutreffen. Insbesondere nehmen Personen mit hohem Bildungsstand häufiger an Weiterbildung teil als gering qualifizierte Menschen. Beim Selbstlernen gehen die Aktivitäten Älterer zwar auch zurück, doch bleibt die Bedeutung des Selbstlernens bei den 65- bis 80-Jährigen hoch und ist als ausschließliche Lernform sogar häufiger verbreitet als bei den jüngeren Menschen (vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 134).

Insgesamt zeigt sich, dass die bestehenden Daten wesentlich differenzierter betrachtet werden müssen. Es ist auch nicht ausreichend, nur die Gruppe der Teilnehmenden an Weiterbildung mit den „Nichtteilnehmern“ zu vergleichen, denn im Hinblick auf die Breite und Intensität der Lernaktivitäten erweist sich diese Unterscheidung nur bedingt als aussagekräftig (vgl. Siebert 2004, S. 6).

Die niedrige Weiterbildungsteilnahme Älterer ist nicht ausschließlich auf Alterseffekte zurückzuführen. Es kann auch Generationeneffekte geben, da die heute älteren Menschen noch in einem anderen Bildungssystem

aufgewachsen sind und die Forderung nach selbstständigem und lebenslangem Lernen noch nicht ausgeprägt war. Dennoch bleibt die Frage offen, wie der Wegfall der betrieblichen und beruflichen Bildung im Alter zu kompensieren ist. Dieses Thema ist relevant, da ja generell nicht von einem sehr hohen Niveau der Bildungsaktivität ausgegangen werden kann. Zudem verwischen die Grenzen zwischen beruflichen und nicht berufsbezogenen Bildungsanforderungen immer mehr.

Die Teilnahme an Weiterbildung allein ist aber noch kein ausreichender Indikator für die Wirksamkeit von Bildung in Bezug auf die Partizipation älterer Menschen an der Gesellschaft und für den Erhalt von Gestaltungsräumen im Alter. Im Folgenden wird daher zunächst die Angebotsstruktur der Weiterbildung unter Berücksichtigung der Bedürfnisse älterer Menschen und des gesellschaftlichen Bildungsbedarfs im demographischen Wandel untersucht.

7. Exkludierende und inkludierende Weiterbildungsangebote

Die Kommission für den fünften Altenbericht der Bundesregierung sah „angesichts der demographischen Veränderungen die Notwendigkeit, die Lernmöglichkeiten für Erwachsene sowohl in der Erwerbs- als auch in der Nacherwerbsphase auszubauen“ (BMFSFJ 2005, S. 124). Sie forderte einen ganzheitlichen Bildungsbegriff, der die Fähigkeit zur Teilhabe an Entscheidungen und Kompetenzen zum Erhalt der eigenen Gesundheit einschloss. Die durch Bildung erworbenen Fähigkeiten und Kompetenzen wären gleichermaßen für berufliche und ehrenamtliche Tätigkeiten sowie für die selbstständige Lebensgestaltung in der Nacherwerbsphase von Nutzen. Die Autoren des fünften Altenberichts unterstreichen damit die Notwendigkeit, mehr Bildungsangebote für Menschen in höherem Lebensalter einzurichten. Auch in weiteren Verlautbarungen der Bundesregierung heißt es, dass nationale Strategien zum Lebenslangen Lernen Ältere stärker als Zielgruppe von Bildung berücksichtigen sollen (vgl. BMAS 2007, S. 15). Die Politik postuliert einen Handlungsbedarf für die Weiterbildung Älterer,

allerdings bleibt fraglich, ob sie auch die Umsetzung entsprechender Angebote ausreichend unterstützt.

Im Folgenden werden Angebote der Weiterbildung diskutiert, die sich mit dem demographischen Wandel und der Bildung für Menschen im höheren Lebensalter befassen. Allerdings wird dabei nur der Bereich der öffentlich verantworteten beziehungsweise geförderten Weiterbildung berücksichtigt. Daneben gibt es noch einen großen und unübersichtlichen privaten Markt der „Bildung für Senioren“, der eine separate Betrachtung erfordert.

Ältere Menschen haben sowohl einen Bedarf an speziellen altershomogenen Weiterbildungen als auch an Angeboten des dialogischen, intergenerationellen Lernens. Weiterbildungsangebote, die speziell an ältere Menschen adressiert sind, könnten sich durch die Themen und Vermittlungsmethoden von allgemeinen Angeboten unterscheiden und Lern- und Leistungspotenziale älterer Menschen fördern (vgl. Schöffter 2000, S. 75). Generationsübergreifende Angebote hingegen ermöglichen den Dialog, den Wissensaustausch und beugen den Ausschließungstendenzen der verschiedenen Altersgruppen vor.

Die Abschätzung des Bildungsbedarfs im höheren Lebensalter wird erleichtert, wenn man drei Altersphasen und damit Schwerpunkte für die altersbezogene Weiterbildung differenziert:

- junge Alte (55–65 Jahre),
- die mittlere Gruppe alter Menschen (66–79 Jahre) und
- betagte Menschen (80 Jahre und älter).

Die Abgrenzungen der Phasen sind fließend und eine Zuordnung allein nach dem kalendarischen Alter ist nicht zulässig, denn individuelle und situative Faktoren produzieren eine hohe Variabilität des Alters.

So stellt sich die Frage, welcher Bildungsbedarf sich für die verschiedenen Altersgruppen zeigt.

- Für junge Alte bedeutet Bildung im höheren Lebensalter häufig noch die Erlangung und Integration neuer beruflicher Kompetenzen. Neue Medien, technische und soziale Innovationen markieren die Notwendigkeit und die Inhalte entsprechender Weiterbildungsangebote.

- Für die mittlere Gruppe älterer Menschen wird sich die Relevanz beruflicher Qualifikationen zwar verringern, doch auch ihr Alltag wird durch neue Techniken und Anforderungen immer mehr geprägt. Spezielle Bildungsangebote für diese Altersgruppe enthalten häufig auffrischende und erweiternde Lerninhalte und können die gesellschaftliche Partizipation erleichtern.
- Für betagte Menschen wird die Erhaltung der Selbstständigkeit und damit die Auswahl sowie Nutzung altengerechter Unterstützungsangebote immer wichtiger. Die Information über Selbsthilfeangebote und die Verarbeitung alterstypischer Probleme wird so zum Weiterbildungsinhalt.

Der Weiterbildungsbedarf ist mit diesen Lebensphasen der älteren Menschen verkoppelt. Junge Alte sind besonders von der Verschiebung des Renten- oder Pensionsalters betroffen, und ein frühzeitiges Ausscheiden aus dem Beruf bringt zunehmend erhebliche finanzielle Einbußen mit sich. Daher stehen Menschen im Alter von über 50 Jahren heute häufig vor der Aufgabe, eine neue berufliche Perspektive zu finden, die einen angemessenen Verdienst und soziale Anerkennung sichern. Mittlere Jahrgänge der älteren Menschen werden zukünftig nicht nur freizeit- und konsumorientiert leben können, denn sie werden sich über Hinzuverdienste, ehrenamtliche Tätigkeit oder über die Übernahme von Betreuungsleistungen an der Arbeitswelt beteiligen. Betagte Menschen sind in besonderer Weise von Gesundheitsveränderungen und Verlusterlebnissen betroffen. Kenntnisse über Hilfen zur Erhaltung der Aktivität und Selbstständigkeit auf einem expandierenden Gesundheits- und Pflegemarkt haben daher eine besondere Bedeutung.

Bildungsbedarf besteht aber nicht nur in Bezug auf die typischen Anforderungen von Lebensphasen, sondern auch im Übergang von einer in die andere Lebensphase. Übergangssituationen sind oft mit kritischen Lebensereignissen verbunden, die angemessene Bewältigungsstrategien verlangen. Die soziale, ökonomische und psychische Kontinuität kann im Lebenslauf erheblich durch neue Anforderungen gefährdet sein und zu Brüchen führen.

Da ist zunächst der Wechsel von der Berufstätigkeit in die Nacherwerbsphase: Gewohnte Alltagsroutinen können verloren gehen und die neue

Rolle als Rentner kann als wenig zufriedenstellend erlebt werden. Kontakte zu den ehemaligen Arbeitskollegen bestehen nicht fort, das Einkommen verringert sich und die gewohnten Zeitstrukturen verlieren an Bedeutung.

Ein zweiter kritischer Übergang ergibt sich, wenn der ältere Mensch unter gesundheitlichen Beeinträchtigungen leidet oder sein Partner erkrankt oder verstirbt. In diesen kritischen Lebenssituationen noch einmal die Kraft für die Bewältigung neuer Aufgaben zu finden, stellt häufig eine große Herausforderung dar.

Bildungsangeboten wird dabei große Bedeutung für die gedanklich-emotionale Vorwegnahme (Antizipation) von Anforderungen in den verschiedenen Lebensaltern als auch für die bewusste Reflexion eigener Handlungsmöglichkeiten in der kognitiv-emotionalen Auseinandersetzung mit aktuell auftretenden Entwicklungsanforderungen beigemessen (Kruse 2008, S. 22).

Die Rolle der Weiterbildung in Übergangssituationen und kritischen Lebenssituationen müsste allerdings noch genauer beschrieben werden. Die Weiterbildung bewegt sich hier zwischen Unterstützungsangeboten, die eher Beratung erfordern und weitergehenden Angeboten, die bereits Therapiecharakter haben. Dennoch können Bildungsangebote im Kontext mit anderen Maßnahmen einen Beitrag zur Stabilisierung in kritischen Lebenssituationen leisten, indem sie Informationen zur Verfügung stellen, Probleme antizipieren, Coping-Strategien aufzeigen, Gruppenprozesse fördern und Selbsthilfepotenziale wecken. In diesem Sinne kann die Bildung ein Element zur Vermeidung sozialer Exklusion im Alter darstellen.

Der Bildungsbedarf älterer Menschen lässt sich aus den Lebenssituationen und Entwicklungsaufgaben ableiten. Dies ersetzt allerdings nicht die Erforschung der subjektiv empfundenen Bildungsbedürfnisse älterer Menschen. Entsprechende Studien liegen allerdings bisher kaum vor (vgl. Tippelt u.a. 2009, S. 17). Der beschriebene Bildungsbedarf und die Bildungsbedürfnisse älterer Menschen erfordern ein vielfältiges und durch die demographischen Entwicklungen vermehrtes Bildungsangebot. Die eher speziellen und adressatenorientierten Bildungsangebote sollten eher die Ausnahme als die Regel des Lernens im höheren Lebensalter darstellen. Es zeigt sich die Notwendigkeit, Weiterbildung generationenübergreifend zu

organisieren, denn nur so können Ressourcen unterschiedlicher Altersgruppen und Know-how-Transfers erreicht werden. Außerdem verändert das intergenerationelle Lernen das Miteinander der Generationen und fördert die Generationengerechtigkeit (vgl. Franz u.a. 2009, S. 11). Und tatsächlich besuchen viele alte Menschen weniger zielgruppenspezifische Veranstaltungen, sondern nutzen das reguläre Programm.

In vielen Weiterbildungsangeboten findet intergenerationelles Lernen statt, ohne dass es systematisch intendiert wäre. So sind z.B. in den Volkshochschulen oder in den Veranstaltungen der Wohlfahrtsverbände die Lerngruppen häufig altersgemischt, und junge wie alte Menschen unterstützen einander gegenseitig. Das spontane intergenerative Lernen ersetzt aber nicht die systematische und konzeptionelle Planung von Lernprozessen zwischen Jung und Alt. In einigen Modellen wurde bereits die Nutzung des Erfahrungswissens Älterer zur Sicherstellung von Wissenstransfers systematisch erprobt (vgl. Engels u.a. 2007), doch fehlt bisher ein flächendeckendes und evaluiertes Angebot intergenerationaler Bildung. Die adre-satenorientierte Perspektive der Altenbildung und die intergenerationelle Bildung stehen sich dabei nicht dualistisch gegenüber, sondern können sich in Angeboten und Projekten sinnvoll verschränken.

Die Angebotsstruktur für Bildungsangebote für ältere Menschen und mit Bezug zum demographischen Wandel ist unübersichtlich. Einige Beispiele sollen nachfolgend die bestehenden Schwerpunkte aufzeigen: Angebote zum Thema „Bildung für ältere Menschen“ zeigen schon im Titel bestimmte Schwerpunkte, z.B. „Bildung im dritten Lebensabschnitt“ der katholischen Erwachsenenbildung, „Alter und neue Medien“ des „Zentralen Weiterbildungsinstitutes Ulm“ oder das „Lebensbegleitende Lernen“ im Projektprogramm „Lernende Regionen“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Diese Bildungsangebote bieten ein weites inhaltliches Spektrum, das Kurse zur Freizeitgestaltung, zur Gesundheitsvorsorge und zur Lebenshilfe für alterstypische Probleme umfasst. Einige Erwachsenenbildungseinrichtungen organisieren, um dem speziellen Bildungsbedarf älterer Menschen zu entsprechen, sogenannte Senioren- oder Altenakademien (z.B. das Programm der VHS München).

Die Universitäten stellen mit Angeboten des „Seniorenstudiums“ inzwischen ein wichtiges Segment der Bildungsangebote für ältere Menschen dar (vgl. BMFSFJ 2005, S. 160). Sie bieten Möglichkeiten des wissenschaftlichen Arbeitens und des Diskurses mit jüngeren Wissenschaftler/innen und Studierenden. Wenn auch in der Regel keine akademischen Abschlüsse intendiert sind, so soll doch die Erweiterung der Kompetenz und eine bessere Nutzung der Alterspotenziale erreicht werden. Die universitäre Weiterbildung wird allerdings von „bildungsfernen“ Bevölkerungsgruppen wenig genutzt.

In den Einrichtungen der Erwachsenenbildung werden spezielle Bildungsangebote häufig auch unter dem Titel „biographisches Lernen“ angeboten. Diese Angebote beinhalten sowohl das Lernen an der eigenen Biographie, als auch intergenerativ das Lernen von der Biographie des Anderen. Der Lebensprozess wird so zum Lernprozess (vgl. Reindl 2009, S. 168). Biographische Bildungsarbeit konzentriert sich nicht nur auf das Individuum, sondern betrachtet den Menschen als Mitglied einer Generation oder Altersgruppe. Allerdings kann die Rückschau im höheren Lebensalter für den Einzelnen sowohl zur befriedigenden Selbstdefinition führen als auch zur Verunsicherung im Alter beitragen. „Erinnerungen, die weh tun“ (Schulte-Steinicke 2004) können längst Vergessenes wieder hervorholen. Biographisches Arbeiten in der Bildung erfordert in erster Linie gelungene Kommunikation in der Gruppe. Das gemeinsame Gespräch, die Erinnerung an zurückliegende Zeiten, die Betrachtung von älteren Bildern, die Aktualisierung von Sinneserfahrungen und das Zurückversetzen in die „gute alte Zeit“ können Wertschätzung und Sinngebung ausdrücken und den drohenden Identitätsverlust besonders bei hochbetagten Menschen vermeiden helfen (vgl. Ruhe 2003). So lassen sich verschüttete Fähigkeiten und Ressourcen entdecken, die auch in der Situation des höheren Lebensalters nützlich für den Einzelnen und die Gemeinschaft sind.

Wie bereits beschrieben, entspricht die Weiterbildungsbeteiligung bisher nicht dem beschriebenen Bildungsbedarf und den individuellen Bildungsbedürfnissen. Es ist außerdem davon auszugehen, dass es Barrieren für ältere Menschen gibt, die sie daran hindern, an Weiterbildung teilzunehmen. Diese Barrieren können unterschiedlicher Art sein, wie z.B. schlechte Erreichbarkeit der Bildungseinrichtung, unzureichende Finanzie-

zung der Angebote, Lernorganisation und Lernkontexte, fehlende Beratung und Vieles mehr. Der erschwerte Zugang zu den Angeboten der Weiterbildung beschleunigt die Exklusion älterer Menschen aus Bildungskontexten und ist unter dem Aspekt der Erhaltung von Aktivität im Alter bedenklich. Daher ist die Überwindung von Lern- und Bildungshindernissen für ein aktives Altern unerlässlich (vgl. BMAS 2007, S. 4).

Als erster Schritt zur Überwindung der Bildungshindernisse im Alter ist mehr Wissen über das Lernen im Alter notwendig. Häufig benannte Einflussfaktoren des Lernens im Alter sind Zeitdruck und persönliche Sinnfindung (vgl. Friebe 2008). Zeitdruck scheint für Ältere allgemein einen ungünstigen Einfluss auf die Leistung zu haben, da sie im Vergleich zu Jüngeren genauigkeitsorientierter arbeiten. Außerdem wirken Motivation, Bedeutungsinhalte des Lernstoffs oder das Lernumfeld stärker auf das Lernen Älterer als auf das der Jüngeren. Die Frage, welche Inhalte gespeichert werden und wie der Lernerfolg ist, hängt dabei sehr von der individuellen Bedeutung ab, die der ältere Lerner den Inhalten anhand bestimmter Kategorien zumisst (vgl. Scheich 2006, S. 79). Gute Lernerfolge zeigen sich bei Älteren z.B. dann, wenn sie

- mit der Struktur des Lernmaterials vertraut sind,
- sich in der Lernsituation sicher fühlen und
- ausreichend Zeit für das Üben erhalten (vgl. Fauss 2007, S. 48).

Daher scheinen alltagsnähere und stärker motivierende Bildungsmaßnahmen, die an den neuen Erkenntnissen der pädagogischen und neuropsychologischen Wissenschaft ausgerichtet sind, geeigneter, um kognitive Funktionen sowie das Lernen allgemein bei Älteren zu fördern.

Die bisher eher punktuellen Bildungsaktivitäten reichen nicht aus, um die Potenziale einer alternden Gesellschaft zu fördern und die sozialen und wirtschaftlichen Veränderungen zu meistern. Die Weiterbildung wird, wenn sie die soziale Inklusion stärker unterstützen soll, bestimmte Voraussetzungen benötigen. Dazu zählt eine Intensivierung der Weiterbildungsforschung, um Bildungsaktivitäten Erwachsener auf gesicherte Grundlagen zu stellen und Innovationen einzuleiten. Ebenso müssen die Erkenntnisse anderer Disziplinen zum „Lernen Erwachsener“ in die Ent-

wicklung neuer Lernkonzepte integriert werden. Formelle wie informelle Kompetenzen älterer Menschen sollten stärker berücksichtigt werden. So könnten die Bedingungen für neue Lern- und Lehrarrangements geschaffen werden, die qualitativ hochwertige Bildungsangebote für Menschen im höheren Lebensalter ermöglichen. Auch die Weiterbildungsorganisationen müssten sich verändern und ihre Arbeits- und Funktionsweise dem veränderten Bildungsbedarf anpassen. Schließlich müssen durch internationale Kooperationen Ressourcen erschlossen werden, die neue Wege für gelingende Wissenstransfers und für eine Weiterbildung im demographischen Wandel aufzeigen.

8. Perspektiven der Inklusion durch Weiterbildung

Es ist bereits deutlich geworden, dass die Weiterbildung allein nur einen eingeschränkten Beitrag zur sozialen Inklusion älterer Menschen leisten kann. Im Zusammenspiel mit anderen sozialen und politischen Maßnahmen kann sie aber prinzipiell das Individuum und die gesellschaftlichen Akteure bei der Gestaltung der Lebenssituationen unterstützen. Die Altersprozesse haben heute in Deutschland eine weitere Spannweite als in früheren Jahren, was zu „einer steigenden Heterogenität der Gruppe der älteren und alter Menschen geführt hat“ (Backes u.a. 2004, S. 8). So entstehen auch für den einzelnen Nutzer von Bildungsangeboten immer mehr Optionen, die Handlungsspielräume für das Individuum ermöglichen und Partizipation unterstützen können (vgl. Wrana 2006, S. 87).

Dennoch bilden diese Aspekte nur die eine Seite des sogenannten Altersstrukturwandels ab, da demographische und sozialstrukturelle Entwicklungen der Gesamtgesellschaft gleichzeitig auf Lebensweisen und Lebenslagen älterer Menschen wirken und so soziale Differenzierungen und Ungleichheiten produzieren. Die „zwei Gesichter des Altersstrukturwandels“ (Amrhein 2004, S. 60) lassen sich durch das Konzept von Inklusion und Exklusion verdeutlichen: Einerseits zeigen gerontologische Arbeiten zum demographischen Wandel, dass sich im Alter vielfältige Möglichkeiten ergeben (vgl. Tews 1993), die Lebensweisen und damit Inklusion individu-

ell zu gestalten; doch andererseits wirken einengende Faktoren, die soziale Ungleichheiten und damit Exklusion produzieren, auf die Lebenslagen zahlreicher älterer Menschen (vgl. Amrhein 2004, S. 66). Am Beispiel der Weiterbildung kann man die Ambivalenz des Altersstrukturwandels nachverfolgen, denn einerseits verbessern sich durch Bildung die Chancen zur persönlichen Entfaltung im Alter und andererseits haben bestimmte potenzielle Weiterbildungsteilnehmer/innen durch fehlende Zugänge schlechte Bildungschancen und werden exkludiert. Weiterbildung ist daher nicht ausschließlich als Persönlichkeitsbildung zu verstehen, sondern als Bestandteil sozialer Exklusions- und Inklusionsprozesse (vgl. Siebert 2004, S. 3).

Die Gesamtheit der Inklusions- und Exklusionsbeziehungen (...) ergibt dann die soziale Ungleichheitsposition einer Person. (...) Je nachdem, welche berufliche Position eine ältere Person während der Erwerbsphase bekleidet hat, wie stark sie in die gesetzlichen Systeme der gesetzlichen und privaten Sozialversicherung eingebunden ist, welche privaten und familiären Netzwerke sie mobilisieren kann und wie intensiv sie am sozialen Leben der Gesellschaft teilnehmen kann, je nachdem verfügt die Person über bessere oder schlechtere Lebenschancen (Amrhein 2004, S. 67).

Sehr oft richten sich Weiterbildungsangebote für ältere Menschen nur an diejenigen, die bereits bildungsaktiv sind und regelmäßig an Veranstaltungen teilnehmen. Dies belegt zum Beispiel die Volkshochschulstatistik, da Personen mit guten Bildungsvoraussetzungen häufiger als Menschen mit geringerem Schul- und Berufsabschluss an den Angeboten teilnehmen (vgl. DIE 2008, S. 29). Unter dem Aspekt von Inklusion und Exklusion kann zugespitzt formuliert werden, dass die Weiterbildungsorganisationen vor allem die „Inklusion der bereits Inkludierten“ (Schreiber-Barsch 2009, S. 63) betreiben.

Damit stellt sich die Frage, welche Perspektiven die Debatte um Exklusion und Inklusion für eine Neuausrichtung der Weiterbildung älterer Menschen aufzeigt. Antworten werden hier auf drei Ebenen gesucht:

- auf der Makroebene der Gesellschaft und der Politik,
- auf der Mesoebene der Institutionen und kollektiven Gruppen der Weiterbildung und

- auf der Mikroebene der individuellen Akteure und der konkreten Lernprozesse.

Allerdings beziehen sich die nachfolgenden Anmerkungen nur auf die „öffentlich verantwortete und geförderte Weiterbildung“, denn diese sollte sich nicht nur an den Erfordernissen des Marktes, sondern auch an den Werten einer sozialgerechten Gesellschaft orientieren.¹³

Auf der Makroebene der Gesellschaft und Politik werden auf der Grundlage der demographischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Entwicklungsfaktoren die Kontextbedingungen für die Weiterbildung festgelegt. Historisch geprägte Sozial- und Altersstrukturen geben gesellschaftliche und politische Handlungsspielräume vor. Für die Weiterbildung älterer Menschen sind bestimmte Politikfelder auszumachen, zu denen die Gesundheits- und Pflegepolitik, Arbeitsmarktpolitik, Wohnungs-, Sozial- und Kulturpolitik gehören und die für das Alter relevante Handlungsfelder markieren. Auffällig ist, dass in Politik und Gesellschaft anscheinend ein Konsens über die hohe Bedeutung der Bildung im höheren Lebensalter herrscht. Im Widerspruch dazu steht die eher niedrige Weiterbildungsbeteiligung Älterer, insbesondere dann, wenn Bildungsabschlüsse, Einkommen und Sozialkontakte älterer Menschen Berücksichtigung finden. Dem Anspruch, ältere Menschen stärker an der Weiterbildung zu beteiligen, steht offensichtlich die Realität eines nur unzureichend finanzierten Bildungsbereichs gegenüber. Formen sozialer Ungleichheit und Bildungshindernisse werden übersehen und auf der Makroebene eher nicht zum Schwerpunkt der Weiterbildungspolitik erhoben. Die Debatte um Exklusion und Inklusion erbringt auf der gesellschaftlichen und politischen Ebene eine Perspektivenerweiterung, da sie den Blick auf exkludierende bzw. selektierende Programme und Angebote der Bildung im Alter öffnet und damit Voraussetzungen für die inkludierende Wirkung von Weiterbildung schafft.

Auf der Mesoebene der Institutionen bzw. Organisationen und der überindividuellen Akteure bzw. Interessengruppen der Weiterbildung kann

13 Die praktische Umsetzung entsprechender Bildungsangebote wird hier noch nicht schwerpunktmäßig thematisiert.

die öffentliche Weiterbildung ihren inklusionsfördernden Charakter für ältere Menschen entwickeln, wenn folgende Punkte umgesetzt werden:

- Öffnung der Bildungseinrichtungen und Sicherstellung von Chancengleichheit in der Weiterbildung für Jung und Alt,
- Öffnung der Bildungsangebote für ältere „bildungsferne“ Adressaten,
- Schaffung einer angemessenen Angebotsstruktur für ältere Menschen,
- Thematisierung des demographischen Wandels in Weiterbildungsangeboten,
- Vernetzung mit lokalen Initiativen zum Thema Altern.

Die Öffnung der Weiterbildungsorganisationen für ältere Menschen kann durch folgende Aktionen erreicht werden: Identifizierung von Zugangsbarrieren für Ältere, Angebotsbeteiligung älterer Mitarbeiter/innen, Fortbildungen der Dozenten zum Thema demographischer Wandel oder Vernetzung mit relevanten Akteuren im Sozialraum. Die Umsetzung der Chancengleichheit in der Bildung für Jung und Alt erfordert ein Bewusstsein in den Weiterbildungseinrichtungen für soziale Exklusion und Altersdiskriminierungen. Diskriminierungen von älteren Menschen können sich über negative Altersbilder, über erschwerte Zugänge oder über das Arrangement der Bildungsmaßnahmen ergeben. Im Gegenzug kann die Organisation bei der „altenfreundlichen“ Ausgestaltung ihrer Angebote auf einen sogenannten „Inklusionsindex“ (Boban/Hinz 2003) zurückgreifen. Die Inklusion in Weiterbildung setzt die systematische Analyse des sozialen Milieus und des kulturellen Hintergrunds der Adressaten der Bildungsangebote voraus. Außerdem wären regelmäßige Evaluationen der Organisation, Fortbildungen der Mitarbeiterschaft zum Thema „Lernen im Alter“ und die Einrichtung eines externen Kontrollsystems zur Antidiskriminierung hilfreich.

Auf der Mikroebene der konkreten Interaktion von Weiterbildungern und Teilnehmenden in Bildungsmaßnahmen sollen Erkenntnisse über das Lernen im Alter Anwendung finden. Besonders wichtig ist für den älteren Menschen, dass Lernprozesse selbstbestimmt und mit Lebensphasen- sowie Erfahrungsbezug arrangiert werden (vgl. Kade 2007, S. 127). Dabei beeinflussen Altersbilder die Kontexte der Bildung, da sie angeben, welches Verhalten als „altersangemessen“ gilt. Diese Altersbilder sind in Hinblick

auf ihre starren Rollenerwartungen und ihre exkludierende Wirkung kritisch zu hinterfragen. Mit Blick auf Inklusion sind Bildungsinitiativen für Ältere notwendig, die angesichts einer vermehrten frei disponiblen Alltagszeit und eines schwindenden lebenszeitlichen Horizonts eine Perspektive für individuelle Entwicklungen und für gesellschaftliche Partizipation im Alter ermöglichen.

9. Fazit und Ausblick

Dieses Mehr-Ebenen-Modell der Inklusion älterer Menschen in die Weiterbildung entspricht den komplexen Zusammenhängen der Lebenswelt und den Lebensweisen älterer Menschen. Mithilfe der Differenzierung der Analyse- und Handlungsebenen kann Weiterbildung ihren Beitrag zur Rückholung der Älteren ins gesellschaftliche Zentrum leisten. Der demographische Wandel und die Veränderungen der sozialen Strukturen werden auf der Makroebene der deutschen Gesellschaftsentwicklung zentrales Thema bleiben. Die Weiterbildung sollte daher in ihren Organisationsentwicklungsprozessen prüfen, ob sie den Anforderungen des demographischen Wandels, wie er zu Anfang dieses Textes beschrieben wurde, gerecht wird. Voraussetzung dafür wäre eine quantitative und qualitative Verbesserung der Beteiligung älterer Menschen an Weiterbildung. Zur Erreichung dieses Zieles muss die Angebotsstruktur unter Berücksichtigung des Bildungsbedarfs und der Bedürfnisse älterer Menschen verändert werden. Diese Veränderungen sollten die Entwicklung von thematischen Angeboten einschließen, die am Bildungsbedarf der jeweiligen Lebensphase orientiert sind und die Weiterentwicklung der „alterssensiblen Didaktik“ (Nuissl 2009, S. 99) sowie die Berücksichtigung der Grundsätze des Lernens im höheren Lebensalter beinhalten. Für die bereits aus der Bildung exkludierten Gruppen älterer Menschen müssten neue Formen der zugehenden Weiterbildung entwickelt werden. Die Bildungsberatung müsste intensiviert werden.

Die hier angedeuteten Maßnahmen auf mehreren Ebenen, die zu einer verbesserten Inklusion älterer Menschen in und durch Weiterbildung führen können, unterscheiden sich nicht prinzipiell von denen zur Förderung

anderer Personengruppen. Parallelen zeigen sich zu den im vorliegenden Band enthaltenen Beiträgen zur Inklusion von Menschen mit Migrationshintergrund oder von Menschen mit niedrigen Bildungsabschlüssen. Daraus folgt, dass die verschiedenen Aspekte der Vermeidung oder Behebung von Exklusion in Weiterbildungseinrichtungen und zur Förderung von Inklusion miteinander zu vernetzen sind. Spezielle Bildungsinteressen Älterer müssen dabei nicht zu kurz kommen, wenn die Bildungsverantwortlichen in allen Maßnahmen aufmerksam für die Besonderheiten des Lernverhaltens im Alter werden.

In den vorangegangenen Ausführungen konnten Ausgrenzungsverläufe festgestellt werden, für die das Lebensalter ein bedeutsamer Faktor ist: Ältere Menschen werden nach wie vor aus der Arbeitswelt gegen ihren Willen ausgegliedert, müssen sich oft mit einer Absenkung ihres Einkommens arrangieren und sehen sich mit Zugangsbarrieren zur Bildung konfrontiert. Exklusion gefährdet auf diese Weise ein menschenwürdiges Leben im Alter. Für die Erhaltung der Selbstständigkeit und Gesundheit im Alter hat die Tragfähigkeit der sozialen Nahbeziehungen eine besondere Bedeutung. Exklusion gefährdet hier die Reziprozität in familiären und nachbarschaftlichen Netzen. Schließlich wird der alte Mensch nicht nur in seinem Alltag durch Exklusion benachteiligt, sondern der fehlende Zugang zur Bildung behindert ihn auch bei der Ausübung seiner elementaren Bürgerrechte. Letztendlich wird damit deutlich, dass die Exklusion älterer Menschen aus der Weiterbildung Teil einer gesellschaftlichen Entwicklung ist, die die Teilhabe einer großen sozialen Gruppe an der demokratischen Gesellschaft gefährdet (vgl. Kronauer 2006, S. 45). Um diese Entwicklungen aufzuhalten, bedarf es der gesellschaftlichen Debatte um die Rolle der Weiterbildung in Prozessen der Inklusion und Exklusion und einer Neuausrichtung bzw. Öffnung der Bildungsprogramme sowie der Angebotsstruktur für ältere Menschen. Lernen und Bildung hören nicht mit einem bestimmten Lebensalter auf, sondern sind ganz im Gegenteil zentrales Element einer sozial gerechten und individuell angemessenen Lebenswelt im Alter.

Literatur

- Amrhein, L. (2004): Die zwei Gesichter des Altersstrukturwandels und die gesellschaftliche Konstruktion der Lebensführung im Alter. In: Backes, G./Clemens, W./Künemund, H. (Hrsg.): a.a.O., S. 59–86
- Backes, G./Clemens, W. (1998): Lebensphase Alter. Weinheim/München
- Backes, G./Clemens, W./Künemund, H. (Hrsg.) (2004): Lebensformen und Lebensführung im Alter. Wiesbaden
- Baigger, J.F. (2005): Das Umdenken hat noch nicht begonnen – Ergebnisse einer Unternehmensbefragung. In: Loebe, A./Severing, E. (Hrsg.) (2005): Wettbewerbsfähig mit alternden Belegschaften. Bielefeld, S. 39–48
- Baltes, B./Baltes, M.M. (1992): Gerontologie, Herausforderungen und Brennpunkte. In: Baltes, P./Mittelstraß, J. (Hrsg.): Zukunft des Alterns und gesellschaftliche Entwicklung. Berlin, S. 1–34
- Becker, S./Veelken, L./Wallraven, K.P. (Hrsg.) (2000): Handbuch Altenbildung: Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Opladen, S. 74–87
- Boban, I./Hinz, A. (2003): Index für Inklusion. Halle
- Brinkmann, U./Dörre, K./Röbenack, S. (2006): Prekäre Arbeit. Bonn
- Brödel, R. (2006): Bürgerschaftliches Engagement und Weiterbildung. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 3, S. 70–78
- Bude, H./Willisch, A. (Hrsg.) (2006): Das Problem der Exklusion. Hamburg
- Bundesagentur für Arbeit (2005): Arbeitsmarkt 2004 – Amtliche Nachrichten der Bundesagentur für Arbeit, H. 53
- Bundesinstitut für Bevölkerungswissenschaft (BiB) (2008): Daten, Fakten, Trends zum demographischen Wandel Deutschlands. Wiesbaden
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2007): Aktives Altern. Berlin
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2005): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf, Benachteiligtenförderung. Bonn/Berlin
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2005): Fünfter Bericht zur Lage der älteren Generation in Deutschland. Bericht der Sachverständigenkommission. Berlin
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2008): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2008. Bielefeld
- Engels, D./Braun, J./Burmeister, J. (2007): Seniortrainer und Seniorekompetenzteams. Köln.
URL: www.isab-institut.de/upload/projekte/01_b_engagement/0_3_1_4_EFI/pdf/ISAB-Berichte%20Nr.102%20EFI%20Evaluationsbericht.pdf (Stand: 06.10.2009)
- Falkenstein, M./Sommer, S. (2006): Von wegen altes Eisen. In: Gehirn und Geist, H. 3, S. 14–21
- Fauss, M. (2007): Lernen ist Leben. Düsseldorf
- Franz, J. u.a. (2009): Generationen lernen gemeinsam. Bielefeld
- Friebe, J. (1995): Altern im Senegal. Saarbrücken

- Friebe, J. (2006): *Migrantinnen und Migranten in der Altenpflege. Eine Handreichung für Bildung und Praxis in der Altenpflege*. Bonn
- Friebe, J./Jana-Tröller, M. (2008): *Weiterbildung in der alternden deutschen Gesellschaft*. Bonn. URL: www.die-bonn.de/doks/friebe0801.pdf (Stand: 06.10. 2009)
- Gensicke, T. (2005): *Freiwilliges Engagement in Deutschland 1999–2004*. München
- Gröning, K. (2006): *Hochaltrigkeit und Pflege zu Hause als Herausforderung für die Weiterbildung*. In: *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, H. 3, S. 41–50
- Himmelreicher, R. u.a. (2008): *Die fernere Lebenserwartung von Rentnern und Pensionären im Vergleich. WSI-Mitteilungen*, H. 5
- Holz, E. (2004): *Alltag in Armut*. In: *Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Forum der Bundesstatistik*, Bd. 43. Wiesbaden, S. 39–66
- Hurrelmann, K. (2000): *Gesundheitssoziologie*. Weinheim
- Husemann, R. (2008): *Lernen und Bildung im höheren Lebensalter*. In: *Bolder, A./Dobischat, R. (Hrsg.): Eigen-Sinn und Widerstand*. Wiesbaden, S. 151–167
- IAB-Kurzbericht (2007): *Demographischer Wandel*, H. 21
- Iller, C. (2008): *Berufliche Weiterbildung im Lebenslauf*. In: *Kruse, A. (Hrsg.): a.a.O., S. 67–91*
- Kade, S. (2007): *Altern und Bildung*. Bielefeld
- Kaufmann, F.-X. (2009): *Das Schrumpfen ernst nehmen*. In: *Leviathan. Berliner Zeitschrift für Sozialwissenschaft*, H. 6, S. 236–239
- Klein, G. (1993): *Evolution, Wandel, Prozess*. In: *Korte, H./Schäfers, B. (Hrsg.): a.a.O., Opladen*, S. 165–180
- Kohli, M./Künemund, H. (2000): *Alter und gesellschaftliche Partizipation als Thema der Soziologie*. In: *Becker, S./Veelken, L./Wallraven, K.P. (Hrsg.): a.a.O., S. 94–105*
- Korte, H./Schäfers, B. (Hrsg.) (1993): *Einführung in spezielle Soziologien*. Opladen
- Kronauer, M. (2006): *„Exklusion“ als Kategorie einer kritischen Gesellschaftsanalyse*. In: *Bude, H./Willisch, A. (Hrsg.): a.a.O., S. 27–47*
- Kronauer, M. (2007): *Inklusion – Exklusion: ein Klärungsversuch*. Bonn. URL: www.die-bonn.de/doks/kronauer0701.pdf (Stand: 06.10.2009)
- Kronauer, M. (2008): *Zum Verhältnis von sozialer Ausgrenzung und Aktivierungspolitik*. Bonn
- Kruse, A. (Hrsg.) (2008): *Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte*. Bielefeld
- Lehr, U. (1977): *Psychologie des Alterns*. Heidelberg
- Lehr, U. (2005): *Heute gejagt – morgen gefragt?* In: *Weiterbildung*, H. 3, S. 20–23
- Moraal, D. u.a. (2009): *Daten und Fakten der nationalen CVTS3-Zusatzerhebung. BIBB Report*, H. 7
- Nassehi, A. (2006): *Die paradoxe Einheit von Inklusion und Exklusion*. In: *Bude, H./Willisch, A. (Hrsg.): a.a.O., S. 46–69*
- Nave-Herz, R. (1993): *Familie, Jugend, Alter*. In: *Korte, H./Schäfers, B. (Hrsg.): a.a.O., S. 9–28*
- Nuissl, E. (2006): *Editorial*. In: *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, H. 3, S. 5–6

- Nuissl, E. (2009): Professionalisierung in der Altenbildung. In: Staudinger, U./Heidemeier, H. (Hrsg.): Altern, Bildung und lebenslanges Lernen. Altern in Deutschland, Bd. 2. Halle, S. 95–102
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2007): Renten auf einen Blick. Paris. URL: <http://213.253.134.43/oecd/pdfs/browseit/8107075E.PDF> (Stand: 06.10.2009)
- Reindl, J. (2009): Die Abschaffung des Alters. In: Leviathan. Berliner Zeitschrift für Sozialwissenschaft, H. 1, S. 160–173
- Reutter, G. (2004): Diskontinuierliche Erwerbsbiographien – Realität oder Konstrukt? In: DIE Fakten. URL: www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2004/reutter04_02.pdf (Stand: 06.10.2009)
- Rosenblatt, B. v./Bilger, F. (2008): Weiterbildung in Deutschland, Bd. 1. Bielefeld
- Rosenmayr, L. (1990): Die Kräfte des Alterns. Wien
- Ruhe, H. (2003): Methoden der Biografiearbeit. Weinheim
- Schäffter, O. (2000): Didaktisierte Lernkonzepte lebenslangen Lernens. In: Becker, S./Veelken, L./Wallraven, K.P. (Hrsg.): a.a.O., S. 74–87
- Scheich, H. (2006): Lernen und Gedächtnis. In: Nuissl, E. (Hrsg.): Vom Lernen zum Lehren. Bielefeld, S. 75–92
- Schreiber-Barsch, S. (2009): Ein Idyll von Inklusion und Exklusion? In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 1, S. 59–69
- Schulte-Steinicke, B. (2004): Erinnern, schreiben, bewahren. In: Pflege und Gesellschaft, H. 1, S. 6–11
- Schwartz, F.W. (Hrsg.) (2000): Das Public Health Buch. München
- Siebert, H. (2004): Weiterbildungsbeteiligung und Lernmotivation. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 3, S. 9–14
- Statistisches Bundesamt (2005): 4. Bericht, Pflegestatistik 2003. Bonn
- Statistisches Bundesamt (2006a): Bevölkerung Deutschlands bis 2050. 11. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung. Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt (2006b): Leben in Deutschland. Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt (2007): Sonderauswertung Mikrozensus 2005. Wiesbaden
- Tews, H.-P. (1993): Neue und alte Aspekte eines Strukturwandels des Alters. In: Naegele, G./Tews, H.-P. (Hrsg.): Lebenslagen im Strukturwandel des Alters. Opladen, S. 15–42
- Tippelt, R./Schmidt-Hertha, B./Kuwan, H. (2008): Weiterbildungsteilnahme nach Altersgruppen unter Einschluss der bis zu 80-Jährigen. In: Gnahs, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland, Bd. 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand. Bielefeld, S. 125–139
- Tippelt, R. u.a. (2009): Bildung Älterer. Bielefeld
- Waller, H. (1995): Gesundheitswissenschaften. Stuttgart
- World Health Organisation (2002): Aktiv Altern. 2. Weltversammlung zu Altersfragen. Madrid

- Wrana, D. (2006): Die Differenz Inklusion/Exklusion in der Theorie der Erwachsenenbildung. In: Wiesner, G./Zeuner, C./Forneck H. (2006): Teilhabe an Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Baltmannsweiler, S. 83–89
- Zapf, W. (1993): Entwicklung und Sozialstruktur moderner Gesellschaften. In: Korte, H./Schäfers, B. (Hrsg.): Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie. Opladen, S. 181–193

Sabina Hussain

Literalität und Inklusion

1. Einleitung

In den 1970er Jahren wurde Analphabetismus in Industrieländern erstmals öffentlich thematisiert und seither in seinen verschiedenen Ausprägungen als globales Phänomen betrachtet. In der Bundesrepublik Deutschland wurde eine Debatte über Anforderungen und Fähigkeiten der schriftsprachlichen Handlungsfähigkeit zu Beginn der 1980er Jahre entfacht. Die relativ späte Thematisierung des Phänomens basierte auf dem Glauben, dass, bedingt durch die herausragende wirtschaftliche Stellung und die schon lange bestehende Schulpflicht, Analphabetismus in Deutschland nicht existieren könne (vgl. Fuchs-Brüninghoff/Kreft/Kropp 1986, S. 5).

Die noch immer bestehende Aktualität des Phänomens spiegelt sich in internationalen und nationalen Konferenzen, aber auch in der von der UNESCO ausgerufenen Weltalphabetisierungsdekade (2003–2012) wider. Ferner tragen internationale Vergleichsstudien wie der von der OECD/Statistics Canada durchgeführte *International Adult Literacy Survey* (IALS) zu der globalen Relevanz von Literalität in der heutigen Zeit bei. Internationale Entwicklungen in diesem Bereich kennzeichnen den „kollektiven Willen der internationalen Gemeinschaft“ (Singh 2004, S. 35), sich dem Problem effizient anzunehmen.

Die international und national durchgeführten Initiativen, Projekte und Maßnahmen basieren auf dem Konsens, dass fehlende Kenntnisse in einer Schriftsprache ein Problem sowohl für Individuen als auch für die Gesellschaft, in der sie leben, darstellen. Die schriftsprachliche Handlungsfähigkeit wird demnach als Basis für jeden Menschen gesehen, um „erfolgreich“ am gesellschaftlichen Leben zu partizipieren. Dies bedeutet implizit, dass schriftsprachliche Kenntnisse als sozial-inkludierendes Element heutiger Gesellschaften betrachtet werden. Menschen ohne oder mit geringen Kenntnissen in der Schriftsprache sind folglich „exkludiert“. „Inkludiert“ sind sie hingegen, wenn sie die geforderten Kenntnisse beherrschen oder erlernen.

Tatsächlich ist es jedoch nicht die Fähigkeit an sich, sondern der derzeit geführte Diskurs, der Literalität als Indiz für In- bzw. Exklusion betrachtet. Die Dringlichkeit, mit der eine Bekämpfung des Phänomens gefordert wird, basiert auf spezifischen Wertvorstellungen, Normen und Konzepten einer öffentlich akzeptierten Lebensauffassung: Literalität und soziokulturell determinierte Grundfähigkeiten sind zwingende Voraussetzungen für Partizipation und Inklusion. Diese Annahme wird in den Definitionen der Begrifflichkeiten im Bereich der Literalität reflektiert und folglich als Basis für die Ausarbeitung von Programmen genutzt. Der Ansatz setzt bei einer bereits als vorhanden betrachteten Exklusion an und folgert, dass die Behebung von Defiziten in der Schriftsprache zur Inklusion führt. Nach diesem Verständnis ist Literalität der Schlüssel, der für die einzelne Person den Zugang zum und die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben gewährt. Für die Gesamtgesellschaft lässt sich aus dem Ansatz ableiten – und dies zeigt sich in vielen Dokumenten und Texten – dass Literalität Voraussetzung für demokratisches Handeln, wirtschaftliches Wachstum, soziale Harmonie und internationale Wettbewerbsfähigkeit ist (vgl. Kalman 2008, S. 524).

Im Folgenden wird es darum gehen, den derzeit vorherrschenden Diskurs der Literalität kritisch zu beleuchten. Der diskursanalytische Ansatz verdeutlicht, dass Kategorien wie „Normalität“ und „Zugehörigkeit“ relativ, kontextabhängig und Reflexionen bestimmter historischer und kultureller Umstände sind und nicht allgemeingültige Konzepte. Aussagen über und Definitionen von Literalität bestimmen, kontrollieren und steuern den Diskurs in diesem Bereich. Sie geben Aufschluss darüber, in welchem Zusammenhang Literalität und Inklusion stehen und wie vorhandene bzw. nicht vorhandene Literalität inkludierend bzw. marginalisierend wirkt. Die Anforderungen an einen bestimmten Grad von schriftsprachlicher Fähigkeit führen jedoch zu einem Paradoxon. Einerseits ermöglicht der Erwerb determinierter Anforderungen die Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen und somit die Chance, diese zu verändern. Andererseits verhindern die Anforderungen die Teilhabe derjenigen Personen, die zu einem „inkludierenden Diskurs“ beitragen können. Auch stabilisieren sie die Grenzen zwischen Personengruppen, die als in- bzw. exkludiert betrachtet werden. Zu inkludieren würde in diesem Fall lediglich die „Wiedereingliederung der

Ausgegrenzten“ (Kronauer 2006, S. 42) in eine bestehende gesellschaftliche Struktur, deren Normen und Regeln bereits festgelegt sind, bedeuten. Individuelle Vorstellungen und Selbstbestimmung – auch im Verständnis einer Schriftsprachlichkeit – sind somit an konkrete Voraussetzungen gebunden. Das Begriffsverständnis der In- und Exklusionsdebatte trägt zum einen zu der Lösung dieses Dilemmas bei. Beziehen sich Exklusion und Marginalisierung auf eine „Ausgrenzung *in* der Gesellschaft“ (ebd., S. 29), bedeutet Inklusion zum einen, die gesamtgesellschaftlichen Strukturen und die in ihnen verankerten ausgrenzenden Verhältnisse zu berücksichtigen. Zum anderen – und in Hinblick auf Literalität – spielt die politische Dimension in der Alphabetisierungsarbeit eine wesentliche Rolle. Es geht nicht allein darum, zu lehren, sondern vor allem *wie* und *was* und *von wem* gelehrt wird.

Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen bildet die These, dass nicht von Inklusion gesprochen werden kann, solange die diskursiven Praktiken auf binären Oppositionen, also „Literalität“ vs. „Illiteralität“, beruhen. Vielmehr muss Literalität als Teil der immer komplexer werdenden gesellschaftlichen und kulturellen Konstellationen verstanden werden.

2. Das Begriffsverständnis der Literalität

Es gibt bestimmte signifikante Zeitpunkte, in denen Literalität in der Öffentlichkeit besonders viel Aufmerksamkeit zuteil wurde. Oftmals tragen internationale Organisationen wie UNESCO und OECD oder die nationale Bildungspolitik dazu bei, dass Literalität in ihren verschiedenen Ausprägungen sowohl thematisiert als auch problematisiert wird.

Die periodisch aufkommende öffentliche Thematisierung der Literalität hat in den letzten zwanzig Jahren – vor allem in den anglophonen Ländern – zu veränderten Definitionen und Betrachtungsweisen geführt. So wird von einer monolithischen Perspektive auf Literalität zunehmend Abstand genommen. Literalität wird vielmehr als ein Produkt pädagogischer, sozialer und ökonomischer Faktoren verstanden, die nicht innerhalb einer kurzen Zeit verändert werden können (vgl. Wagner 2000, S. 4). Der Entwicklungsprozess kann jedoch nicht losgelöst, sondern nur in Zusammenhang mit den

sich gesellschaftlich beständig verändernden Strukturen verstanden werden. Beispielsweise können Informationen mithilfe moderner Technologien umgehend ausgetauscht werden. Wissen über die Handhabung der Technologien und vielfältige kommunikative Fähigkeiten werden zunehmend sowohl im beruflichen als auch privaten Bereich gefordert. Dies hat weitreichende Folgen für den Bildungsbereich im Allgemeinen und die Literalität im Besonderen.

A key difference between the international markets of the modern era and the global markets of the postmodern era is the role of technology in facilitating a „borderless“, fluid world. Older manufacturing industries which depended on physical capital – such as manual labour, the transportation of raw materials, factories and warehouses – have been displaced by industries that depend on intellectual assets. Human capital is the currency of postmodern industries. Instead of transporting raw materials, industries in a postmodern era rely increasingly on the dissemination of knowledge or information, which has significant implications for both education and literacy (Lonsdale/McCurry 2004, S. 21).

Soziohistorische, politische und ökonomische Faktoren tragen zu dem derzeit geführten Diskurs im Bereich der Literalität bei. Gleichmaßen bestimmt der Diskurs nationale und/oder internationale Bewertungsmaßstäbe der Literalität für den Einzelnen oder für ganze Gesellschaften. Der Begriff „Diskurs“ in diesem Zusammenhang wird, in Anlehnung an Foucault, als ein System der Repräsentation verstanden, das durch die Produktion und Regulation von Aussagen zu einer allgemein akzeptierten „Wahrheit“ führt.

Truth is a thing of this world: it is produced only by virtue of multiple forms of constraint. And it induces regular effects of power. Each society has its régime of truth, its „general politics“ of truth: that is, the types of discourse which it accepts and makes function as true; mechanisms and instances which enable one to distinguish true and false statements (Foucault 1980, S. 131).

Aussagen und Definitionen haben u.a. zu der Bedeutsamkeit und Notwendigkeit von schriftsprachlicher Handlungsfähigkeit geführt. Hierbei wird jedoch durch die diskursiven Praktiken, wie im Folgenden gezeigt wird,

zwischen „richtiger“ und „falscher“ Handlungsfähigkeit differenziert. Dies löst wiederum Prozesse der In- und Exklusion aus, die nicht nur auf dem Diskurs basieren, sondern auch durch ihn bestimmt und ausgeführt werden.

2.1 Wissenschaftliche Konzeptionen

In der wissenschaftlichen Forschung herrscht keine Einigkeit über Definitionen der Literalität. Jedoch haben verschiedene theoretische Ansätze, vor allem in der anglophonen Literatur, im Bereich der Literalität zu einer Differenzierung des Terminus geführt. Im Besonderen haben die *New Literacy Studies* mit ihrem „Social Practices Approach“ und die *New London Group* mit dem Konzept der „Multiliteracies“ zu neuen Bedeutungen beigetragen.

Die Gruppe der *New Literacy Studies* bezieht Literalität nicht nur auf die technische Aneignung von Schriftzeichen, sondern setzt den Fokus ihrer Arbeit auf die Bedeutung, die Literalität als soziale Praxis erhält. Von besonderer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang Brian Streets Konzept der Literalität (vgl. Street 1985), das auch in Deutschland diskutiert wird (vgl. Kamper 2005; Linde 2007). Im Zentrum der Konzeptionierung steht die Differenzierung zwischen dem autonomen und dem ideologischen Modell der Literalität.

Das autonome Modell geht von allgemeingültigen Fähigkeiten der Literalität aus, die unabhängig von Raum und Zeit sind. Der technische Aspekt steht hierbei im Mittelpunkt. Durch Erlernen der Techniken, so die Annahme, werden Fähigkeiten wie abstraktes, rationales, kritisches und folgerndes Denken erreicht. Ein Fehlen der Techniken hat folglich die Konsequenz, nicht „über die spezifischen Qualitäten moderner kognitiver und sprachlicher Prozesse“ (Kamper 2005, S. 628) zu verfügen (vgl. Lonsdale/McCurry 2004, S. 26).

Street stellt dem autonomen das ideologische Modell der Literalität gegenüber. Das ideologische Modell betrachtet Literalität als ein soziales Konstrukt, das auf komplexen kulturellen und ideologischen Bedeutungen aufgebaut ist. Literalität kann demnach nicht allgemeingültig sein, sondern ist vielmehr durch Pluralität gekennzeichnet (vgl. Wallace 2002, S. 102).

Das Modell geht davon aus, dass die Art und Weise, wie Lesen und Schreiben verstanden werden, auf der Konzeptionierung des Wissens, der Identität und des Seins basiert (vgl. Street 2003, S. 77f.). Literalität ist demnach kontextabhängig. Die dadurch entstehenden verschiedenen Versionen der Literalität entspringen einer bestimmten Weltsicht. Somit ist die Auseinandersetzung mit Literalität von vornherein ein sozialer Akt.

The argument about social literacies (...) suggests that engaging with literacy is always a social act even from the outset. The ways in which teachers or facilitators and their students interact is already a social practice that affects the nature of literacy being learned and the ideas about literacy held by the participants, especially the new learners and their position in relations of power. It is not valid to suggest that „literacy“ can be „given“ neutrally and then its „social“ effects only experienced afterwards (Street 2005, S. 14).

Obwohl das ideologische Modell die Diversität der Literalität anerkennt, verweist es auch darauf, dass bestimmte Formen der Literalität mehr „Macht“ bzw. „Berechtigung“ besitzen als andere. Die Dominanz einer Form der Literalität über eine andere reflektiert Machtverhältnisse, die durch „Regeln“ und „Regulierung“ aufrechterhalten werden.

An „ideological“ model of literacy begins from the premise that variable literacy practices are always rooted in power relations and that the apparent innocence and neutrality of the „rules“ serve to disguise the ways in which such power is maintained through literacy. As Luke (1995) argues, there are no „genres of power“ as such, only culturally based ways of knowing and communicating that have been privileged in relation to others (Street 1996, S. 5).

Ohne die technischen Aspekte außer Acht zu lassen, verweist Street sowohl auf die Strukturen, in denen jede literale Praxis verhaftet ist als auch auf die Einflüsse von Macht- und Kulturverhältnissen. In der institutionalisierten Ausbildung beispielsweise werden durch die Auswahl der Texte dominante Werte vermittelt und Identitäten „normalisiert“, wie z.B. der „folgsame Arbeiter“, der „begierige Konsument“, der „patriotische Bürger“ (Morgan/Ramanathan 2005, S. 152). Literalität ist in diesem Sinne bereits Teil eines wechselseitigen, hierarchischen Verhältnisses.

Literacy is (...) already part of a power relationship and how people „take hold“ of it is contingent on social and cultural practices and not just on pedagogic and cognitive factors. This raises questions that need to be addressed in any literacy programme: What is the power relation between the participants? What are the resources? Where are people going if they take on one literacy rather than another literacy? How do recipients challenge the dominant conceptions of literacy? (Street 2005, S. 14).

Erlernen der Lese- und Schreibkompetenz impliziert die Fähigkeit, Texte zu dekodieren. „Learning to read“ bedeutet somit „always learning some aspect of discourse“ (Gee 2001, S. 4). Hierbei bestimmt der dominante Diskurs die „richtige“ Version der Interpretation. Alle anderen Formen der Literalität, seien sie kulturell oder linguistisch determiniert, sind marginalisierte Formen, die sowohl die Art der Literalität als auch die Person, die sie anwendet, marginalisieren – also exkludieren (vgl. Maclachlan 2004, S. 199). Beispielsweise bestimmt die Selektion einer bestimmten Form der Sprache für Curricula, ob diese als „angemessen“ betrachtet werden. Die Präferenz für Literalitäten der westlichen Tradition, seien es klassische Literatur und Standards der Grammatik sowie des Wortschatzes, stehen über den der lokalen oder landesüblichen (vgl. Kalman 2008, S. 528). Es ist die als „richtig“ determinierte Art der Literalität, die soziale Teilhabe an und Partizipation in der Gesellschaft ermöglicht.

Die Differenzierungen zwischen verschiedenen Formen der Literalität und hegemonialer Einflüsse auf ihren Gebrauch impliziert das Vorhandensein multipler Formen von Literalität (vgl. Lonsdale/McCurry 2004, S. 26). Die Pluralität der Literalität steht auch im Ansatz der *New London Group* im Mittelpunkt. Die *New London Group*, eine Gruppe interdisziplinärer und internationaler Wissenschaftler, hat sich erstmals im Jahr 1994 für eine Woche in New London, New Hampshire, USA getroffen, um den Forschungsstand der Pädagogik im Bereich der Literalität zu diskutieren. Jedoch beschäftigt sich die *New London Group* mit der Vielfaltigkeit von „Textformen“ wobei sie nicht nur geschriebene, sondern auch elektronische, visuelle und gesprochene Formen von Kommunikation als Text versteht (vgl. ebd., S. 9).

Hieraus entwickelte sich das Konzept der Multiliteralitäten (*multiliteracies*). Die Wissenschaftler erklären, dass die Vielfalt der Kommunikationskanäle und die kulturelle und linguistische Diversität eine weiter gefasste Betrachtungsweise und Definition der Literalität fordert. Eine auf Sprache bzw. Lesen und Schreiben limitierte Herangehensweise, so die Argumentation, erfasst nicht die sich stetig verändernden gesellschaftlichen Strukturen. Die erweiterte Funktion der Literalität spielt für die Partizipation einer Person am soziokulturellen Geschehen eine wesentliche Rolle.

If it were possible to define generally the mission of education, one could say that its fundamental purpose is to ensure that all students benefit from learning in ways that allow them to participate fully in public, community, and economic life. Literacy pedagogy is expected to play a particularly important role in fulfilling this mission (The New London Group 1996, S. 60).

Die Konzeption der Multiliteralitäten stellt insbesondere zwei Aspekte heraus: Die Pädagogik im Bereich der Literalität muss den Kontext der kulturellen und linguistischen Vielfalt berücksichtigen. Denn aus den sich zunehmend globalisierenden Gesellschaften resultiert eine Pluralität von Texten, die nicht ungeachtet bleiben darf. Zum anderen muss die Pädagogik im Bereich der Literalität die Vielfalt von Textformen, die mit der Informations- und Medientechnologie assoziiert werden, berücksichtigen. Die bisher traditionelle Lehr- und Lernmethode, die in der Vermittlung von Lesen und Schreiben auf standardisierten Formen in einer Sprache und Sprachform liegt, betrachten die Wissenschaftler als überholt (vgl. The New London Group 1996).

Die Weiterentwicklung der Vielzahl von Literalitäten und Kommunikationsformen, wie zwei der Wissenschaftler in einem zehn Jahre späteren Beitrag reflektieren, scheint sich zu bestätigen (vgl. Cope/Kalantzis 2006). Neue Technologien haben zu erweiterten Formen der Kommunikation geführt und sind zur Selbstverständlichkeit in modernen Gesellschaften geworden. Dies hat die Anforderungen an und die Maßstäbe der Partizipation für die einzelne Person innerhalb einer Gesellschaft erhöht.

With these new communication practices (iPods, wikis, blogs and SMS messages), new literacies have emerged. And these new literacies are embodied

in new social practices – ways of working in new or transformed forms of employment, new ways of participating as a citizen in public spaces, and even perhaps, new forms of identity and personality (ebd., S. 3).

Gleichlaufend mit dieser Entwicklung hat sich ein Diskurs herausgebildet, der „Bildung“ im Allgemeinen und ein durch Institutionen gefördertes Lernen im Besonderen zunehmend als Grundlage für soziale Versprechen nutzt.

But an odd thing has happened over the past decade. Education has become more prominent topic in the public discourse of social promise. The expectations of education have been ratcheted up, in the rhetoric of the right as much as that of the left. More than ever before, our political leaders are saying that education is pivotal to social and economic progress. They express this in the rhetoric of the „new economy“ and „knowledge society“. Business leaders also tell us that knowledge is now a key factor of production, a fundamental basis of competitiveness – at the personal, enterprise and national levels. And as knowledge is the result of learning, education is more important than ever (ebd., S. 4).

Termini wie „Humankapital“, „Wissengesellschaft“ oder „Informationsgesellschaft“ sind Begrifflichkeiten, die den politischen Bildungsdiskurs bestimmen. Implizit verweisen solche Begriffe auf damit einhergehende notwendige und geforderte Fähigkeiten, um die hinter den Begriffen verborgenen Vorstellungen zu realisieren. Dies hat weitreichende Folgen für die Strukturierung der Bildung und die Programmentwicklung institutionalisierter Bildungsangebote.

Spätestens seit Mitte des 20. Jahrhunderts ist die Ökonomisierung und die Industrialisierung des Bildungswesens im vollen Gang. Ein Massenbildungssystem, sicherlich nicht ganz den Vorstellungen früherer Sozialreformer entsprechend, hat sich etabliert. Im verschärften internationalen Konkurrenzkampf ist Bildung zu einem wichtigen Produktionsfaktor geworden. Die Investition ins Humankapital hat eine Bildung abgelöst, die auf politische Emanzipation und humane Entwicklung gesetzt hat (Lenz 1994, S. 19).

Die „Ökonomisierung des Bildungswesens“ hat Auswirkungen auf die Konzeptentwicklung im Bereich der Literalität und gleichermaßen definiert

der Diskurs Merkmale von Zugehörigkeit und bestimmt somit Prozesse der In- bzw. Exklusion.

In der komplexen Situation, in der technische Entwicklungen neue Herausforderungen an die einzelne Person stellen und in der eine unklar definierte, aber dennoch geforderte „Standardausbildung“ die Zugangsvoraussetzung für eine gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft zu sein scheint, liegt die richtungweisende Verantwortung in der Pädagogik. In der Dynamik des heutigen Kapitalismus stellt sich demnach die Frage, wie eine Pädagogik der Literalität generiert werden kann, die Flexibilität, Innovation und Initiative unterstützt (vgl. Cope/Kalantzis 2006). Denn ohne eine an die gesellschaftliche Diversität angepasste Pädagogik ist in einer Kultur, in der unterschiedliche Fähigkeiten von Personen verlangt werden, die Marginalisierung bestimmter Personengruppen zwangsläufig vorprogrammiert, nämlich derjenigen Personengruppen, die aus dem Prozess der Ökonomisierung herausfallen.

the service workers in hospital and catering who wash dishes and make beds; the illegal immigrants who pick fruit and clean people's houses; and the people who work in old-style factories in China or call centres in India. Patterns of exclusion remain endemic. And even in the heart of the new economy, those who don't manage to clone to the corporate culture and buy into its feigned egalitarianism, people who find their difference makes them an outsider, however subtly, find their aspirations to social mobility hitting „glass ceilings“ (Cope/Kalantzis 2006, S. 6).

Sowohl im Ansatz der *Multiliteralitäten* als auch im Ansatz der *Social Practices* wird deutlich, dass Diversität eine zentrale Rolle spielt. Die daraus entstehenden Hybriditäten verlangen nach neuen Formen im Umgang mit diesen. Gleichmaßen wird deutlich, dass Literalität weit mehr beinhaltet als die technische Aneignung von Lesen, Schreiben und Rechnen. Vielmehr übernimmt Literalität eine Multifunktion in kommunikativen, auf „Text“ basierten Fähigkeiten im lokalen und globalen Raum. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Literalität hat durchaus Einfluss auf Definitionen großer Nicht-Regierungsorganisationen und die Politik genommen. Bei Betrachtung der Dokumente wird dennoch

deutlich, dass Konzepte und Programme auf Wettbewerbsfähigkeit basieren und eine Homogenisierung des Wissens anstreben.

2.2 Konzeptionen der Literalität in internationalen Dokumenten

Im Rahmen der *World Literacy Decade (2003–2012)*, die unter dem Slogan *Literacy as Freedom* am 13. Februar 2003 eröffnet wurde, übernimmt die UNESCO auf internationaler Ebene eine führende Rolle im Bereich der Literalität. Die Dekade ist Teil der *Education for All (EFA)* Initiative, die mit sechs Hauptzielen den Fokus auf „Grundbildung“ (*basic education*) setzt. Die Einführung der Initiative ist auf die Weltbildungskonferenz im Jahr 1990 in Jomtien/Thailand und die Anschlusskonferenz im Jahr 2000 in Dakar/Senegal zurückzuführen. Eines der Ziele ist es, die Zahl von Personen ohne Schriftsprachkenntnisse um 50 Prozent zu verringern (vgl. UNESCO 2005).

„Bildung“ im Allgemeinen und Literalität im Besonderen stellt für die UNESCO das Fundament für Entwicklung und die Chance für positive Veränderungen im Leben der einzelnen Person dar. Termini wie *empowerment*, *freedom*, *human rights*, *social inclusion* stehen heute im Zentrum des UNESCO-Diskurses im Bereich der Literalität. Literalität (*literacy*) wird als treibende Kraft für die einzelne Person betrachtet, ein selbstbestimmtes Leben zu führen und gleichermaßen als ein sich positiv auswirkendes Element für die „Weiterentwicklung“ von Gesellschaften.

Die Definitionen der UNESCO im Bereich der Literalität haben sich von dem Schwerpunkt der Funktionalität weg und hin zu einer soziokulturellen Perspektive entwickelt (vgl. Wickens/Sandlin 2007, S. 281). Auch die Anerkennung von Multiliteralitäten spielt nun eine signifikante Rolle bei den Formulierungen von Definitionen (vgl. UNESCO 2004).

In den 1960er und 1970er Jahren stand die Funktionalität im Mittelpunkt, so dass Kampagnen in Massenalphabetisierung die Vermittlung technischer Fähigkeiten zum Ziel hatten. Dementsprechend definierte im Jahr 1978 die UNESCO für statistische Zwecke *literacy* und *functional literacy* folgendermaßen:

A person is literate who can with understanding both read and write a short simple statement on his everyday life.

A person is functionally literate who can engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning of his group and community and also for enabling him to continue to use reading, writing and calculation for his own and the community's development (UNESCO 1978).

Während Literalität in diesen Definitionen als neutrale, soziokulturell unabhängige Fähigkeit betrachtet wird, die zum Wohl der Gesellschaft beiträgt (vgl. Rassool 1999, S. 8), erweiterte die UNESCO ihre Sichtweise im Rahmen des *International Literacy Year 1990*. Literalität wird nun als ein lebenslanger Prozess verstanden. Dennoch basierte die Idee der Förderung der Schriftsprachkenntnisse, wie in der Resolution 42/104 vom 07. Dezember 1987 deutlich wird, auf der Annahme, dass Literalität die ökonomische Weiterentwicklung eines Landes vorantreibt. In dem Beschluss wird vermerkt:

Emphasizing that widespread illiteracy, especially in many developing countries, seriously hinders the process of economic and social development and the cultural and spiritual advancement of society.

Convinced that literacy, especially functional literacy and adequate education, represents an indispensable element for development and for the harnessing of science, technology and human resources for economic and social progress (UNESCO 1989).

Die grundlegende Aussage, die hinter dem *International Literacy Year* steht, hat Limage prägnant zusammengefasst: „literacy matters and it matters greatly“ (Limage 1993, S. 23). Die Bedeutung der Literalität basiert auf der Überzeugung, dass Literalität zu einer ökonomisch und sozial stabilen Gesellschaft führt. Die binäre Opposition des Begriffspaars, also „Literalität“ vs. „Illiteralität“, so Street, könnte selbst die Ursache des Problems sein, welches das *International Literacy Year* zu lösen sucht (Street 1991, S. 161f.). Es wird von der Komplexität und den politischen Problemen, die das Phänomen auslöst, abgelenkt, indem über die Größenordnung des Analphabetismus gesprochen wird oder fehlende Fähigkeiten als Ursache für Arbeitslosigkeit und Marginalisierung deklariert werden. Klassen-, kulturelle und Geschlechter-Zugehörigkeit betrachtet Street jedoch als die eigentlichen Faktoren, die Prozesse der Marginalisierung initiieren (vgl. ebd., S. 162).

Eine erneute Erweiterung des Verständnisses von Literalität zeigt sich in den UNESCO-Dokumenten der letzten Jahre. Die Komplexität des Phänomens der Literalität findet zunehmend Beachtung, so dass in der Deklaration der CONFINTEA 1997, die in Hamburg stattfand, soziokulturelle Aspekte berücksichtigt werden.

Literacy, broadly conceived as the basic knowledge and skills needed by all in a rapidly changing world, is a fundamental human right. In every society literacy is a necessary skill in itself and one of the foundations of other skills. (...) Literacy is also a catalyst for participating in social, cultural, political and economist activities, and for learning throughout life (UNESCO 1997).

In dieser Definition dominiert ein Diskurs, der die sozialen Komponenten, Möglichkeiten der Partizipation und Inklusion durch Literalität thematisiert. Dementsprechend müssen sich Ansätze der Praxis, so heißt es ebenfalls in der Deklaration, an den individuellen Erfahrungen, kulturellen Hintergründen und Werten der einzelnen Personen orientieren (vgl. UNESCO 1997). Diese Richtung setzt sich in weiteren Initiativen fort und wird besonders deutlich in der *UN Literacy Decade*. Literalität wird als die Vorbedingung „for a healthy, just and prosperous world“ gesehen, als „primary requirement for economic well-being“, „a solid base for a lifelong investment in a better and happy life“. Die Dekade ist als eine Initiative mit dem Ziel konzipiert, „to free people from ignorance, incapacity and exclusion and empower them for action, choices and participation“ (Rutsch 2003).

In einem im Jahr 2008 von der UNESCO veröffentlichten Dokument wird außerdem darauf hingewiesen, dass die Forschung die Trennung zwischen Literalität und Illiteralität aufzuheben sucht, um sie durch ein Kontinuum zu ersetzen (vgl. UNESCO 2008, S. 17). Dies baut auf der Idee der multiplen Literalitäten auf.

Literalität ist facettenreich und variabler geworden. Subjekte stehen stärker im Fokus als die Technik. In der Entwicklung der Begriffsdefinition spiegeln sich Aspekte der wissenschaftlichen Diskussion im Bereich der Literalität wider. Der Verweis auf die Bedeutung persönlicher Erfahrungen, die Wichtigkeit der Flexibilität in der Ausführung von Programmen in der

Praxis und nicht zuletzt die verwendeten Termini, mit denen die Idee des Rechts auf Selbstbestimmung der einzelnen Person assoziiert wird, deuten einen Paradigmenwechsel an, der nicht zuletzt durch den Slogan *literacy as freedom* reflektiert wird (UNESCO 2003). Literalität wird offenkundig mit der Idee der „Freiheit“ assoziiert.

Begrifflichkeiten wie *empowerment* und *freedom* werden oftmals mit aus der Gesellschaft als exkludiert betrachteten Personen in Verbindung gebracht. Hinter den Begriffen stehen Prinzipien und Ideale von sozialer Gerechtigkeit und Gleichheit. Jedoch muss mit solchen Begriffen vorsichtig umgegangen werden, denn oftmals verbirgt sich hinter den Termini wenig Inhalt (vgl. Lankshear 1997, S. 63). Vorstellungen von Freiheit und *empowerment* sind weder übertragbar noch zu evaluieren (Wagner 2000, S. 17f.).

Das erweiterte Begriffsverständnis und der hohe Stellenwert, der der Literalität beigemessen wird, hat nicht zu einer signifikanten Veränderung der Datenlage geführt. Die Zahl der Personen ohne Schriftsprachkenntnisse hat sich nur wesentlich verringert. So wird öfter eingeräumt, dass Literalität allein nicht grundlegende gesellschaftliche, ökonomische und politische Veränderungen bewirken kann (Wagner 2000, S. 6f.). Sie ist allerdings wichtiger Bestandteil des gesellschaftlichen Zusammenlebens. Jedoch muss sie in Relation zu strukturellen und ideologischen Gegebenheiten, die nicht zuletzt durch diskursive Praktiken bestimmt sind, gesetzt werden.

Das Verständnis darüber, was das Phänomen Schriftsprache impliziert, wirkt sich auf Konzeptentwicklungen und Finanzierungsmodelle aus. Auch trägt es zu gesellschaftlichen Anschauungen und Denkweisen bei. Diese wiederum führen dazu, Zugehörigkeiten zu definieren und somit Inklusions- und Exklusionsprozesse zu steuern. Das Begriffsverständnis der UNESCO schließt Diversität und kulturelle Vielfalt in ihr Konzept ein. Jedoch wird Literalität als Erfolg versprechende Lösung vieler Probleme betrachtet. Die als Schlagworte verwendeten Termini bedürfen weiterer Analysen, um die konkreten Möglichkeiten für Personen ohne Schriftsprachkenntnisse, die diese Termini andeuten, zu determinieren.

Die 1994 international durchgeführte Vergleichsstudie *International Adult Literacy Survey* (IALS) der OECD/Statistics Canada hatte zum Ziel,

den Kenntnisstand der Schriftsprache bei Erwachsenen zu ermitteln. An der Studie nahmen zunächst acht Länder – Kanada, Frankreich, Deutschland, Niederlande, Polen, Schweden, Schweiz und die Vereinigten Staaten von Amerika – teil.

Die Zielgruppe der Studie waren Erwachsene im Alter von 16 bis 65 Jahren, deren Fähigkeiten im Umgang mit schriftlichen Informationen anhand dreierlei Formen von Schriftlichkeit getestet wurden, nämlich die Fähigkeit, kurze Texte zu lesen und diesen Informationen zu entnehmen, die Fähigkeit, schematischen Darstellungen Informationen zu entnehmen und die Fähigkeit, mit Zahlen umzugehen.

Als Ergebnis für die Bundesrepublik Deutschland wurde ermittelt, dass 14,4 Prozent der Probanden nur die niedrigste Kompetenzstufe in einer Skala von eins bis fünf erreichen. Die Evaluation sollte dazu dienen, Aufschluss über das Ausmaß von Kenntnis und Unkenntnis im Bereich der Schriftsprache zu geben. Gleichmaßen wird das Ergebnis genutzt, um das Ausmaß der Problematik eines Landes im Bereich der Literalität zu reflektieren.

Als Basis für die Studie wurde eine erweiterte Definition der Literalität festgelegt:

literacy is defined as a particular capacity and mode of behaviour: the ability to understand and employ printed information in daily activities, at home, at work and in the community – to achieve one's goals, and to develop one's knowledge and potential. Differences in levels of literacy matter both economically and socially: literacy affects, inter alia, labour quality and flexibility, employment, training opportunities, income from work and wider participation in civic society (OECD/Statistics Canada 1995).

Die Definition versucht „die Kompetenzen Erwachsener zur Informationsverarbeitung, auf die sie bei der Ausführung verschiedener Aufgaben zurückgreifen, breiter zu fassen“ (Tuijnman 1998, S. 49). Gleichzeitig wird Literalität als „eine bestimmte Bedingung des Verhaltens Erwachsener“ (Kamper 2005, S. 268) definiert.

Die Betrachtung der Literalität basiert auf einer Kombination von Funktionalität der Schriftsprache für wirtschaftliches Wachstum einerseits und Literalität als Fähigkeit für persönliche Weiterentwicklung anderer-

seits. Gleichzeitig setzt die OECD einen bestimmten national und kulturell basierten Standard fest, an dem die Fähigkeit der Person evaluiert werden kann. Es wird die Sichtweise unterstützt, dass Kenntnisse der multiplen Literalitäten notwendig sind, um in einer Gesellschaft „zu funktionieren“ (vgl. Rassool 1999, S. 10). Die Funktionalität, wie im autonomen Modell der Literalität beschrieben, steht bei dem Begriffsverständnis des IALS an zentraler Stelle. Der dominante Diskurs betrachtet den national festgelegten und international vergleichbaren Standard als Zugangsvoraussetzung für globale ökonomische Wettbewerbsfähigkeit (vgl. Culligan 2005, S. 38). Die Fähigkeiten, die von Personen laut IALS-Definition abverlangt werden, betonen die „Macht der Literalität“ (Bernardo 2000, S. 458). Die Komplexität der verlangten Fähigkeiten führt zur Marginalisierung bzw. unterstützt die Prozesse der Exklusion.

Innerhalb der Europäischen Union tragen insbesondere die in den Beiträgen der Mitgliedsstaaten formulierten Prioritäten im Bereich der Bildung zu der Signifikanz von Literalität bei. Die Europäische Union hat sich im März 2000 in Lissabon das Ziel gesetzt, Europa zum „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen – einen Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen“ (Rat der europäischen Union 2001, S. 4). Laut der Beschlüsse hat Bildung die Aufgabe, „die humanitären Werte unserer Gesellschaft zu fördern“ (ebd.).

Die Beschlüsse basieren auf den sich global verändernden allgemeinen und beruflichen Anforderungen, in denen Informationen und Wissen „zunehmend die Antriebskräfte der neuen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Strukturen“ (ebd., S. 5) bilden. Die allgemeine und betriebliche Bildung und die Möglichkeit, die Fähigkeiten des Einzelnen „auf den neuesten Stand zu bringen“, werden als „Schlüsselfaktor bei der Bekämpfung der sozialen Ausgrenzung und bei der Förderung der Chancengleichheit im weitesten Sinne“ gesehen (ebd., S. 6).

Auf Basis der beschriebenen Herausforderungen und Entwicklungen wurden drei strategische Ziele formuliert, von denen vor allem das Ziel, dass auf die „höhere Qualität und verbesserte Wirksamkeit der Systeme der

allgemeinen und beruflichen Bildung in der Europäischen Union“ eingeht, für den Bereich der Literalität von Bedeutung ist. So heißt es:

Es ist unbedingt erforderlich, die Qualität der Ausbildung und den Bildungsstand anzuheben, wenn sich Europa zu einer der wettbewerbsfähigeren und dynamischeren Gesellschaft entwickeln soll und Europas Bürger besser in die Lage versetzt werden sollen, ihre Fähigkeiten und Qualifikationen zu entwickeln und sich als Bürger, als Mitglieder der Gesellschaft und als wirtschaftliche Akteure zu entfalten.

Zu Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten heißt es:

Sicherzustellen, dass alle Bürger die grundlegenden Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten erwerben, ist die unumgängliche Voraussetzung, wenn man die Qualität des Lernens gewährleisten will. Diese Grundfähigkeiten sind der Schlüssel zur Lernfähigkeit auf den nachfolgenden Stufen und zur Beschäftigungsfähigkeit. Der sich ständig beschleunigende gesellschaftliche und wirtschaftliche Wandel – und insbesondere die Einführung der Informations- und Kommunikationstechnologien – zwingt uns, die Definitionen der Grundfertigkeiten ständig zu überprüfen, sie regelmäßig an diesen Wandel anzupassen und dafür zu sorgen, dass auch diejenigen, die aus dem formalen Bildungssystem ausgeschieden sind, ehe die neuen Kenntnisse weithin Unterrichtsstoff wurden, die Chance erhalten, sich nachzuqualifizieren (Rat der europäischen Union 2001, S. 7f.).

Innovationen, Weiterentwicklung, Wettbewerbsfähigkeit sind Kernziele der Lissabon-Strategie, die jeden einzelnen Bürger im europäischen Raum betrifft. Literalität erhält einen spezifischen Stellenwert, um die festgelegten Ziele zu erreichen. Die Aussagen verdeutlichen jedoch, dass nicht nur spezifisch festgelegte – und vom *Zentrum* definierte – Anforderungen eine gleichberechtigte Teilhabe an den gesellschaftlichen Prozessen ermöglichen. Auch die Verantwortung für die erfolgreiche „Eingliederung“ liegt bei den Betroffenen selbst und schließt nicht ausgrenzende Verhältnisse in die Überlegungen mit ein (vgl. Kronauer 2006, S. 42).

In Bezug auf die Terminologie wird in Deutschland vor allem der Begriff des „funktionalen Analphabetismus“ verwendet. Die auf Pluralität und sozialer Praxis basierenden Konzepte der internationalen Debatten fin-

den in vereinzelt Beiträgen Beachtung (vgl. Linde 2007; Kamper 2005; Panagiotopoulou 2001), dennoch überwiegt die Idee der Funktionalität im Bereich der Schriftsprachlichkeit im deutschen Raum.

Funktionaler Analphabetismus ist ein Begriff, der die Grundvoraussetzungen und Erwartungen einer spezifischen Gesellschaftsform als Basis betrachtet.

Ob eine Person als Analphabet gilt, hängt nicht nur von ihrer individuellen Lese- und Schreibkenntnis ab. Darüber hinaus muss berücksichtigt werden, welcher Grad an Schriftsprachbeherrschung innerhalb der konkreten Gesellschaft, in der diese Person lebt, erwartet wird. Wenn die individuellen Kenntnisse niedriger sind als die erforderlichen und als selbstverständlich vorausgesetzte Kenntnisse, liegt funktionaler Analphabetismus vor. Der Begriff des funktionalen Analphabetismus trägt der Relation zwischen dem vorhandenen und dem notwendigen bzw. erwarteten Grad von Schriftsprachbeherrschung in seinem historisch-gesellschaftlichen Bezug Rechnung. Innerhalb der Industriestaaten mit ihren hohen Anforderungen an die Beherrschung der Schriftsprache müssen auch diejenigen Personen als funktionale Analphabeten gesehen werden, die über begrenzte Lese- und Schreibkenntnisse verfügen (Döbert/Hubertus 2000, S. 21).

Die Definition ist bezogen auf eine von Schrift dominierte Gesellschaftsform und bezieht sich auf Menschen, die mit Schrift in Berührung gekommen sind, Schrift jedoch nicht in ihren Alltag einbinden. Der funktionale Analphabetismus misst sich an einem Mindeststandard, der jedoch weder konkretisiert wird noch die Heterogenität heutiger Gesellschaftsformen berücksichtigt. Der Begriff Funktionalität verweist auf den „gewinnbringenden Nutzen“ von Schriftsprache. Die Facetten und die Komplexität, die, wenn auch mit unterschiedlichen Intentionen eingesetzt, kommen in der Verwendung des Begriffs „funktionaler Analphabetismus“ nicht zum Tragen. Die Defizitorientierung des Begriffs impliziert, dass nur durch die Erfüllung bestimmter schriftsprachlicher Anforderungen die Möglichkeit der Partizipation gegeben ist. Der Fokus liegt auf den technischen Fähigkeiten, die den Ansatz des autonomen Modells erkennbar machen und auf eine allgemeingültige Einheitlichkeit verweisen.

2.3 Literalität und Inklusion

Die in den Dokumenten formulierten Aussagen zur Literalität haben ein spezifisches Verständnis von Literalität generiert. Es besteht Konsens darüber, dass Literalität als das grundlegende Fundament von Bildung betrachtet wird. Bildung wiederum, so die Aussage, ist essentiell für eine Teilhabe an den heutigen Informations- und Wissensgesellschaften. Literalität erhält somit nicht nur eine Signifikanz für die Partizipation an gesellschaftlichen Prozessen, sondern spielt, wie in den Definitionen erkennbar, eine zentrale Rolle für ein gleichberechtigtes, selbstbestimmtes Leben. Ökonomische Weiterentwicklung und Wettbewerbsfähigkeit einer Nation tragen ebenso dazu bei wie die Möglichkeit der Partizipation, Chancengleichheit und persönlichen Weiterentwicklung. Die Verknüpfung dieser Faktoren, so die Annahme, führt zu demokratischem Handeln, zur sozialen Harmonie und zur Freiheit.

Aus diskursanalytischer Perspektive definieren die Aussagen gleichzeitig Merkmale der Zugehörigkeit. Sie vermitteln, dass eine bestimmte Zugangsvoraussetzung notwendig ist, bevor ein Prozess initiiert wird, der zur Partizipation und Chancengleichheit führt. Dies impliziert, dass fehlende Kenntnisse in einer Schriftsprache einen solchen Prozess verhindern und somit exkludierend wirken.

Die Definitionen verweisen nicht nur auf die Wichtigkeit der Literalität für ein gleichberechtigtes Leben in einer Gesellschaft, sondern bestücken Literalität mit vielschichtigen Fähigkeiten. Das Fehlen dieser Fähigkeiten verweist auf Defizite, die behoben werden müssen. Der Diskurs basiert somit auf binären Oppositionen, die, wie Street betont, zu einer Stigmatisierung führen: „The stigma of ‚illiteracy‘ is often a greater burden than the actual literacy difficulties“ (Street 1991, S. 163). Die Aussagen über Literalität erstellen Regeln der „Normalität“ in diesem Bereich, die durch Vergleichsstudien, Daten und Anforderungen des Arbeitsmarktes aufgrund rapider technologischer Entwicklungen verifiziert werden.

Für den Diskurs der Inklusion bedeutet dies, dass er gesellschaftlich-ideologisch konzipiert ist. Der Diskurs determiniert bestimmte Ansichten über diejenigen, die nicht der „Norm“ entsprechen und gleichermaßen

stellt ein solcher Diskurs Barrieren auf, die eine soziale Inklusion verhindern (vgl. Edwards/Armstrong/Miller 2001, S. 417f.). Die Möglichkeit der Inklusion ist demnach nur dann gegeben, wenn sich die Person den definierten Vorstellungen und Voraussetzungen unterwirft. Wird Inklusion in diesem Sinne verstanden, wird die Möglichkeit einer gleichwertigen Andersartigkeit und des Andersseins ausgeschlossen. Inklusion wird vielmehr mit einem Streben in Richtung eines gesellschaftlichen Zentrums assoziiert.

Inclusion has a „horizontal“ metaphorical sense, which is suggestive of a centre towards which everyone must be given opportunities to gravitate. Those at the margins of the economy and society must be given the opportunity to be included, with the danger that without such inclusive practices they may be further marginalized (ebd., S. 424).

Kurse im Lesen, Schreiben, Rechnen werden als Zugangsmöglichkeit zu einer erfolgreichen Teilnahme an gesellschaftlichen Prozessen betrachtet. Jedoch stellt sich die Frage, ob das Erlernen von Lesen und Schreiben tatsächlich zu einer gleichberechtigten Partizipation für diejenigen Personen führt, die zuvor aufgrund fehlender Kenntnisse in der Schriftsprache als exkludiert betrachtet wurden. Sprache, soziale und kulturelle Hintergründe spielen hierbei eine entscheidende Rolle. Durch Prozesse der Erziehung, der Sozialisation und kultureller Gegebenheiten werden Personen in einen bestimmten Diskurs eingeführt, der wegweisend für ihre Identitätsbestimmung ist (vgl. Lankshear 1997, S. 17). Vorstellungen der Literalität, die auf binären Oppositionen basieren, erzeugen demnach das, was Rassool als „silences amongst specific groups of people and also their levels of fluency in a variety of cultural literacies other than those defined within the dominant ideological framework“ bezeichnet (Rassool 1999, S. 55). Es stellt sich die Frage, welchem Zweck die erlernten Fähigkeiten dienen und inwiefern soziokulturelle Hintergründe mit einbezogen werden. Zudem bleibt zu klären, ob die von den allgemeinen Vorstellungen abweichenden Fähigkeiten und Erfahrungen als Kenntnisse mit einem gesellschaftlichen Wert anerkannt werden.

Es ist dabei zu beachten, dass Marginalisierung und Exklusion für eine große Zahl der Personen, die davon betroffen sind, eine Realität sind, die sie nicht frei gewählt haben. Sie haben sich in vielen Fällen nicht bewusst für ihre eigene Situation entschieden, was in den Überlegungen über Literalität respektiert werden muss.

For the significant majority of the world's populace, to stand at the economic, political and aesthetic margins is not a matter of choice, of guise, or of marketing (...) it is non-negotiable, whether scripted in terms of gender or colour, poverty or disease. However represented and mass mediated, this marginality is not a figment of discourse. Nor can it readily be critiqued and reconstructed by the individual and groups in question. This is particularly the case for those without rudimentary access to economic, social and human services – and (...) for those without access to literacy (Luke 1993, S. 1).

Der Diskurs, der zwischen ökonomischer Entwicklung und Literalität hergestellt wird, sieht die Verantwortung jedoch in vielen Fällen bei den Personen, die aufgrund fehlender Kenntnisse nicht partizipieren können. Tatsächlich ist ein Großteil der Personen aufgrund sozialer Ungleichheiten bereits marginalisiert (vgl. ebd., S. 2). In diesem Zusammenhang besteht die Gefahr, dass der Diskurs bereits marginalisierte Personen zusätzlich auf ihren defizitären Zustand aufmerksam macht und damit noch weiter stigmatisiert, bevor sie überhaupt in der Praxis in Literalitäts-Programme eingebunden werden können. Die Rhetorik und die diskursiven Praktiken müssen mit dem Ziel kritisch beleuchtet werden, ob sie produktiv zu einem Diskurs beitragen, der tatsächlich inkludierend wirkt.

Die Betrachtung und kontinuierliche Hinterfragung von diskursiven Praktiken ist relevant für die Ausarbeitung und Weiterentwicklung von Praxismodellen. Wissenschaftliche Diskussionen und Analysen ermöglichen eine Erweiterung der Perspektive, eine Überprüfung der Ansätze und eine entsprechende Adaption für die praktische Arbeit. Die Konfrontation von Menschen mit ihren „Defiziten“ im Bereich der Literalität vor dem Hintergrund einer erwünschten Kritikfähigkeit und einer Stärkung des Einschätzungsvermögens durch die Individuen erfordert auch eine Überprüfung des eigenen Standpunkts.

If we want literacy learners to acquire literacy because it will help them to become more critical, self aware and in control of their destiny, then we need to apply the same arguments to ourselves as we struggle with alternative approaches to literacy work itself. The implications of these scholarly debates for these strands are not, then, that we abandon work in this field – despite the occasional tendency in that direction as researchers question many of the supposed gains associated with literacy – but rather that we put it into perspective and recognize the limitations and constraints imposed by the different theoretical positions we „adopt“ (Street 2005).

Inklusion kann nicht eine Homogenisierung der Gesellschaft zum Ziel haben, sondern muss vielmehr auf die Heterogenität bestehender soziokultureller Strukturen eingehen und ihre Diversität berücksichtigen. Inklusion im Bereich der Literalität bedeutet, die Instrumente der Schriftlichkeit so zu vermitteln, dass sie für das eigene Leben sinngebend eingesetzt werden können.

3. Schlussbemerkung

Die Bedeutung von Literalität mit ihren verschiedenen Implikationen zu verstehen ist essenziell sowohl für Inklusion im Allgemeinen als auch für eine produktive und auf Inklusion ausgerichtete Praxisgestaltung im Besonderen. Die theoretische und wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema der Literalität ist ebenso entscheidend wie eine differenzierte Konzeptentwicklung für Lerner mit geringen Fähigkeiten in einer Schriftsprache. Die Erwachsenenbildung hat somit eine signifikante Bedeutung für eine erfolgreiche und auf die unterschiedlichen Lebensziele ausgerichtete Lernvermittlung.

Programme, die eine Massenalphabetisierung oder eine Homogenisierung des Wissens anstreben, tragen nicht zu Lösungen bei. Das Wissen um Diversität der Lebensformen erfordert eine ausdifferenzierte Praxis, auch im Bereich der Literalität. Hierbei ist die Frage relevant, ob Inhalt und Form der Lehrvermittlung für das Leben des (erwachsenen) Lerners sinngebend sind und die Möglichkeit eröffnen, in der sich zunehmend globalisie-

renden Welt zu partizipieren (vgl. Street 2005). Flexible, dem Kontext entsprechende Anpassungen sowohl bei der Verwendung von Terminologien als auch in Praxisansätzen unterstützen Formen der Lehr- und Lernvermittlung, die inkludierend wirken (vgl. Lind 2008, S. 760). Dies erfordert die Einführung flexibler Lehrmethoden und Ansätze, die verschiedene Perspektiven berücksichtigen. Die Regulierung von Unterrichtsmethoden und inhaltlich festgelegte Standards in der Erwachsenenbildung im Bereich der Literalität sollten kritisch darauf hin überprüft werden, ob die angestrebten Ziele durch diese Art der Lehrvermittlung erreicht werden.

Literatur

- Bernardo, A.B.I. (2000): On Defining and Developing Literacy across Communities. In: *International Review of Education*, H. 5, S. 455–465
- Cope, B./Kalantzis, M. (2006): „Multiliteracies“: New Literacies, New Learning. URL: <http://newlearningonline.com/~newlearn/wp-content/uploads/2009/03/m-litspaper13apr08.pdf> (Stand: 16.09.2009)
- Culligan, N. (2005): *Theoretical Understandings of Adult Literacy. A Literature Review*. Wellington
- Döbert, M./Hubertus, P. (2000): *Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland*. Münster
- Edwards, R./Armstrong, P./Miller, N. (2001): *Include Me Out. Critical Readings of Social Exclusion, Social Inclusion and Lifelong Learning*. In: *International Journal of Lifelong Education*, H. 5, S. 417–428
- Foucault, M. (1980): *Truth and Power*. In: Gordon, C. (Hrsg.): *Power/Knowledge*. Oxford, S. 109–133
- Fuchs-Brüninghoff, E./Kreft, W./Kropp, U. (1986): *Functional Illiteracy and Literacy Provision in Developed Countries. The Case of the Federal Republic of Germany*. Hamburg
- Gee, J.P. (2001): „What is Literacy?“ In: Shannon, P. (Hrsg.): *Becoming Political, Too. New Readings and Writings on the Politics of Literacy Education*. Portsmouth, S. 1–9
- Gordon, C. (Hrsg.) (1980): *Power/Knowledge – Selected Interviews and Other Writings 1972–1977*. Michel Foucault. Hertfordshire
- Kalman, J. (2008): *Beyond Definition. Central Concepts for Understanding Literacy*. In: *International Review of Education*, H. 5/6, S. 523–538
- Kamper, G. (2005): *Analphabeten oder Illiterate*. In: Tippelt, R. (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden, S. 626–636

- Kronauer, M. (2006): „Exklusion“ als Kategorie einer kritischen Gesellschaftsanalyse. Vorschläge für eine anstehende Debatte. In: Bude, H./Willisch, A. (Hrsg.): Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige. Hamburg, S. 27–45
- Lankshear, C. (1997): *Changing Literacies*. Buckingham/Philadelphia
- Lenz, W. (1994): Modernisierung von Gesellschaft und Bildung. In: Ders. (Hrsg.): *Modernisierung der Erwachsenenbildung*. Wien/Köln/Weimar, S. 10–26
- Limage, L.J. (1993): *Literacy Strategies: A View from the International Literacy Year Secretariat of UNESCO*. In: Freebody, P./Welch, A.R. (Hrsg.): *Knowledge, Culture and Power. International Perspectives on Literacy as Policy and Practice*. Pittsburgh, S. 23–34
- Lind, A. (2008): *Literacy Programmes For Adults: What Can We Expect?* In: *International Review of Education*, H. 54, S. 755–761
- Linde, A. (2007): *Alphabetisierung, Grundbildung oder Literalität?* In: Grotlüschen, A./Linde, A. (Hrsg.): *Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz?* München, S. 90–100
- Lonsdale, M./McCurry, D. (2004): *Literacy in the New Millennium*. Adelaide
- Luke, A. (1993): *Introduction*. In: Freebody, P./Welch, A.R. (Hrsg.): *Knowledge, Culture and Power. International Perspectives on Literacy as Policy and Practice*. Pittsburgh, S. 1–5
- Maclachlan, K. (2004): *Changing Policies, Changing Practices, Changing Approaches to Adult Literacies Learning*. In: *Adult Education and Poverty Reduction: Proceedings of the International Conference in July 2004, University of Botswana*. Botswana
- Morgan, B./Ramanathan, V. (2005): *Critical Literacies and Language Education. Global and Local Perspectives*. In: *Annual Review of Applied Linguistics*, H. 25, S. 151–169
- Organisation for Economic Co-operation and Development/Statistics Canada (1995): *Literacy, Economy and Society: Results of the First International Adult Literacy Survey*. URL: www.oecd.org/document/2/0,3343,en_2649_39263294_2670850_1_1_1_1,00.html (Stand: 16.09.2009)
- Panagiotopoulou, A. (2001): *Analphabetismus in literalen Gesellschaften am Beispiel Deutschlands und Griechenlands. Erwerb von Schriftlichkeit in der Schule als Förderung (schrift-)sprachlicher Handlungsfähigkeit. Eine aktuelle pädagogisch-didaktische Herausforderung*. Frankfurt a.M.
- Rassool, N. (1999): *Literacy for Sustainable Development in the Age of Information*. Clevedon/Philadelphia
- Rat der Europäischen Union (2001): *Bericht des Rates (Bildung) an den Europäischen Rat „Die konkreten künftigen Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung“*. 5980/01
- Rutsch, H. (2003): *„Literacy as Freedom“ – United Nations Launches Literacy Decade (2003–2012)*. UN Chronicle, Online Edition. URL: www.un.org/Pubs/chronicle/2003/webArticles/022103_literacy.html (Stand: 16.09.2009)
- Singh, M. (2004): *Alphabetisierung als plurales Konzept. Die Weltalphabetisierungsdekade der Vereinten Nationen*. In: Genz, J. (Hrsg.): *25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland*. Münster/Stuttgart, S. 35–41

- Street, B. (1985): *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge
- Street, B. (1991): *International Literacy Year. Rhetoric and Reality*. In: *Adult Education and Development*, H. 36, S. 161–167
- Street, B. (1996): Preface. In: Prinsloo, M./Breier, M. (Hrsg.): *The Social Uses of Literacy. Theory and Practice in Contemporary South Africa*. Bertsam, S. 1–10
- Street, B. (2003): What's „New“ in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. In: *Current Issues in Comparative Education*, H. 2, S. 77–91
- Street, B. (2005): *Understanding and Defining Literacy*. Background Paper Prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2006. Literacy for Life. UNESCO-Paper, Commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2006. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001461/146186e.pdf> (Stand: 07.10.2009)
- The New London Group (1996): *A Pedagogy of Multiliteracies. Designing Social Futures*. In: *Harvard Educational Review*, H. 1, S. 60–93. URL: www.static.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm (Stand 16.09.2009)
- Tuijnman, A. (1998): *Schriftkundigkeit in vergleichender Perspektive aus Sicht der OECD*. In: Stark, W./Fritzner, T./Schubert, C. (Hrsg.). *Wer schreibt, der bleibt! – Und wer nicht schreibt? Ein internationaler Kongress*. Stuttgart, S. 45–67
- UNESCO (1978): 20th Session of The General Conference of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 24 October–28 November 1978. URL: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13136&URL_DO=DO_PRINTPAGE&URL_SECTION=201.html (Stand 16.09.2009)
- UNESCO (1986): *Resolution 42/104, International Literacy Year*. URL: www.un-documents.net/a42r104.htm (Stand 16.09.2009)
- UNESCO (1989): *Resolution 44/127, Universal Declaration of Human Rights*. URL: www.un-documents.net/a42r127.htm (Stand 16.09.2009)
- UNESCO (1997): *The Hamburg Declaration, the Agenda for the Future*. Fifth International Conference on Adult Education, 14–18 July 1997. URL: www.unesco.org/education/ue/confintea/pdf/con5eng.pdf (Stand 16.09.2009)
- UNESCO (2003): *Literacy as Freedom: A UNESCO Round-table*. Literacy and Non-formal Education Section, Division of Basic Education. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001318/131823e.pdf> (Stand 16.09.2009)
- UNESCO (2004): *The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes*. UNESCO. Paris. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf> (Stand 16.09.2009)
- UNESCO (2005): *Links between the Global Initiatives in Education. Education for Sustainable Development; Technical Paper No. 1 – 2005*. URL: www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/esd/documents/Linkages.pdf
- UNESCO (2008): *The Global Literacy Challenge: A Profile of Youth and Adult Literacy at the Mid-point of the United Nations Literacy Decade 2003–2012*. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170e.pdf> (Stand: 16.09.2009)

- Wagner, D. (2000): Literacy and Adult Education. World Education Forum Dakar, Senegal 2000. Thematic Studies, Co-ordinated by the UNESCO. Paris
- Wallace, C. (2002): Local Literacies and Global Literacy. In: Block, D./Cameron, D. (Hrsg.): Globalization and Language Teaching. London/New York, S. 101–114
- Wickens, C.M./Sandlin, J.A. (2007): Literacy for What? Literacy for Whom? The Politics of Literacy Education and Neocolonialism in UNESCO- and World Bank-Sponsored Literacy Programs. In: Adult Education Quarterly, H. 4, S. 275–292

Monika Tröster

Unsichtbares sichtbar machen – Analphabetismus und Grundbildung in Deutschland

1. Entstehung und Entwicklung des Praxisfeldes

Lange Zeit galt Analphabetismus in den hochentwickelten Industrieländern als Tabuthema und wurde eher als ein Problem der sogenannten Entwicklungsländer angesehen. Doch seit den 1970er Jahren befasst man sich weltweit mit dem Phänomen – so auch in Deutschland. Mit Verweis auf ein differenziertes Schul- und Bildungssystem war man in der Bundesrepublik lange Zeit überzeugt, dass allen Menschen eine ausreichende Bildung vermittelt würde. Als infolge der Einführung neuer Technologien in den 1970er Jahren einfache Arbeitsplätze wegfielen und die Arbeitslosigkeit anstieg, wurde die deutsche Gesellschaft mit dem Problem des „funktionalen Analphabetismus“¹ konfrontiert. Eine viel zitierte Definition zu diesem Phänomen stammt bereits aus dem Jahr 1978 und wurde von der UNESCO verfasst:

Ein funktionaler Analphabet ist eine Person, die sich an all den zielgerichteten Aktivitäten ihrer Gruppe und Gemeinschaft, bei denen Lesen, Schreiben und Rechnen erforderlich sind, und an der weiteren Nutzung dieser Kulturtechniken für ihre weitere Entwicklung und die ihrer Gemeinschaft nicht beteiligen kann (zit. nach Huck/Schäfer 1991, S. 9).

Menschen mit unzureichenden Lese- und Schreibkompetenzen wurden seit dieser Zeit zu den Verlierern auf dem Arbeitsmarkt und konnten kaum noch in dauerhafte Beschäftigungsverhältnisse vermittelt werden. Ihre Situation wurde ihnen selbst aufgrund ihrer unzureichenden Lese- und Schreibfähigkeiten deutlich. Viele von ihnen wandten sich daraufhin an Bildungseinrichtungen und -initiativen, so entstanden erste Alphabetisierungskurse.

1 Ausführlich zu den Begrifflichkeiten Analphabetismus, Alphabetisierung, Literalität siehe u.a. Linde 2007 und 2008, Kleint 2009 sowie den Beitrag von Hussain in diesem Band.

Bedingt durch veränderte ökonomische Bedingungen wurde also die Erwachsenenbildung mit einer neuen Adressatengruppe sowie mit neuen Herausforderungen konfrontiert (vgl. Bastian 2002, S. 5).

Das Phänomen des funktionalen Analphabetismus ist gesellschaftlich noch längst nicht anerkannt bzw. wird in der Öffentlichkeit nur unzureichend wahrgenommen oder thematisiert (vgl. Egloff 2007; Korfkamp 2008; Linde 2001).

Bei näherer Betrachtung ist Analphabetismus keine plötzlich auftretende Erscheinung (Absenkung des Bildungsniveaus), sondern ein ständig (meist latent und unsichtbar) vorhandenes, die Gesellschaft begleitendes Phänomen. Ob ein Analphabet als solcher wahrgenommen bzw. bezeichnet wird oder nicht, und das bedeutet gleichzeitig auch, ob er als mit Makeln behaftet angesehen wird oder nicht, hängt also im Wesentlichen damit zusammen, welches Verständnis von Literalität zu einem bestimmten Zeitpunkt in einer Gesellschaft vorherrscht (vgl. Egloff 2000, S. 142f.).

Die mangelnde Wahrnehmung des Phänomens bezieht sich auf unterschiedliche Aspekte: Zum einen fehlt auf öffentlicher, gesellschaftlicher und bildungspolitischer Ebene ein Bewusstsein für den funktionalen Analphabetismus. Zum anderen passt das Phänomen nicht zu den Vorstellungen und dem Selbstverständnis unserer Gesellschaft. So wird daran festgehalten, dass eigentlich „gut gelernt“ werde bzw. dass die Schule den Anspruch, Lese- und Schreibfähigkeit zu vermitteln, zu erfüllen habe.

Das Postulat des lebenslangen Lernens ist zwar in aller Munde, doch die bildungspolitischen Rahmenbedingungen für die Alphabetisierungsarbeit sind noch nicht hinreichend erfüllt. Die Gruppe der funktionalen Analphabeten hat kein Gesicht und keine Lobby – und bleibt daher im Verborgenen. Viele Betroffene sehen die eigenen Schwierigkeiten als Makel und empfinden Scham. Sie agieren defensiv oder bleiben passiv, verstecken sich und richten sich in ihrer Situation ein. In Anlehnung an den Philosophen Günther Anders, der von „Schamangst“ spricht; beschreibt Anselm Scham als einen „scheiternden Selbstbezug, eine Störung der Selbstidentifizierung, die ohne Selbstachtung nicht vorstellbar ist“ (Anselm 2006, S. 35). Die aufseiten der Betroffenen gewünschte Unsichtbarkeit trifft auf

das Wegschauen der Gesellschaft und zementiert somit die Unsichtbarkeit des Phänomens.

Für einen aktiven Schritt zur Bewältigung dieser Situation benötigen die Betroffenen Unterstützung, die die Weiterbildung bereitstellen kann. Jedoch ist die Weiterbildung in diesem Feld selbst nur mehr schlecht aufgestellt und zeichnet sich aus durch mangelnde Finanzierung, geringe personelle Kontinuität und durch zum Teil prekäre Arbeitsverhältnisse der Lehrenden. Die Marginalisierung des Problems bezieht sich aber auch auf Wissenschaft und Forschung. Analphabetismus gibt es bislang weder als integrativen Bestandteil der Lehre noch gibt es eine umfassende hochschulbasierte Forschung zu dem Gegenstand (vgl. Kamper 2001, S. 30; Linde 2005, S. 18).

In der deutschen Bildungspolitik ist das Thema Alphabetisierung und Grundbildung seit den frühen 1980er Jahren präsent, jedoch mit unterschiedlicher Ausprägung und Intensität. Besondere Aufmerksamkeit wurde z.B. mit der Ausrufung des „Weltalphabetisierungsjahres“ (1990), mit der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse der OECD (2000) und derzeit mit der „Weltalphabetisierungsdekade“ (2003 bis 2012) der UN erreicht. Darüber hinaus ist festzuhalten, dass jedoch im Rahmen BMBF-geförderter Projekte wichtige Arbeiten für Alphabetisierung und Grundbildung geleistet wurden, die „entscheidend zur Schärfung des bildungspolitischen Problembewusstseins, zur Weiterentwicklung der pädagogischen Konzepte und zur Vernetzung von Akteuren in Praxis und Wissenschaft beigetragen“ haben (Bastian 2002, S. 6). Auf dieser Basis entwickelte sich der Arbeitsbereich – und zwar insbesondere an den Volkshochschulen.

Über die heterogene Adressatengruppe gibt es bisher keine empirischen Untersuchungen. Aussagen können nur über diejenigen gemacht werden, die Kursangebote wahrnehmen. Doch auch hier gibt es bisher keine umfassende, systematische Auswertung der Teilnehmerdaten. Vielmehr muss auf Ergebnisse und Erfahrungen einzelner Volkshochschulen (vgl. z.B. Wagener-Drecoll 2008) oder auf eine Erhebung von 1994 zurückgegriffen werden (vgl. Weishaupt 1994).²

2 Im Kontext des aktuellen BMBF-Forschungsschwerpunkts sind hier grundlegende und umfassende Ergebnisse zu erwarten.

Vergleicht man funktionale Analphabeten hinsichtlich sozialer Herkunft, Alter und Bildungshintergrund, gibt es Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede. Sie stammen insbesondere aus unteren sozialen Schichten und sind häufig von kumulierten Benachteiligungen betroffen. Sie arbeiten beispielsweise als Angelernte, Hilfsarbeiter (z.B. Malergehilfe, Maurergehilfe, Helfer in der Küche oder im Reinigungsgewerbe) sowie als ungelernete Industriearbeiter. Sie sind in besonderer Weise von Arbeitslosigkeit bedroht und gehören besonders häufig zur Gruppe der Langzeitarbeitslosen. Zur potenziell von Analphabetismus bedrohten Gruppe gehören zunehmend Jugendliche und junge Erwachsene ohne Hauptschulabschluss und ohne Berufsausbildung. Auch unter Menschen mit Migrationshintergrund finden sich Analphabeten. Sie weisen aber eine andere Problemlage als autochthone funktionale Analphabeten auf.

Seit Beginn der 1990er Jahre und infolge der Hartz-Gesetzgebung hat sich die soziale Problemlage der Analphabeten verschärft. Der Anteil der Jugendlichen und jungen Erwachsenen nimmt zu (vgl. Allmendinger/Leibfried 2003, S. 12). Die Hartz-Gesetze führten auch dazu, dass die Kosten für Kurse von den Betroffenen kaum aufgebracht werden können. Denn es bestehen unterschiedliche Auffassungen darüber, wie die rechtlichen Bestimmungen bezüglich der Förderung von Lese- und Schreibkursen auszulegen sind. Laut der Bundesagentur für Arbeit (BA) ist Alphabetisierung grundsätzlich dem Bereich der Allgemeinbildung zuzuordnen und fällt somit nicht unter die Grundversorgung für Arbeitslose. Für die BA zählen Alphabetisierung und Grundbildung dieser Personengruppe zu den Aufgaben der Bundesländer bzw. der Kommunen. Eine Förderung der Alphabetisierung (auch anteilig) würde bedeuten, zulasten des Bundes Versäumnisse im Bildungssystem, das in der Kulturhoheit der Länder liegt, beheben zu lassen. Aktuelle Nachfragen des Bundesverbandes für Alphabetisierung und Grundbildung e.V. bei der BA haben ergeben, dass im Einzelfall eine „Förderung der Alphabetisierung im Rahmen der Basisinstrumente möglich ist, wenn dies für die berufliche Eingliederung notwendig ist und ein anderer Leistungsträger für die Kostenübernahme nicht zuständig ist“ (Alfa-Forum 2009, S. 30).

Bis heute ist die genaue Zahl der Analphabeten in Deutschland nicht bekannt; doch gibt es derzeit Überlegungen, eine nationale Erhebung durchzuführen. Der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung geht von vier Millionen Menschen aus. Man kann aber auch auf Erkenntnisse des „International Adult Literacy Survey (IALS)“ aus dem Jahre 1994 zurückgreifen, an dem sich auch Deutschland beteiligt hat. Bei der IALS-Studie zu „Literacy, Economy and Society“ (OECD/Statistics Canada 1995) handelt es sich um die erste internationale Untersuchung von Grundqualifikationen Erwachsener, die drei verschiedene Arten von Fähigkeiten gemessen hat:

- die Fähigkeit zum Umgang mit Texten (prose literacy),
- mit schematischen Darstellungen (document literacy) und
- mit Zahlen (quantitative literacy).

Getestet wurde nur die Lese-, nicht aber die Schreibkompetenz der 16- bis 64-jährigen Wohnbevölkerung (einschließlich der nicht deutschen Wohnbevölkerung). Damals erreichten 14,4 Prozent der untersuchten Gruppe lediglich das niedrigste Niveau der Lesekompetenz (OECD/Statistics Canada 1995, S. 38). Während in anderen beteiligten Ländern wie Großbritannien die Ergebnisse eine große Beachtung fanden und im Kontext von Literalität oder Alphabetisierung/Grundbildung zu bildungspolitischen Konsequenzen führten, blieb die Studie in Deutschland weitgehend unbeachtet.

Wenige Jahre später änderte sich die Situation dann jedoch deutlich: Es folgte der „PISA-Schock“. Es wurde konstatiert, dass ein Viertel der Schüler/innen die Schule ohne ausreichende Grundbildung verlässt. Die PISA-Studie erzielte eine größere Aufmerksamkeit als der IALS. Das auch im internationalen Vergleich ungünstige Abschneiden Deutschlands führte zu zahlreichen Aktivitäten, so u.a. mit dem Ziel, sowohl die Frühförderung im vorschulischen Bereich als auch die Schulen selbst zu stärken. Mit Vorlage der PISA-Fakten entstand ein Handlungsdruck, der zahlreiche Reforminitiativen in der Schule nach sich zog und auch Auswirkungen auf die Erwachsenenbildung hatte. Die Ergebnisse unterstützten die Positionen, die von Expert/inn/en im Alphabetisierungs- und Grundbildungsbereich schon lange vertreten worden waren, die sie aber nicht empirisch

belegen konnten: Eine allgemein vertretene individuelle Schuldzuschreibung für Lerndefizite konnte vor dem Hintergrund der PISA-Ergebnisse nicht länger aufrechterhalten werden. Es musste anerkannt werden, dass Kinder und Jugendliche die allgemeinbildende Schule durchlaufen, ohne dabei ausreichend Lesen, Schreiben und Rechnen zu erlernen.

Untersuchungen des Statistischen Bundesamtes belegen, dass der Anteil derjenigen Schüler/innen, der die allgemeinbildende Schule ohne Hauptschulabschluss verlässt, seit Jahren zwischen sieben Prozent und neun Prozent liegt. Im Jahre 2007 belief sich der Anteil auf 7,3 Prozent bzw. 71.000 Betroffene (vgl. Statistisches Bundesamt 2007). Unklar ist, über welche Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen diese Gruppe tatsächlich verfügt. Es ist aber zu vermuten, dass eine Vielzahl dieser Schüler/innen erhebliche Probleme in diesen Bereichen aufweist.

Im Zuge der UN-Weltalphabetisierungsdekade (2003 bis 2012), die ihren Schwerpunkt eigentlich in den sogenannten Entwicklungsländern hat, werden auch in den Industrieländern umfassende Programme aufgelegt. Jedes Land ist aufgefordert, nationale Aktionspläne zu erstellen. In Deutschland hat sich das „Bündnis Alphabetisierung und Grundbildung“³ etabliert, das die Umsetzung der Weltalphabetisierungsdekade vorantreibt. Das BMBF hat einen Förderschwerpunkt Alphabetisierung und Grundbildung mit einer Fördersumme von 30 Mio. Euro initiiert (Laufzeit 2007 bis 2012). Der Förderschwerpunkt konzentriert sich auf:

1. Forschungsarbeiten zu Grundlagen der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit mit Erwachsenen,
2. Forschungsarbeiten zur Erhöhung von Effizienz und Qualität von Unterstützungs- und Beratungsmaßnahmen für Erwachsene mit unzureichender Grundbildung,
3. Forschungs- und Entwicklungsarbeiten zur Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit im Kontext von Wirtschaft und Arbeit,

3 Mitglieder des Bündnisses sind: Deutsche UNESCO-Kommission, UNESCO-Institut für Lebenslanges Lernen, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V., Deutscher Volkshochschul-Verband, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Stiftung Lesen und der Ernst Klett Verlag.

4. Forschungs- und Entwicklungsarbeiten zur Professionalisierung der Lehrenden in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit mit Erwachsenen.

Der empirischen Forschung wird in diesem Förderschwerpunkt ein besonderes Gewicht zukommen.

2. Veränderung der Risikolagen

Menschen, die als „funktionale Analphabeten“ bezeichnet werden, sind in ihrem Lebensverlauf verschiedenen Risikolagen ausgesetzt und von Exklusion bedroht. In den unterschiedlichen Phasen ihres Lebensverlaufs gibt es Schnittstellen, die Prozesse in Exklusion zur Folge haben können, wobei hervorzuheben ist, dass der Beginn hierfür bereits im Kindesalter in der Familie angelegt sein kann. Die Ursachen von funktionalem Analphabetismus sind vielfältig und auch im Zusammenhang mit Armut zu sehen. Nach bisherigem Kenntnisstand geht man von einem Ursachenbündel aus, denn zumeist liegt nicht eine Ursache vor, sondern das Zusammentreffen verschiedener Faktoren und ungünstiger Sozialisationsbedingungen kann im ungünstigen Fall bewirken, dass der Lese- und Schreiblernprozess nicht erfolgreich verläuft. Differenziert wird nach familiären, schulischen und individuellen Faktoren. Verschiedene Studien⁴ belegen eine Konzentration bestimmter (biographischer) Muster. Vor diesem Hintergrund bietet es sich an, anhand biographischer Stationen darzustellen, wie Exklusion im Lebensverlauf ggf. kumuliert, welche Dynamiken herrschen, wie die Subjekte auf diese reagieren und wo auch möglicherweise Exklusion zu vermeiden ist.

Die Ursachen für funktionalen Analphabetismus können bereits in der frühen Kindheit aufgespürt werden, wenn hier eine Kumulation von bestimmten Konstellationen gegeben ist. Dazu zählen unter anderem Bil-

4 Einen Überblick über Verursachungsfaktoren und biographische Muster im Kontext von Alphabetisierung und Literalität geben die Studien von Döbert-Nauert (1985), Namgalis/Heling/Schwänke (1990), Egloff (1997) und Linde (2008). Aufschluss geben auch die „Lebensgeschichten aus Ost und West“ (Tröster 1994).

dungsarmut⁵, Arbeitslosigkeit der Eltern (u.U. über eine lange Zeitspanne), die mit ökonomischer Armut einhergeht, Kinderreichtum, enge Wohnverhältnisse.

Nach Amartya Sen geht „Armut“ auch mit einem Mangel an Verwirklichungschancen einher (vgl. Sen 2005, S. 110ff.). Es kann an kognitiven Anregungen, Motivation, Kommunikation (z.B. Vorlesen) im Elternhaus fehlen. Zum Teil lesen und schreiben die Eltern selbst nicht und/oder erachten andere Themen als wichtiger als den Erwerb der Schriftsprache (vgl. Linde 2008, S. 139). Unter solchen Konstellationen ist die Vorbereitung der Kinder auf die Schule zumeist unzureichend. Es fehlen hier die entscheidenden Grundlagen für Lernen und Lernmotivation, die normalerweise in der Familie gelegt werden sollten. Infolgedessen entsteht bereits in dieser frühen Phase teilweise ein negatives Selbstbild bei den Betroffenen, das die weitere Entwicklung beeinträchtigen kann.

Diese Entwicklung setzt sich in der Regel in der Schule fort. Anfangs kann die Schule durchaus als „Schonzeit“ wahrgenommen werden (Egloff 2007, S. 75), da hier zu Beginn eher spielerisch gelernt wird. Wenn aber bis zum Ende der zweiten Klasse die Grundlagen für die Lese- und Schreibkompetenz nicht erworben wurden, setzen Sanktionen seitens des Lehrpersonals und häufig auch Stigmatisierungen innerhalb der Peergroup ein. Damit einher geht ein „Gefühl hilflosen Ausgeliefertseins“. Es entstehen massive Ängste, die Lernen be- oder gar verhindern. Lehrer/innen sind oft nicht in der Lage, adäquat auf die Schwierigkeiten beim Prozess des Lese- und Schreibkompetenzerwerbs und die Individualität der Schüler/innen einzugehen. Dies verstärkt die Lernsituation einmal mehr in eine negative Richtung (vgl. Linde 2008, S. 140). Die betroffenen Schüler/innen werden entweder trotz erheblicher Schwierigkeiten mitgezogen oder sie bleiben sitzen – oder aber sie werden auf eine Sonderschule „abgeschoben“. Auch vonseiten der Eltern wird unterschiedlich reagiert, entweder mit Desinteresse und Indifferenz oder aber mit neuerlichen Sanktionen.

5 Allmendinger prägte den Begriff „Bildungsarmut“. Diese wird beschrieben als ein individueller Mangel an Bildungszertifikaten und Bildungskompetenzen; dieses Defizit wird absolut oder relativ mit dem gesamten Bildungs-Ressourcen-Gefüge der Gesellschaft verglichen und ausführlich erläutert in dem Beitrag Allmendinger/Leibfried (2003).

Darüber hinaus wirken sich strukturelle oder institutionelle Gegebenheiten der Schule wie zu große Klassen, häufige Wechsel der Lehrkräfte oder auch die Unterrichtsmethodik wenig förderlich aus. Auch ist anzumerken, dass Schulbücher und Unterrichtsthemen eher an der Lebens- und Erfahrungswelt der Mittelschichten orientiert sind und somit nicht zwangsläufig alle Kinder ansprechen, was wiederum die Lern- und Entwicklungsprozesse negativ beeinflussen kann.

Auf individueller Ebene können unentdeckte und/oder nicht therapierte gesundheitliche Störungen wie z.B. Seh- oder Hörprobleme negative Konsequenzen haben. Die Kinder können dem Unterrichtsgeschehen nicht hinreichend folgen. Häufige Fehlzeiten in den ersten beiden Schuljahren wegen Krankheit, Schulwechsel oder familiären Aufgaben und Verpflichtungen tragen ein Übriges bei. Aus biographischen Interviews mit Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen geht zudem oft hervor, dass es irgendwann im kindlichen Lernprozess Gründe gab, Lesen- und Schreibenlernen als nicht wichtig anzusehen. Zum Teil wird Lesen und Schreiben auch gänzlich verweigert. Dahinter können sich multiple Problemlagen verbergen. Und da es im deutschen Schulsystem keine Möglichkeit gibt, das Erlernen von Lesen und Schreiben in späteren Schuljahren nachzuholen, ist die Gefahr groß, dass Lernverweigerer und -„versager“ zur Gruppe der funktionalen Analphabeten gehören werden. Im Vergleich zu anderen Ländern wie etwa Schweden oder Finnland erfahren sogenannte „Risikoschüler“, hierzu gehören häufig auch Kinder aus Migrantenfamilien, im selektiven deutschen Schulsystem keine adäquate Förderung.

„Die Bundesrepublik Deutschland produziert trotz Schulpflicht seit Jahrzehnten funktionale Analphabeten“ (Baaden 2003, S. 52). Auffällig ist, dass Schüler, die keinen Abschluss erreichen, heutzutage die Schule deutlich länger besuchen als früher und zum Ende der Schulzeit älter sind als ihre Mitschüler. Die Umgebung registriert diesen Umstand des doppelten Versagens und reagiert mit der Zuschreibung neuartiger Stereotypen, wie etwa: „Solange auf der Schule und doch nicht geschafft“ (Solga 2003, S. 21). Die Ursachen werden somit ausschließlich dem Individuum zugeschrieben.

Aufgrund der unzureichenden Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen wird in der Konsequenz auch der erfolgreiche Übergang in das Berufs-

ausbildungssystem häufig unmöglich. „Soziale Selektion oder Exklusion ist also auch Teil des Schulalltags und setzt sich im Weiteren ungebrochen fort“ (Holz 2003, S. 5).

Die Erwerbstätigkeit funktionaler Analphabeten ist gekennzeichnet durch (Hilfs-)Tätigkeiten in einfachen Berufen ohne bzw. mit geringsten Anforderungen im Schriftsprachbereich (z.B. als An- und Ungelernte). Sie sind einem erheblichen Arbeitslosigkeitsrisiko ausgesetzt, da sie schnell und einfach zu ersetzen sind und in ökonomischen Krisenzeiten ihre Arbeitsplätze zuallererst den „Rationalisierungen“ zum Opfer fallen. Andererseits ist ihre Arbeit gekennzeichnet durch große körperliche Belastungen, ungünstige Arbeitsbedingungen (u.a. Schichtdienst, monotone Arbeitsabläufe etc.) und Befristungen (bis hin zur Tagelohnarbeit).

Arbeitslosigkeit führt schnell zur Exklusion, da der Wiedereinstieg in ein reguläres Beschäftigungsverhältnis nur selten gelingt und oft der soziale Abstieg vorgezeichnet ist. Die Grundsicherung, die ihnen im Rahmen der Hartz-IV-Gesetzgebung zusteht, lässt keine Spielräume für die Finanzierung eines Kursbesuchs, zumal Ermäßigungen sehr unterschiedlich und sehr bedingt gewährt werden. Der Weg zurück in die Normalität der Gesellschaft ist nur äußerst schwer zu bewältigen (mehr dazu im Beitrag von Gerhard Reutter in diesem Band).

Innerhalb ihres gewohnten Umfeldes haben die Betroffenen vielfältige kreative Strategien entwickelt, um mit den alltäglichen Anforderungen zurechtzukommen. Zugeschrieben wird ihnen z.B. ein gutes visuelles Gedächtnis und großes Erinnerungsvermögen (z.B. wurde in einem Fall für die Führerscheinprüfung der komplette Frage-Antwort-Katalog mithilfe von Bandaufnahmen auswendig gelernt). Trotz dieser punktuellen Kompetenzen sehen sich die Betroffenen selbst als eher defizitär. Schwierigkeiten bereiten z.B. Behördengänge, Arztbesuche sowie die Nutzung der öffentlichen Verkehrsmittel außerhalb gewohnter Routinen. Meistens ist es so, dass die Betroffenen zumindest eine Vertrauensperson haben, die schriftliche Angelegenheiten für sie erledigt. Das kann zwar als soziale Inklusion interpretiert werden, aber auch zu extremer Abhängigkeit führen.

Wird eine Partnerschaft eingegangen, so werden die Schwierigkeiten aus Scham häufig verheimlicht. Auch Elternschaft kann problematisch

werden, wenn den Kindern vorgelesen bzw. in der Schule Unterstützung gegeben werden soll. Daher kann eine Partnerschaft oder die Gründung einer Familie als Auslöser für den Kursbesuch im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung fungieren. Negative schulische Lernerfahrungen liegen zu diesem Zeitpunkt bereits weit zurück und wirken nun nicht mehr als Barriere. Mit dem Kursbesuch möchten die Betroffenen Lese- und Schreibkompetenzen erwerben und selbstständiger werden. Sie fürchten die Bloßstellung vor ihrem/r Partner/in und/oder ihren Kindern. Scham und Not werden nun als so groß empfunden, dass die Betroffenen sich zu einem Bekenntnis durchringen und einen Kurs aufsuchen.

Im Zusammenhang mit dem Erwerb von Lese- und Schreibkompetenz ist es für einen erfolgreichen Lernprozess der Erwachsenen sinnvoll und notwendig, die Teilnehmenden bei der Entdeckung ihrer individuellen Lerngeschichte zu unterstützen. So können Blockaden erkannt und aufgelöst sowie eigene Lernpotenziale und -ressourcen (wieder-)entdeckt und gefördert werden. Das kann dann wiederum dazu beitragen, ein positives Selbstbild aufzubauen.

Durch die Kursteilnahme kann aber auch das gewohnte Beziehungsgefüge aus dem Gleichgewicht geraten. Dies eröffnet wiederum Chancen: Neue Rollen müssen gefunden und ausgehandelt werden. Der Kurs ist für viele Betroffene auf diese Weise ein sozialer Ort, an dem erste Schritte in Richtung soziale Inklusion stattfinden.

Während im alltäglichen Leben der Betroffenen noch Rückzugsmöglichkeiten und Vermeidungsstrategien greifen, ist dies im Partner- und Familienzusammenhang schwieriger. Die Familie bietet einerseits Sicherheit, schafft andererseits aber auch neue Abhängigkeiten. So kann ein Teufelskreis entstehen, innerhalb dessen sich die Betroffenen den gegebenen Umständen unterordnen, sich zurücknehmen, eigene Interessen hintanstellen und es somit ermöglichen, dass die defizitäre Selbsteinschätzung übermächtig wird. Unter solchen Konstellationen ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass sich intergenerative Rückkopplungseffekte ausbilden und die Probleme ebenso wie die Vermeidungsstrategien an die Kinder weitergegeben werden.

Positiv gewendet, können individuelle Bildungs- und Lebenschancen als Folge „intergenerationaler sozialer Vererbung von Status und Ressour-

cen“ verstanden werden, sind aber in defizitären Situationen wiederum nur mehr Ausdruck sozialer Ungleichheit (Drucks/Bittlingmayer/Bauer 2009, S. 30; vgl. Schneider/Gintzel/Wagner 2008; Vester 2009).

Es gilt an dieser Stelle, einen drohenden Exklusionskreislauf zu durchbrechen. Bildungserfolg wird mehr denn je zur entscheidenden Voraussetzung für Zukunftschancen, kann sie aber nicht mehr garantieren. In der „Zone der Verwundbarkeit“ oder „Gefährdung“ beherrscht die Unkalkulierbarkeit das Leben. Ob und inwieweit es gelingt, aus beruflicher Unsicherheit heraus festen Boden unter die Füße zu bekommen, entgleitet der eigenen Gestaltungsmacht. In den noch immer minoritären, aber stetig zunehmenden Segmenten der befristeten Beschäftigung, Leiharbeit und prekären Selbstständigkeit ist diese Erfahrung, die auf die Lebensführung insgesamt ausstrahlt, weit verbreitet (vgl. Kronauer 2006, S. 38). Somit wird insbesondere bei von funktionalem Analphabetismus betroffenen Personen deutlich, welche herausragende Bedeutung Bildung als Grundvoraussetzung für soziale Teilhabe beizumessen ist.

3. Herausforderungen für die Weiterbildung: Angebote zu einer inkludierenden Praxis

3.1 Traditionelle Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote

Zu den traditionellen Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten zählen Lese- und Schreibkurse für Anfänger und Fortgeschrittene auf verschiedenen Niveaustufen. Anfängerkurse setzen keine Vorkenntnisse voraus, die höchste Niveaustufe richtet sich an Menschen, die die Schriftsprache an sich beherrschen, aber noch unsicher sind. Weitere Kursangebote fokussieren auf Rechnen, Englisch, Arbeiten mit dem PC, Lernen lernen, Kreativ- und Gesundheitsangebote, Schreibwochenenden und Bildungsurlaube.

Der überwiegende Anteil der Grundbildungs- und Alphabetisierungskurse (ca. 80–90 %) findet an Volkshochschulen statt. Andere Anbieter sind Initiativen und Vereine; zum Teil gibt es auch Angebote in der beruflichen Bildung sowie in Justizvollzugsanstalten. Im Jahr 2007 wurden

an deutschen Volkshochschulen 3.455 Kurse mit insgesamt rund 205.000 Unterrichtsstunden und ca. 29.000 Belegungen im Themenfeld Alphabetisierung/Elementarbildung durchgeführt.⁶

Rückblickend auf den Beginn der Alphabetisierungsarbeit Ende der 1970er Jahre ist ein stetiger Anstieg des Kursangebots zu verzeichnen. Außergewöhnlich große Zuwächse beim Kursangebot, insbesondere beim Unterrichtsstundenvolumen, gab es ab 1987 (→Abbildung 1). Sie stehen in engem Zusammenhang mit den bundesweiten Projekten des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) und dem Medienverbundprogramm des Adolf-Grimme-Instituts. Während des „Weltalphabetisierungsjahres“ 1990 wurde ein erster Höchststand mit 2.632 Kursen und fast 33.000 Belegungen erreicht. In den folgenden Jahren verlief die Entwicklung der Kurse trotz geringer Rückgänge relativ konstant. Dagegen fiel das Gesamtunterrichtsstundenvolumen aufgrund auslaufender Projektmittelförderung innerhalb weniger Jahre wieder auf das Niveau vor 1987 ab, bis 1998 ein Tiefpunkt erreicht wurde. Die erneuten Zuwächse seit Ende der 1990er Jahre verliefen parallel zu einer Kampagne des Bundesverbands Alphabetisierung mit Anzeigen in großen Zeitungen und Zeitschriften sowie Fernsehspots, die eine große Wahrnehmung in der Öffentlichkeit erreichten und dazu führten, dass der Arbeitsbereich bei der Ressourcenverteilung eine stärkere Berücksichtigung findet. Seitdem steigt die Anzahl der Kurse wieder recht stetig an.

6 Das Bundesland Bayern ist hierbei nicht berücksichtigt; aufgrund einer besonderen Erfassungsart in Bayern ist es dort nicht möglich, diese Kurse zu klassifizieren.

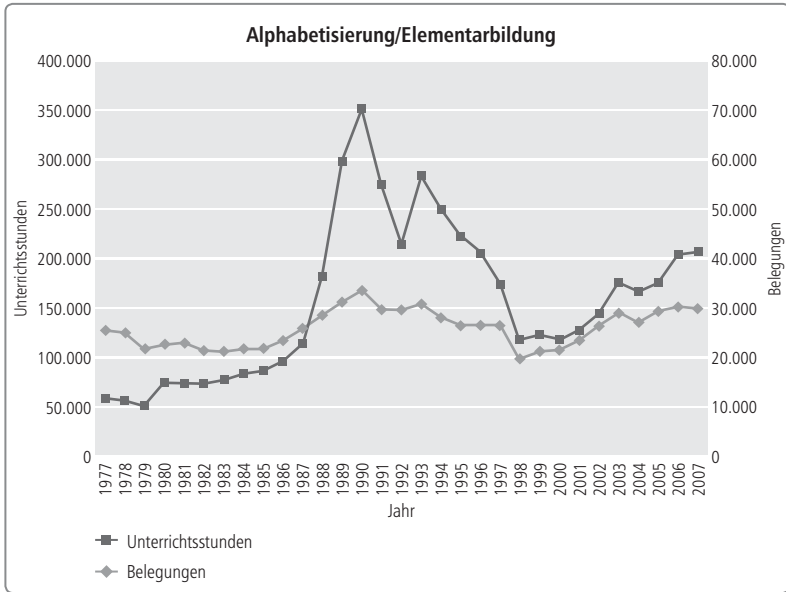


Abbildung 1: Entwicklung des Unterrichtsstundenvolumens und der Belegungen in Alphabetisierungs- und Elementarbildungsangeboten an Volkshochschulen (nach VHS-Statistik, DIE 2007; eigene Berechnungen)⁷

Gleichwohl kann konstatiert werden: Die Versorgung der Bevölkerung mit Angeboten zur Alphabetisierung und Grundbildung ist unzureichend. Nur jede dritte Volkshochschule bietet überhaupt Kurse in diesem Themenfeld an. Da den Volkshochschulen Versorgungsgebiete zugewiesen sind, ist davon auszugehen, dass vielen Menschen der Zugang zu Alphabetisierungsangeboten verwehrt bleibt, weil es in ihrer näheren Umgebung kein entsprechendes Kursangebot gibt. Sie können zwar einen Kurs einer benachbarten VHS aufsuchen, jedoch ist damit oft ein längerer Anfahrtsweg

⁷ In der VHS-Statistik wird noch die Bezeichnung „Elementarbildung“ verwendet, was den Anfängen der Alphabetisierungsarbeit in Deutschland geschuldet ist. Allerdings orientieren sich inzwischen die meisten Volkshochschulen an den aktuellen Entwicklungen und verwenden den Begriff „Grundbildung“, um internationale Anschlussfähigkeit zu signalisieren. Konsequenterweise müsste hier auch die Bezeichnung in der VHS-Statistik angepasst werden.

mit erhöhten Fahrtkosten verbunden, was sich für diese finanziell benachteiligte Zielgruppe als Zugangsbarriere auswirken kann.

3.2 Innovative Ansätze

Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit zielt darauf ab, Partizipation zu ermöglichen und die Emanzipation der Individuen zu fördern. Es gibt eine lange Tradition, entsprechende Angebote bereitzustellen, zu entwickeln bzw. weiterzuentwickeln. Im Laufe der Zeit haben sich neue Bedarfe aufseiten der Adressatengruppe ergeben. Es sind aber aufgrund veränderter sowie steigender Anforderungen auch neue Angebote entstanden. Da das Themenfeld so komplex ist und sich über verschiedene Lebensspannen erstreckt, erscheint eine Kombination verschiedener Methoden sinnvoll. Nachfolgend werden neue Ansätze und konkrete Programmangebote vorgestellt.

Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit und Netzwerke

Sozialintegrative Ansätze zeichnen sich dadurch aus, dass sie den umfassenden Anforderungen der Alphabetisierungspraxis durch die Einbeziehung verschiedener Institutionen aus der Bildung, der sozialen Arbeit und Wohlfahrt nachkommen (vgl. Schneider 2008, S. 165). Da das Problem des funktionalen Analphabetismus in der sozialen Arbeit bisher noch nicht ausreichend wahrgenommen wird, ist ein wesentliches Ziel dieses Ansatzes, eine größere Sensibilität der verschiedenen Stellen, bei denen potenziell Analphabeten anzutreffen sind, für die besondere Lebenssituation dieser Gruppe herzustellen. Den in der sozialen Arbeit Tätigen fehlen bisher Informationen, Kompetenzen und Handlungsanleitungen zum Umgang mit den Betroffenen. Idealtypisch ist der Zusammenschluss der relevanten Institutionen zu regionalen Netzwerken oder lokalen Bündnissen für Alphabetisierung und Grundbildung, um diese Aufgabe gemeinsam zu bewältigen. Dadurch würden die in Deutschland traditionell getrennten Systeme von sozialer Arbeit und Bildung miteinander verbunden.

Obwohl verschiedene Studien einen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildung bzw. Bildungserfolgen belegen und erkennbar ist,

dass ein eingeschränkter Zugang zu Bildung gesellschaftliche Verwerfungen und Exklusionen (z.B. Ausschluss aus der Hauptschule oder aus dem dualen System) zur Folge hat, bestehen in Deutschland kaum Bezüge zwischen den Systemen Bildung und Sozialpolitik. Zwar gibt es Bemühungen, die Ressorts gemeinsam in den Blick zu nehmen, jedoch ohne wirklichen Erfolg. Korfkamp weist darauf hin, wie verfestigt dieses Ressortdenken in Deutschland ist und erinnert an die bildungspolitische Debatte zum Stellenwert der Erwachsenenalphabetisierung in der Weiterbildung, die zu Beginn der 1980er Jahre geführt wurde. Bereits in den Anfängen wurde kontrovers über die Zuständigkeiten diskutiert: Angesichts der Tatsache, dass Alphabetisierung nicht als „isolierte Vermittlung von Fähigkeiten“ verstanden wurde bzw. wird, sondern vielmehr als ein „komplexer sozialer Lernprozess“ gilt, steht sie im Schnittpunkt von „Bildung“ und „Sozialarbeit“. Aufgrund der strukturellen Trennung der Systeme bleiben auch weiterhin Fragen der Finanzierung, der Zuordnung und des Stellenwerts von sozial-integrativen Ansätzen offen (vgl. Korfkamp 2008, S. 147).

In den angelsächsischen Ländern ist diese Situation grundlegend anders, denn dort wurde unter social policy immer schon education und social security zusammengefasst. Auch im Rahmen der europäischen Integration gelten Bildung und soziale Sicherung als „Sozialpolitik“ (vgl. Allmendinger/Leibfried 2003, S. 12).

Offene Lernangebote

Durch Kurse mit differenzierten Lernmethoden, die sich bezüglich des Grades der Formalisierung unterscheiden, findet man leichter als sonst Zugang zur Adressatengruppe. Formale Angebote, die direkt zu einem anerkannten Abschluss führen, kommen für die Gruppe in der Regel nicht infrage, weil die schulischen Vorkenntnisse nicht ausreichend sind. Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse sind also eher non-formalen Angeboten zuzuordnen. Darüber hinaus gibt es verschiedene informelle Lernmöglichkeiten, die hochgradig individualisiert und zum Teil unter Nutzung der Neuen Medien oder mit offenen Gruppen in kleinen Zentren oder Initiativen arbeiten, z.B. in Lernwerkstätten oder Lerncafés mit offenen Selbstlernangeboten – und

dies zunehmend auch computergestützt (vgl. Alfa-Forum 2008). Darüber hinaus werden auch Möglichkeiten wie Stadterkundungen oder Freizeitaktivitäten berücksichtigt. Diese informellen Lernmöglichkeiten werden ergänzt und begleitet durch unterstützende, stabilisierende und motivierende Angebote (z.B. Einzelgespräche, individuelle Förderung, Gruppengespräche und Lernberatung); sie bieten aber auch einen intensiveren und deutlicheren Handlungs- und Praxisbezug, einen vielseitigeren Interessenzugang sowie die Möglichkeit, ganzheitliche Bezüge zu erfahren (vgl. Nuisl 2006, S. 31).

In den letzten zehn Jahren spielen die Neuen Medien in diesem Bereich eine immer bedeutendere Rolle. Die ersten Ansätze wurden durchaus kritisch betrachtet; aber die Erfahrungen sind durchweg positiv, nicht zuletzt, weil es für die Adressatengruppe Anerkennung und neues Selbstwertgefühl mit sich bringt, an den Möglichkeiten der IT-Entwicklung teilzuhaben. So bietet das offene, internetbasierte Lernportal www.ich-will-lernen.de kostenlose Übungen im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung. Das Angebot wurde in den letzten Jahren kontinuierlich erweitert, so z.B. um einen Lernbereich zur Förderung der Abschluss- und Beschäftigungsfähigkeit. Das Portal richtet sich somit insbesondere an Jugendliche und junge Erwachsene, die sich auf das Nachholen eines Schulabschlusses vorbereiten wollen. Durch diese Möglichkeit konnten zusätzlich zu den Kursangeboten der Weiterbildungseinrichtungen neue Lerner (seit 2004 über 130.000) angesprochen werden.

Family Literacy

In den angelsächsischen Ländern laufen erfolgreiche Programme, insbesondere für Eltern mit geringer formaler Bildung und deren Kinder, die dazu beitragen, die familiäre Sprachkultur zu fördern und Zugang zu Bildungsinstitutionen zu schaffen, um damit generationsübergreifende Präventionsarbeit zu leisten. Es handelt sich um eine Kombination von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, bei denen verschiedene Dienstleistungen aus dem Erziehungs- und Bildungsbereich in Familienzentren zusammengefasst sind. Family Literacy ermöglicht umfassende familienorientierte Zugänge zur Schrift und zur Schriftkultur und trägt so zur sozialen Inklusion bei. Für Programme zur Family Literacy sind folgende Aspekte charakteristisch:

- Es finden Treffen mit Eltern statt, um deren eigene Grundbildungskompetenzen zu verbessern. Des Weiteren wird thematisiert, wie die Kinder in sprachlicher und literaler Hinsicht lernen und wie sie dabei unterstützt werden können.
- Parallel dazu finden Sitzungen mit den Kindern statt, in denen sprachliche, kreative und literale Aktivitäten im Vordergrund stehen.
- Dann gibt es gemeinsame Sitzungen, in denen die Eltern lern- und entwicklungsförderliche Aktivitäten mit ihren Kindern durchführen. Anwesend sind auch Kursleitende, die den Prozess supervisorisch begleiten und mit den Eltern über die dortigen Erfahrungen reflektieren (vgl. Nickel 2007, S. 38).

Seit PISA findet Family Literacy allmählich auch in der Bundesrepublik eine stärkere Beachtung, insbesondere aufgrund ihrer Bedeutung für die soziale Öffnung der Schulen.⁸ Allerdings gibt es im Bereich der Familienbildung für die dort tätigen Lehrer/innen und Erzieher/innen noch keine systematische Fortbildung, in der Methoden und Konzepte vermittelt werden, wie Familien unterstützt werden können, in denen das Phänomen des Analphabetismus auftritt. Insbesondere im Hinblick auf die in diesen Familien aufwachsenden Kinder ist die Professionalisierung des pädagogischen Personals hier ein Gebot der Stunde. Die Entwicklung bzw. Übertragung von entsprechenden Weiterbildungsangeboten steckt aber noch in den Anfängen; immerhin sind aber punktuell erste Initiativen entstanden.

Berufsorientierte Alphabetisierung/Grundbildung und Workplace Literacy

Die seit 2008 umgehende Wirtschaftskrise trifft junge Erwerbstätige in besonderem Maße. Gerade die Geringqualifizierten und jungen Erwachsenen

8 Im Herbst 2004 hat das UNESCO-Institut für Lebenslanges Lernen in Kooperation mit dem Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung mit dem FLY, dem ersten Family Literacy-Vorhaben in Deutschland begonnen. 2005–2007 war FLY auch in die europäische Lernpartnerschaft QualiFly eingebunden, zu der noch fünf europäische Partner zählten.

mit Lerndefiziten sind von Arbeitslosigkeit überdurchschnittlich betroffen. Klassische Qualifizierungsangebote der Arbeitsagenturen greifen bei der Gruppe nicht, auch eine berufsorientierte Alphabetisierung und Grundbildung wird voraussichtlich nicht ausreichend sein, um die Betroffenen wieder in die Erwerbstätigkeit zu integrieren. Der Anspruch wäre auch zu hoch. Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit muss früher einsetzen – und zwar bereits während der Schul- und Ausbildungsphase. Ebenfalls müssen berufsorientierte Angebote verfügbar gemacht werden. Eine enge Zusammenarbeit zwischen Betroffenen, Betrieben und Weiterbildungsanbietern ist sinnvoll und zielführend.

In den angelsächsischen Ländern hat Workplace Literacy – im Sinne von berufsorientierter Grundbildung – eine längere Tradition und ist weit verbreitet. In Deutschland spielte sie eher eine untergeordnete Rolle, bis in den 1990er Jahren Projekte und Ansätze der Berufsorientierung entwickelt wurden, denen jedoch sogleich ein hohes „Verwertungsinteresse“ unterstellt wurde.

Der Anteil der jungen Erwachsenen unter den funktionalen Analphabeten wird zunehmend größer und ist für die Alphabetisierungsarbeit neu. Aufgrund der hohen Anforderungen des Arbeitsmarkts haben die Betroffenen kaum mehr Chancen, in Erwerbstätigkeit einzumünden. Daher ist die Bereitschaft, an Bildungsmaßnahmen teilzunehmen, auch relativ gering. Selbst wenn den Arbeitgebern Defizite im Schriftsprachbereich ihrer Angestellten auffallen, scheitert eine Kursteilnahme oft an den damit verbundenen Kosten, die von den Arbeitnehmern in der Regel selbst aufzubringen sind. Auch die Arbeitsagentur übernimmt diese Kosten i.d.R. nicht, da es sich um „Allgemeinbildung“ und nicht um primär „berufliche“ Bildung handelt. Seit Inkrafttreten der Hartz-Gesetzgebung wird diese Regelung verschärft angewendet.

Der Übergang in die Erwerbstätigkeit ist für die Gruppe der Analphabeten mit einem hohen Risiko der Exklusion behaftet. Die Chancen, ohne unterstützende Bildungsmaßnahmen in den Arbeitsmarkt einzumünden, werden – gerade vor dem Hintergrund der Globalisierung – zunehmend geringer. Daher ist es die Aufgabe der Weiterbildung, einerseits Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen, andererseits aber auch sogenannte Soft Skills, d.h. soziale, personale und fachliche (berufliche) Kompetenzen zu vermitteln. In der Regel

scheitert aber die Inklusion der Betroffenen selbst nach erfolgreich durchlaufenen Weiterbildungsmaßnahmen, da der Arbeitsmarkt derzeit kaum noch Beschäftigungsmöglichkeiten bereithält. Nachhaltige Ansätze zur Inklusion müssten also deutlich früher in der Biographie der Betroffenen erfolgen.

4. Fazit

Es gibt bereits eine Vielfalt von Ansätzen und Angeboten zur Alphabetisierung und Grundbildung. Die Aufgabe der Weiterbildung ist es aber auch, professionelle Angebote für die in diesem Bereich Tätigen, für die Beschäftigten in der Familienbildung, in der beruflichen Bildung sowie für die Multiplikatoren (z.B. die Fallmanager in den ARGEn) zu entwickeln. Des Weiteren bedarf es eines stärkeren sowie flächendeckenden Ausbaus von Angeboten für funktionale Analphabeten mit beruflichen Lerninteressen in Kooperation mit Betrieben (z.B. begleitete Praktika und individuelle Lernberatung). Ähnlich wichtig sind spezifische Angebote zur Förderung des Schriftsprachgebrauchs in der Familie, gekoppelt mit Gesundheitsbildung, Entwicklungspsychologie und der Vermittlung kreativer Methoden.

Die bestehenden Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse sollten bedarfsorientiert, flächendeckend und kostengünstig angeboten werden. Als wichtigen Beitrag zur Inklusion der Adressatengruppe von Alphabetisierung und Grundbildung können hierzu interdisziplinäre und projektorientierte Ansätze sowie projektförmiges Arbeiten verfolgt werden. Flexible Angebotsformen für kurzfristig entstehende Bedarfe wie Bewerbungstrainings als Erweiterung der Angebotspalette, die um Themenorientierung (bspw. kreatives Schreiben, Stadtteilerkundungen) und neue Angebote wie Lesecafés ergänzt werden, treffen auf vorhandene Bedürfnisse. Lerncafés, Lernwerkstätten, Stadtteilarbeit (als Kombination von sozialen und Bildungseinrichtungen) und Bildungsurlaub stellen sinnvolle und zu fördernde Angebotsformen dar.

Der Bereich benötigt perspektivisch dauerhafte finanzielle Förderung. Dies setzt jedoch einen politischen Willen voraus, der von den Ressorts Bildung und soziale Sicherung getragen werden muss. Alphabetisierungs- und

Grundbildungsarbeit ist teuer, sie stellt aber eine wichtige Zukunftsinvestition in die Überlebensfähigkeit der Gesellschaft dar. Das Bundesbildungsministerium betont:

Prävention und Bekämpfung des Analphabetismus sowie die Sicherung einer soliden Grundbildung für alle gehören zu den wichtigsten Aufgaben unseres Bildungssystems. Grundbildung ermöglicht erst jegliche weitere Bildung und das lebenslange Lernen (BMBF 2007).

Für den Erfolg und die Nachhaltigkeit einer auf Bildung basierenden Inklusionspolitik sind insbesondere die Folgen entscheidend, die sich aus Bildungsprozessen ergeben. Für die Bewertung der Realisierungschancen bildungspolitischer Ziele unterscheidet Hillmert zwischen zwei Arten von Bildungseffekten im sozialen Kontext: So kann Bildung sowohl „kollektive Verbesserungen“ als auch „absolute individuelle Vorteile“ bewirken (vgl. Hillmert 2009, S. 69). Bezogen auf den Kontext von Alphabetisierung und Grundbildung wird besonders deutlich, dass ein „Mehr an Bildung“ (ebd., S. 96) als Erfolg für das Individuum als auch für die Gesellschaft gewertet werden kann.

Da Alphabetisierung und Grundbildung zwischen Bildungsarbeit und sozialer Arbeit angesiedelt ist, wird zunehmend die „soziale Frage“ aufgeworfen (vgl. Korfkamp 2008, S. 145ff.). Es geht sowohl um die Vermittlung von Grundkompetenzen in den Bereichen Lesen, Schreiben, Rechnen als auch um Beratung und Unterstützung in der individuellen Lebenslage. Die Orientierung an der Alltags- und Lebenswelt der Lernenden ist unabdingbares Prinzip der Bildungsarbeit, um so die Sinnhaftigkeit zu unterstützen. Ein direkter Verwendungszusammenhang des Gelernten stärkt die Motivation und ermöglicht einen Transfer auf weitere, alltägliche Anforderungen. Übergeordnetes Ziel bedeutsamer Konzepte⁹ ist die Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe und Förderung der Emanzipation der Adressatengruppe.

9 Ausführlicher dazu siehe u.a. Freire (1992), Fuchs-Brüninghoff/Kreft/Kropp (1986), Kamper (1999) oder Lenhart (2009).

Literatur

- Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung (2008): Lernorte in der Alphabetisierung, H. 67
- Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung (2009): Arbeitslosigkeit – Arbeit und Beschäftigung, H. 71
- Allmendinger J./Leibfried, S. (2003): Bildungsarmut. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 21/22, S. 12–18. URL: www.bpb.de/publikationen/T3GDNK,0,0,Bildungsarmut.html (Stand: 10.10.2009)
- Anselm, S. (2006): Die Angst vor dem sozialen Tod. Wo Erfolg zur Bedingung von Anerkennung wird, ist die Angst vor der Scham seine Begleiterin. In: Vorgänge, H. 4, S. 32–38
- Baaden, A. (2003): Die Ausgegrenzten integrieren. Die UNO-Alphabetisierungsdekade ist auch ein Thema für Deutschland. In: Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung, H. 52, S. 8–9
- Bastian, H. (2002): Vorbemerkungen. In: Tröster, M. (Hrsg.): Berufsorientierte Grundbildung. Bielefeld, S. 5–9
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007): Pressemitteilung Nr. 174 vom 07.09.2007
- Döbert, M./Hubertus, P. (Hrsg.) (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster
- Döbert-Nauert, M. (1985): Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Frankfurt a.M. Drucks, S./Bittlingmayer, U./Bauer, U. (2009): Screening internationaler Best Practice-Modelle der Alphabetisierung und -forschung. URL: www.uni-bielefeld.de/gesundhw/ag6/downloads/Screening-Best-Practice_internationale-Alphabetisierungsarbeit_Bericht.pdf (Stand: 10.10.2009)
- Egloff, B. (1997): Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“. DIE-Analysen für Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.
- Egloff, B. (2000): Blind, taub und sprachlos: der Analphabet. Zur Konstruktion eines Phänomens. In: Barz, H. (Hrsg.): Pädagogische Dramatisierungsgewinne. Jugendgewalt. Analphabetismus. Sektengefahr. Frankfurt a.M., S. 131–153
- Egloff, B. (2007): Biografieforschung und Literalität. Ursachen und Bewältigung von funktionalem Analphabetismus aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Grotlischen, A./Linde, A. (Hrsg.): Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion. Münster, S. 70–80
- Freire, P. (1972): Pädagogik der Unterdrückten. Stuttgart
- Fuchs-Brüninghoff, E./Kreft, W./Kropp, U. (1986): Alphabetisierung – Konzepte und Erfahrungen. Bericht eines Projektes des BMBW. Bonn/Frankfurt a.M.

- Hillmert, S. (2009): Soziale Inklusion und Exklusion: die Rolle von Bildung. In: Stichweh, R./Windolf, F. (Hrsg.) (2009): Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit. Wiesbaden, S. 85–100
- Holz, G. (2003): Kinderarmut verschärft Bildungsmisere. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 21/22, S. 3–5. URL: www2.bpb.de/publikationen/5FTSAU,0,Kinderarmut_versch%44rft_Bildungsmisere.html (Stand: 10.10.2009)
- Huck, G./Schäfer, U. (1991): Funktionaler Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, H. 26
- Kamper, G. (1999): Analphabet/innen oder Illiterate. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2., überarb. Aufl. Opladen, S. 627–636
- Kamper, G. (2001): Erwachsenen-Grundbildung. Ein Anathema, das eines kreativen Ansatzes bedarf? In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 30–33
- Kleint, S. (2009): Funktionaler Analphabetismus – Forschungsperspektiven und Diskurslinien. Bielefeld
- Korfkamp, J. (2008): Grundbildung als soziale Frage. In: Schneider, J./Gintzel, U./Wagner, H. (Hrsg.): a.a.O., Münster, S. 145–151
- Kronauer, M. (2006): „Exklusion“ als Kategorie einer kritischen Gesellschaftsanalyse. Vorschläge für eine anstehende Debatte. In: Bude, H./Willisch, A. (Hrsg.): Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige. Hamburg, S. 27–45
- Lenhart, V. (2009): Erwachsenenbildung und Alphabetisierung in Entwicklungsländern. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3., überarb. Aufl. Wiesbaden, S. 599–618
- Linde, A. (2001): Analphabetismus in Deutschland: Kein Thema für die Erwachsenenbildung? Hamburger Hefte für Erwachsenenbildung, H. 7
- Linde, A. (2005): Die „Entdeckung“ von Erwachsenen-Grundbildung durch den Umweg über PISA. In: Alfa-Forum. Zeitschrift für Erwachsenenbildung und Grundbildung, H. 59, S. 18–20
- Linde, A. (2007): Alphabetisierung, Grundbildung oder Literalität? In: Grotlüschen, A./Linde, A. (Hrsg.): Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion. Münster, S. 90–99
- Linde, A. (Hrsg.) (2008): Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter. Münster
- Motakef, M. (2006): Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen. URL: http://files.institut-fuer-menschenrechte.de/488/d50_v1_file_4472c3f75f94b_IUS-010_S_RAB_RZ-Ansicht_ES.pdf (Stand: 10.10.2009)
- Namgalies, L./Heling, B./Schwänke, U. (1990): Stiefkinder des Bildungssystems. Lern- und Lebensgeschichten deutscher Analphabeten. Hamburg

- Nickel, S. (2007): Familienorientierte Grundbildung im Sozialraum als Schlüsselstrategie zur breiten Teilhabe an Literalität. In: Grotlüschen, A./Linde, A. (Hrsg.): *Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion*. Münster, S. 31–41
- Nuissl, E. (2006): Der Omnibus muss Spur halten. Die Aufgabe von Lernorten im lebenslangen Lernen. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, H. 4, S. 29–31
- Organisation for Economic Co-operation and Development/Statistics Canada (1995): *Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft. Ergebnisse der ersten Internationalen Untersuchung von Grundqualifikationen Erwachsener*. Paris. URL: www.nifl.gov/nifl/facts/IALS.html (Stand: 10.10.2009)
- Reichart, E./Huntemann, H. (2008): *Volkshochschul-Statistik 2007*. 46. Folge, Arbeitsjahr 2007. URL: www.die-bonn.de/doks/reichart0802.pdf (Stand: 10.10.2009)
- Schneider, J. (2008): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit – Ansätze und Perspektiven der Alphabetisierungsarbeit. In: Schneider, J./Gintzel, U./Wagner, H. (Hrsg.): *a.a.O.*, S. 163–178
- Schneider, J./Gintzel, U./Wagner, H. (Hrsg.): *Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen*. Münster
- Sen, A. (2005): *Ökonomie für den Menschen*. 3. Aufl. München
- Solga, H. (2003): Das Paradox der integrierten Ausgrenzung von gering qualifizierten Jugendlichen. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament*, B 21–22, S. 19–25. URL: www.bpb.de/publikationen/606S8K,0,0,Das_Paradox_der_integrierten_Ausgrenzung_von_gering_qualifizierten_Jugendlichen.html (Stand: 10.10.2009)
- Statistisches Bundesamt (2007): *Schulstatistik*. Wiesbaden
- Thöne, A. (2009): Informelle Alphabetisierung und Grundbildung auf www.ich-will-lernen.de. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, H. 1, S. 44
- Tröster, M. (Hrsg.) (1994): *Lebensgeschichten aus Ost und West*. Frankfurt a.M.
- Vester, M. (2009): *Sortierung nach Herkunft: Harte und weiche Mechanismen sozialer Selektion im deutschen Bildungssystem*. Discussion Papers No. 16. Universität Hamburg. URL: www.wiso.uni-hamburg.de/fileadmin/sozialeoekonomie/zoess/discussion-papers/DB16.pfd (Stand: 10.10.2009)
- Wagener-Drecoll, M. (2008): 1978–2008. 30 Jahre Alphabetisierung und Grundbildung an der Bremer Volkshochschule – Ein persönlicher Rückblick. In: Grotlüschen, A./Beier, P. (Hrsg.): *Zukunft Lebenslanges Lernens. Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens*. Bielefeld
- Weishaupt, H. (1996): *Untersuchung zum Stand der Alphabetisierung und Elementarbildung in der Bundesrepublik Deutschland 1994*. In: Meisel, K. (Hrsg.): *Alphabetisierung/Elementarbildung. Stand und Perspektiven*. DIE-Materialien für Erwachsenenbildung, Bd. 7. Frankfurt a.M., S. 34–58

Angela Venth

Zwischen Inklusion und Exklusion – Der Einfluss von Männlichkeit auf das Lernen im Lebenszusammenhang

1. Vorbemerkung

Spezifika von Männlichkeit werden in diesem Beitrag zweidimensional veranschaulicht: auf der Ebene von Gesellschaft und auf der Ebene von Erwachsenenbildung. Es wird zu zeigen sein, wie sich beide Dimensionen im Sinne eines Ursache-Wirkungs-Prinzips zulasten männlicher Lernpotenziale miteinander verflechten können. Steht im Folgenden auch der Bezug zwischen Männlichkeit und Lernen im Zentrum, so ist die Vorgehensweise im Interesse größerer analytischer Klarheit dennoch geschlechterkontrastiv. Männlichkeit wird als relationales Phänomen im Geschlechterverhältnis verstanden bzw. als eine der Dimensionen der Kategorie Geschlecht (vgl. Bereswill/Meuser/Scholz 2007).

Hinweise auf strukturell und kulturell verfestigte männlichkeitsspezifische Muster in Geschlechterdispositiven¹ der Gesellschaft sind vor allem der kritischen Männerforschung sowie der mittlerweile sehr ausgearbeiteten Geschlechterforschung zu entnehmen. Deswegen führt im Anschluss ein erster Schritt in diese Richtung.

Informationen zum Stellenwert und der Präsenz von Männlichkeit im Kontext lebensbegleitenden Lernens geben neben einer geringen Zahl theoretischer Impulse statistische Daten wieder. Solche Daten sind nur dann geschlechtsrelevant aussagekräftig, wenn von einem umfassenden Begriff des Lernens im Lebensverlauf ausgegangen wird. Das Verständnis von der Bildung Erwachsener schließt deshalb nachfolgend sowohl die berufsbezo-

1 Der Begriff des „Dispositivs“ geht auf Michel Foucault zurück. Den Begriff des „Geschlechterdispositivs“ entwickelte Andrea D. Bührmann im Anschluss an Foucault (vgl. Bührmann 2004), indem sie solche strategischen Seiten von Macht integrierte, die ein bestimmtes Verhältnis der Geschlechter zueinander stabilisieren.

gene wie die allgemeine Bildung ein. Das heißt, es stützt sich nicht lediglich auf Trainings- oder Qualifizierungsprozesse für die Erwerbsarbeit, sondern auch – und mit besonderem Nachdruck – auf jegliches Lernen, das berufsunabhängig soziale Kompetenz und die Entwicklung der Persönlichkeit zum Ziel hat.

Wird der Fokus auf das Lernen im Lebensverlauf gelegt, so steht nicht nur Männlichkeit im Erwachsenenalter zur Rede, sondern ebenfalls das Lernen von Jungen bzw. jungen Männern, speziell beim Übergang von der Schule in den Beruf. Deren Bildungstand wird momentan durch die Medien dramatisiert – in einer Aufgeregtheit über potenzielle Versäumnisse, die in keinem Verhältnis zum Umgang mit vorhergehender weiblicher Bildungsbenachteiligung steht. Dennoch muss von Problemkonstellationen in dieser Lebensphase von jungen Männern ausgegangen werden, die mit Lernmisserfolgen unmittelbar verknüpft sind. Allerdings wirken die Medienberichterstattungen nicht nur undifferenziert, sie bleiben auch der Sensationslust des Augenblicks verhaftet. Ausgeblendet wird regelmäßig die Tatsache, dass aus männlichen Jugendlichen von heute erwachsene Männer von morgen werden. Dadurch ändert sich die Tragweite der Lernschwierigkeiten junger Männer. Im Folgenden wird dieser Sachverhalt zum Ausgangspunkt genommen. Aus der belasteten Lernsituation männlicher Jugendlicher im Übergang zieht er die Legitimation, den Einfluss von Männlichkeit auf lebensbegleitendes Lernen in kritischer Absicht zu verfolgen.

2. Essenzen kritischer Männerforschung

In der Vergangenheit wurde die Geschlechterforschung vor allem von Wissenschaftlerinnen in Gang gesetzt, was historisch nachvollziehbar zu begründen ist. Ihre Aufmerksamkeit galt den Frauen sowie patriarchaler Diskriminierung, während die Auseinandersetzung mit Erscheinungsformen von Männlichkeit lediglich mittelbar stattfand (vgl. Bereswill/Meuser/Scholz 2007, S. 22ff.). Nach und nach tauchte auch der eine oder andere Wissenschaftler in Sammelbänden zur Geschlechterforschung auf und trug seinen Teil zur Aufklärung über Männlichkeit bei. Die kritische Männer-

forschung formierte sich zuerst im angloamerikanischen Raum und ihre Vertreter gaben zum Ausdruck, mit Ideologien und Mythen rund um das Männerbild aufräumen zu wollen. Entsprechende Initiativen verbreiteten sich transnational. Sie haben nach wie vor mit der besonderen Schwierigkeit zu kämpfen, dass die Thematisierung des Konstruktionscharakters von Männlichkeit ein Tabu bricht, nimmt sie doch der sozialen Positionierung von Männern den Anschein des Naturwüchsigen und stellt sie qua Diskussion auch zur Disposition. In einem neuen Aufschwung dieser Männerforschung befassen sich augenblicklich neben Männern auch Frauen mit verschiedenen Facetten von Männlichkeit; sie verfolgen ebenfalls einen aufklärenden Impetus: „Die Ausweitung des Forschungsfelds ‚Männer und Männlichkeiten‘ ist selber ein schlagendes Beispiel für positive Geschlechterbeziehungen, da hier Frauen wie Männer führende Rollen spielen“ (Wedgwood/Connell 2004, S. 112). Kritische Männerforschung verdichtet sich – nunmehr als Teil der Geschlechterforschung – zu einem terminologischen wie inhaltlichen Signet. Von Beginn an beweist die deutsche Männerforschung große Nähe zur Erziehungswissenschaft, denn „sie hat sich (...) über die Praxis der ‚Jungen- und Männerarbeit‘ durchgesetzt“ (Forster/Rieger-Ladich 2004, S. 273).

2.1 Modelle von Männlichkeit

Eine bis heute gültige Basis zur differenzierten Erforschung der Textur von Männlichkeit schuf Robert W. Connell mit seiner Veröffentlichung „Der gemachte Mann“ (Connell 1999). Er legt dar, dass und wie der weibliche und männliche Part im Geschlechterverhältnis sozial konstruiert sind. Mittels Genderkodierungen sind beide gesellschaftlich „gemacht“ und werden subjektiv übernommen, variiert oder abgelehnt. Ihre Charakteristika sind also nicht angeboren, sondern alltäglich im Fluss. Mit anderen Worten: Als soziales Konstrukt sind sie mit jeweils weitreichenden Konsequenzen für das traditionelle Verhältnis zwischen den Geschlechtern potenziell immer veränderbar. Dennoch durchziehen und prägen bestimmte Geschlechterbilder in speziellem Zusammenspiel und mit erheblicher Zähigkeit die gesellschaftlichen Normen und Werte. Connell zeigt vor diesem Hintergrund empirisch

fundiert auf, dass sich verschiedene Typiken von Männlichkeit ausbilden und voneinander differenzieren lassen. Er benennt auch die Beziehungen zwischen ihnen und kennzeichnet in diesem Gefüge jenen Typus, der die Vorherrschaft hat. Dadurch bricht er mit der starren Vorstellung, dass es *den* Mann gäbe; er pluralisiert und dynamisiert das männliche Geschlechterrollen-Setting. So unterscheidet er vier Hauptmuster von Männlichkeit:

- *Hegemonie*

Als hegemoniale Männlichkeit wird jene Ausprägung geschlechtsbezogener Praxis beschrieben, welche kulturell leitend ist. Sie gewährleistet die Dominanz und Unterordnung zwischen den verschiedenen Männlichkeitstypen sowie die Dominanz der Männer und die Unterordnung von Frauen (vgl. ebd., S. 98). So bildet sie ein gesellschaftliches Allokationszentrum von Macht, von dem aus distribuiert und qua Vorgabe definiert wird. Hegemoniale Männlichkeit wird mit ihren Denk- und Handlungsmechanismen nicht etwa thematisiert, sondern wortlos gesetzt und für das allgemein Geltende ausgegeben.

- *Komplizenschaft*

Diesem Muster werden Männer zugeordnet, die zwar nur teilweise oder latent die Form hegemonialer Männlichkeit erfüllen, aber dennoch qua „patriarchaler Dividende“ von deren Vormachtstellung profitieren: „Man ist versucht, diese Männer als Schlachtenbummler hegemonialer Männlichkeit zu behandeln (...) analog dem Unterschied zwischen Männern, die sich Football-Spiele am Fernseher ansehen, und denen, die sich selbst hinaus in den Kampf wagen“ (ebd., S. 100). Sie unterstützen den männlichkeitstypischen Modus der Hegemonie gewissermaßen virtuell, haben aber einen faktischen Bonus davon.

- *Unterordnung*

Aus der Dichotomie von Dominanz versus Unterordnung entsteht das Regelwerk, mit dem sich heterosexuelle Männer in hegemonialer Manier von homosexuellen abgrenzen und mit dem Homosexualität kulturell diskreditiert wird (vgl. ebd., S. 99). Die Homophobie als männliche Aggression gegen schwule Männer ist eine seiner Ausdrucksweisen; wirtschaftliche Diskriminierungen und Boykotte Homosexueller qua Person kommen hinzu. Abschätziges Vokabular gegenüber schwulen

Männern gibt zu erkennen, dass es die Nähe zu weiblich konnotierten Eigenschaften ist, die Homosexualität auch unter verbalen hegemonialen Beschuss bringt.

- *Marginalisierung*

Im Fall von Marginalisierung tritt die andere Ethnie oder Klasse als Moment der Abwertung hinzu, um Gruppen von Männern von der Leitfigur hegemonialer Männlichkeit abzugrenzen, so dass sie an die Schwelle zum prekären sozialen Abseits geraten (vgl. ebd., S. 101). Gendermerkmale laufen in diesem Fall nicht parallel zu anderen Diskreditierungsmerkmalen, sondern gehen mit ihnen einen spezifischen Verbund ein, der Abwertungsspiralen produziert.

Entscheidend an diesen Konfigurationen ist nicht lediglich, dass sie eine differenzierte Anschauung von Männlichkeiten und deren Analyse als Resultanten sozialer Wirklichkeit ermöglichen. Darüber hinaus hebt Connell die Relationen zwischen Männern hervor. Er führt zur Erkenntnis, dass nicht nur im Verhältnis zwischen Männern und Frauen, sondern auch unter Männern eine hierarchisch angelegte Ordnung existiert, die von der leitenden Männlichkeitstypik geschaffen und aufrechterhalten wird, wobei zumindest eines der genannten Muster – die Komplizenschaft – ihr hilfreich zuspiziert. Männerbünde sind ein Beispiel für solche unterstützenden Konstellationen. Connell betont, angesichts der generellen Unterdrückung von Frauen profitierten letztlich alle Männer von der „patriarchalen Dividende“ (sei es durch die gesellschaftliche Position, durch die höheren Verdienstspannen etc.).

Eine weitere groß angelegte, quantitative empirische Untersuchung ist die sogenannte deutsche Männerstudie (Zulehner/Volz 1998) mit ihren Folgepublikationen in Deutschland und Österreich (Rosowski/Ruffing 2000; Zulehner 2003). Sie wurde im Auftrag der Männerarbeit der Evangelischen Kirche in Deutschland sowie der Gemeinschaft der Katholischen Männer Deutschlands durchgeführt. In diesem Fall wurden nicht nur Männer, sondern auch Frauen nach ihrer Meinung zur Modernisierung der männlichen Rolle gefragt. Es handelt sich also um eine Einstellungserhebung, nicht um die Untersuchung realer Verhältnisse. Diese Studie unterscheidet gleichfalls zwi-

schen vier Typiken von Männlichkeit: den traditionellen, den pragmatischen, den unsicheren und den neuen Rollentyp (vgl. Zulehner/Volz 1998, S. 273).

Diese vier Modelle von Maskulinität verhalten sich laut Befragungsergebnis in folgenden Prozentsätzen zueinander: traditionell 19 Prozent, pragmatisch 25 Prozent, verunsichert 37 Prozent, neu 20 Prozent (vgl. Zulehner/Volz 1998, S. 34ff.). Daneben zeichnet sich eine erhebliche Anzahl von Mischtypen ab. Nach zehnjährigem Intervall erfolgte erneut eine Untersuchung – dieses Mal im Längsschnitt (Volz/Zulehner 2009). Die Begrifflichkeit für die vier Typiken verändert sich leicht: teiltraditionell, balancierend, suchend, modern. Vor allem bei den ehemals traditionellen Männern wird ein schwacher Einstellungswandel festgestellt. Sie akzeptieren stärker als vor zehn Jahren eine Berufstätigkeit von Frauen: „wohl auch aus finanzieller Notwendigkeit, weil immer weniger Familienhaushalte mit *einem* Einkommen allein ihr Auskommen finden“ (ebd., S. 31). Der Vergleich zwischen den beiden Studien fällt kurz und bündig aus:

Die Daten der beiden Untersuchungsjahre zeigen im Vergleich für die Männer wenig Veränderung, sieht man von einer ganz leichten Verschiebung von teiltraditionellen zu modernen Männern ab. Markanter fiel die Entwicklung der letzten zehn Jahre bei den Frauen aus. Die Männer hinken somit in der Modernisierung ihrer Rolle den Frauen nach“ (ebd., S. 34f.).

Für die beiden großen deutschen Männerstudien gilt allerdings, dass im Gegensatz zu Connell die Spiele der Macht unter Männern mit den Faktoren von Dominanz, Über- und Unterordnung ausgeblendet bleiben, wodurch sich ihre gesellschaftspolitische Aussagekraft entscheidend reduziert.

Ein Beispiel qualitativer empirischer Geschlechterforschung legen Behnke und Meuser vor (Behnke/Meuser 1999). Ihre Analysen aus einem Forschungsprojekt rekonstruieren Orientierungsmuster von Männern im Wandel der Geschlechterverhältnisse. Das Untersuchungsdesign erfolgt im Rückgriff auf das Muster hegemonialer Männlichkeit von Connell sowie das geschlechtliche Habitus-Modell von Bourdieu und trägt so zur versäumten Aufklärung von Maskulinitätskonzepten aus soziologischer Perspektive bei: „Die geschlechtliche Dimension institutionalisierter Macht hat die Soziologie jedoch weitgehend vernachlässigt“ (Meuser 2000, S. 47). Gleichzeitig ver-

schränkt es die Kategorie Geschlecht mit Milieu und Generation, um bereits durch die Forschungsanlage einem unitären Begriff von Männlichkeit zuvorzukommen. Behnke und Meuser unterscheiden zwischen Männergruppen einer „präfeministischen“ Generation“ und Männergruppen einer „feministischen“ Generation“ jeweils in Mittelschicht und Arbeitermilieu (Behnke/Meuser 1999, S. 59ff.). Sie gehen davon aus, dass der Gegenstand ihres Forschungsinteresses, das Selbstverständnis von Männern, auf Ablehnung stoßen kann, weil dieser Gegenstand in den Diskussionsgruppen des Projekts als fraglos gegeben unterstellt wird, d.h. sie hypostasieren einen Mangel an männlicher Selbstreflexion. Tatsächlich erscheint den Diskutanten in den Projektgruppen die Frage nach dem Mannsein teilweise: „a priori als verdächtig (...). Mannsein sei eine natürliche Tatsache und biete insofern wenig Anlass zur Diskussion (...). Das sieht man doch, dass wir Männer sind“ (Behnke/Meuser 1999, S. 60ff.). Das Mannsein wird an der körperlichen Erscheinung festgemacht, und es bestätigt sich die Erkenntnis, dass das Reden darüber tabuisiert ist und bedrohlich wirkt. Im Übrigen ist der Versuch, die vorgelegten Forschungsbefunde als außenstehende Rezipientin auf einen Nenner zu bringen, ohne erneut starre Geschlechterschablonen festzuschreiben, nicht einfach. Als Bilanz aus den untersuchten Gruppen ergibt sich ein mehr oder weniger ausgeprägtes Maß an männlicher Distanzierung vom Modus hegemonialer Männlichkeit, der als zentraler Ankerungspunkt männlichen Selbstverständnisses letztlich aber unangetastet bleibt. Vor allem in jüngeren Generationen mit höherem Bildungsstand sieht man sich durch öffentliche Diskurse über Geschlechterparität herausgefordert. Einerseits wird Offenheit gegenüber den nachdrücklichen Forderungen von Frauen nach Gleichberechtigung verbalisiert, andererseits fällt man unter gleichgesinnten Geschlechts-genossen in einen frauenfeindlichen, abwertenden Habitus zurück. Die Kluft zwischen „gesagt“ und „getan“ ist noch nicht geschlossen.

Immerhin: Ein höherer Bildungsgrad ist ganz offensichtlich mit einer höheren Aufgeschlossenheit für Geschlechtergerechtigkeit verbunden, wenn auch abhängig von Generationenzugehörigkeit und sozialer Herkunft. Eine Studie von Sinus Sociovision bestätigt dies:

Junge Männer mittlerer oder geringer Schulbildung haben weder eine Vision, noch konkrete Vorstellungen von Gleichstellung. (...) Die Akzeptanz

der gesellschaftlichen und politischen Gleichstellung zeigt bei genauerer Analyse tiefe Brüche. Denn je nach Geschlecht, Bildung und Milieuprovenienz ist die Vorstellung von der Reichweite der Gleichstellung eine ganz andere: Während Frauen höherer Bildung den Prozess längst nicht für abgeschlossen halten und ihn selbstverständlich fortsetzen wollen, sehen vor allem Männer geringer Bildung das Ziel längst erreicht. Viele Bemühungen gehen ihrer Meinung nach über das Ziel hinaus, sind überflüssig oder gar sinnlos. Hier deutet sich an, dass es bei den subjektiven Befindlichkeiten ein breites Spektrum zwischen offensivem Selbstbewusstsein und defensiver Verlustangst gibt (BMFSFJ 2007, S. 8 und S. 53).

Es handelt sich hier um erste Hinweise darauf, dass der Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand und einem informierten, selbstreflexiven Geschlechtsbewusstsein bei Männern eine vernachlässigte Größe in der männlichkeitskritischen Forschungslandkarte darstellt.

2.2 Dreh- und Angelpunkte hegemonialer Männlichkeit

Da hegemonialer Männlichkeit gesellschaftliche Leitbildfunktionen attestiert werden, rückt sie hier ins Zentrum kritischer Betrachtungen. Wird also im Folgenden von Männlichkeit, Männlichkeitsspezifik usw. gesprochen, so handelt es sich stets um die hegemonial ausgerichtete. Dieses Vorgehen hat den Vorteil, eine explizite Auseinandersetzung mit diesem Männerbild vornehmen zu können, ohne Männer insgesamt zu kennzeichnen. Dennoch muss vorausgesetzt werden, dass auch das hegemonial gesteuerte „doing masculinity“ (Meuser 2007, S. 15) nicht im sozialen Alleingang vor sich gehen kann. Um Gestalt gewinnen zu können, ist es auf Positionsbestätigungen im zwischengeschlechtlichen Ordnungsschema ebenso unverzichtbar angewiesen wie im Binnenverhältnis innerhalb des eigenen Geschlechts.

2.2.1 Männlichkeit im Verhältnis zum weiblichen Geschlecht

Das Verhältnis zwischen den Geschlechtern ist von einer dichotomen Anordnung bestimmt, die alltäglich zwischen Beharren und einschneidender

Veränderung in Bewegung gerät. Über interindividuelle Arrangements hinaus und über die Köpfe der Geschlechter hinweg bleibt sie aber als eine Grundkomposition der gesellschaftlichen Wertordnung weitgehend ungeboren:

Formel „Dichotome Genderrelationen“

In westlichen Gesellschaften ist „Mann“ gleich A und „Frau“ gleich Nicht-A (Lorber 1999, S. 79). Die Typik von **A** wird als allgemeingültiger (allgemein-männlicher) Maßstab installiert, aber nicht erklärt und legitimiert. **Nicht-A** (das Weibliche) stellt das Besondere **jenseits** des Allgemeinen dar, unterliegt aber der **A-typischen** Norm. Anders als Musil's *Mann ohne Eigenschaften* ist es die Frau ohne eigene, gleichwertige Charakteristik, die dieses Ordnungsprinzip lediglich kompensatorisch stabilisiert. Das heißt im Effekt, **Nicht-A** wird all das an Eigenschaften zugeschrieben, was für **A** nicht zählt und deshalb abgespalten, abgewertet und ausgegrenzt werden muss. Beispiel: **Nicht-A** gilt als schwach, weil **A** als stark gelten will. **A** ist nur solange stark, wie **Nicht-A** schwach ist. **Nicht-A** gilt als inkompetent für das Handeln im öffentlichen Raum, weil dies der bevorzugte Aktionsradius von **A** ist. Misslingt die Abspaltung von **Nicht-A**, so ist **A** in seiner geschlechtsrollen-typischen Identität gefährdet. Das Sichern der Stabilität von **A** verlangt deshalb kontinuierlich nach neuen Abgrenzungen, Selbstdarstellungen und Rückversicherungen bei anderen, genusgleichen **A**. Der Maßstab **A** wird im hegemonialen Modus aufrechterhalten: Seine Höherwertigkeit ist nur durch die Minderwertigkeit von **Nicht-A** zu erreichen; beide Wertbestimmungen erweisen sich allerdings als labil. Deshalb kommt als Sicherungs-Instrument Ontologie zum Einsatz, indem als naturgegebene Ordnung deklariert wird, was sozial, das heißt interaktionell konstruiert ist (Venth 2006, S. 28).

Hegemoniale Szenarios, so lässt sich zwischenbilanzieren, leben von Macht und Unterordnung – nach der Devise: *divide et impera*. Sie reproduzieren sich im hierarchischen Modell des Entweder-Oder, wie es sich auch im sozialen Umgang mit Klasse, Rasse und Ethnie abbildet (vgl. Gottschall 2000; Krüger 2001). Forster/Rieger-Ladich (2004) weisen zudem auf den verdeckten Modus hin, in dem sich die zweiwertige Divergenz ausformt:

Die soziale Welt wird danach auch noch in den funktional ausdifferenziertesten Gesellschaften der westlichen Hemisphäre über eine Reihe von asym-

metrischen Gegensätzen organisiert – etwa: oben/unten, außen/innen – die dadurch den „Vorrang des Männlichen“ festschreiben, dass sie als meist unbewusste Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster wirken und das Handeln der Individuen nachhaltig prägen (ebd., S. 276).

2.2.2 Männlichkeit im Verhältnis zu anderen Männern

Im Hinblick auf die machtvolle Abgrenzung gegenüber anderen Männlichkeitsmustern konstatiert Meuser:

Der Konstruktion von Männlichkeit liegt mithin eine doppelte Distinktionslogik zugrunde, eine Logik der Unterscheidung, die Dominanzverhältnisse sowohl gegenüber Frauen als auch gegenüber anderen Männern impliziert. (...) Was die Seite der Männer betrifft, so scheint Männlichkeit eine kompetitive, auch intern hierarchisch strukturierte und auf soziale Schließung hin angelegte Struktur zu haben. Soziale Schließung meint das Bemühen einer sozialen Gruppe, Gruppenmonopole für sich zu etablieren und zu bewahren, indem anderen der Zutritt zur Gruppe verweigert wird. Die meisten Männergemeinschaften, insbesondere solche mit männerbündischem Charakter, basieren auf dem Prinzip der sozialen Schließung (Meuser 2007, S.15f.).

Der Wettbewerb unter Männern ist der andauernde Prozess, in dem sich männliche Vormacht und Stärke unter Beweis zu stellen hat. Mittels subtiler Hierarchisierungen führt er zum Ein- oder Ausschluss an der Spitze des sozialen Gefüges und wird in homosozialen Kontexten – vorwiegend der Berufswelt – ausgetragen: „In dieser Hinsicht lässt sich die homosoziale Männergemeinschaft als ein kollektiver Akteur der Konstruktion der Geschlechterdifferenz und von hegemonialer Männlichkeit begreifen“ (Meuser 2001, S. 4). Diese „ernsten Spiele des Wettbewerbs“ (Meuser 2007, S. 18) schaffen und erhalten sowohl durch Rivalisierung wie durch Solidarisierung die Rangfolge im Binnenverhältnis multipler Männlichkeiten. Durch Lust und Last der Positionsspiele untereinander festigen sie so gleichzeitig aktiv die Grenze zum anderen Geschlecht.

2.2.3 Männlichkeit im Verhältnis zu den Sphären von Erwerbsarbeit und Reproduktion

Mit der industriegesellschaftlichen Moderne tritt die Fixierung von Männlichkeit an den Beruf, die Vollerwerbstätigkeit im Normalarbeitsverhältnis und die berufsgebundene Karriereorientierung von Männlichkeit in den Vordergrund. Männlichkeit definiert sich prioritär über Berufsarbeit (vgl. Connell 1999; Meuser 2007). Erwerbsarbeit wiederum ist eine der zentralen Quellen für männliche Identitätskonstruktionen. Wie jüngste empirische Untersuchungen belegen, gilt diese männliche Orientierung unabhängig vom jeweiligen Qualifikationsniveau und wird selbst dann als innerer Leitfaden ersten Ranges nach außen vertreten, wenn die eigene Berufsbiographie Brüche, Leerstellen und Sackgassen aufweist; diese wird entsprechend narrativ umkomponiert (vgl. Scholz 2007, 2009). Hand in Hand damit hält ein weiterer Trennungsakt Einzug, der einen tiefen Graben zwischen der häuslichen, privaten Sphäre und der öffentlich relevanten, beruflichen oder politischen Sphäre hinterlässt: die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung. Sie diktiert unterschiedliche Arbeits- und Verantwortungsbereiche für beide Geschlechter nach der Maxime des wechselseitigen Ausschlusses. Als Identitätsschwerpunkt für hegemoniale Männlichkeit tritt neben die Berufsfixierung die Rolle als Alleinernährer der Familie bei gleichzeitiger Abwesenheit von häuslichen Pflichten der Kinderbetreuung, Fürsorge und Pflege. Das männliche Beteiligungsdefizit am häuslichen Alltag wird bis heute nicht nur aufrechterhalten, sondern nimmt offensichtlich im Verlauf einer Ehe/Partnerschaft und im Sinne einer Verstärkung traditioneller Settings noch zu, wie Schulz und Blossfeld in einem Forschungsprojekt eruieren (2009). Hier soll vor allem hervorgehoben werden, dass auch der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung ein zweiwertiges, hierarchisch strukturiertes Gefälle immanent ist, in dem das private Ambiente untergeordnet platziert wird, während die Bühnen der Öffentlichkeit als Aktivitätszentren von Männlichkeit gesellschaftlichen Vorrang haben. Aus dieser symbolischen, kulturell wie strukturell tief eingelassenen Ordnung leiten sich Muster der Über- und Unterordnung ab, die das gesamtgesellschaftliche Gefüge in scharf voneinander getrennte Handlungsfelder für die Geschlechter aufteilen. Sie ziehen

sich beispielsweise bis zur Unterscheidung von Frauen- und Männerberufen im Erwerbsektor hin, wobei die Berufstätigkeit von Frauen – auch in monetärer Hinsicht – den niedrigeren Stellenwert erhält.

Das Konzept hegemonialer Männlichkeit im Spiegel seines Verhältnisses zu Frauen, Männern, Öffentlichem und Privatem ist, wie Wedgwood und Connell mit Bezug auf Holter schlussfolgern, resistent gegen kurzfristige Veränderungen, weil es auf strukturellen Merkmalen der kapitalistischen Gesellschaft beruht (2004, S. 117). Connell vertritt allerdings die These, dass es im Zuge der Globalisierung variiere und von einer transnationalen Männlichkeit abgelöst werde, deren Modell der Geschäftsmann sei. Verglichen mit der älteren hegemonialen Männlichkeit sei diese „Front“-Männlichkeit individualistischer, sozial ignorant und eher an Macht durch Marktbeherrschung orientiert als an bürokratischer Herrschaft (vgl. Connell 1998). Dem entsprechen Befunde von Scholz auf der Basis einer berufsbiographischen Studie, aus denen sich ein neuer hegemonialer Managertypus mit „autoritär-aggressiven“ Attitüden herauschält (vgl. 2007, S. 63). Globale Transformationen der hegemonialen Unternehmerrännlichkeit finden sich zudem nicht nur in Westeuropa, sondern ähnlich gemustert ebenfalls in osteuropäischen Ländern wieder (vgl. Scholz/Willms 2008). Das Konzept erfährt im historischen Verlauf sowie in unterschiedlichen Kontexten Verschiebungen seiner Akzente, es wird komplexer und widersprüchlicher. Dennoch bleiben substantielle Komponenten dieser Männlichkeitstypik erhalten oder spitzen sich noch zu.

Reflexion zwischen den Zeilen

Es ist verwunderlich, dass die Debatte über Inklusions- und Exklusionsphänomene in der modernen Industriegesellschaft bisher kaum Berührungspunkte mit dem Genderdiskurs aufweist, obwohl Konsequenzen der Veränderungen am Arbeitsmarkt für das Geschlechterverhältnis durchaus mit in Betracht gezogen werden. Legt man demgegenüber die Inklusions-/Exklusionsfolie als die umfassendere zugrunde und fügt die Genderfolie als Overlay hinzu, so treten bestimmte Faktoren besonders plastisch hervor und versprechen – so die Hypothese – geschärfte Erkenntnis. Folgt man im weiteren Kronauers Position, Konstitutionsbedingungen von Exklusion nicht vom Rand der Gesellschaft, sondern von ihrem Zentrum her ins Auge zu fassen (vgl. Kronauer 2006, S. 29)

und zieht den Genderdiskurs hinzu, so kann ein Schritt getan werden, um „verschleierte gesellschaftsinternen Exklusionsprozessen, generiert durch die institutionellen und organisationalen Akteure selbst“ (Schreiber-Barsch 2009, S. 62), aufklärend näher zu kommen. Damit rückt die hegemoniale Typik von Männlichkeit ganz nach vorn ins Rampenlicht:

- Sie maßt sich im Kern der Gesellschaft die Macht zur Definition einer sozialstrukturellen Ordnung an und schafft ein dafür passendes, sozial gestuftes Wertesystem.
- Sie ist in ihrer Identität substanziell von Aktionen der Abgrenzung, des Ein- und Ausschlusses abhängig. Um ihre – labile – Identität aufrechtzuerhalten, setzt sie Prozesse sozialer Schließung aktiv in Gang und integriert die entsprechende Handlungsmaxime dauerhaft in ihren männlichkeitstypischen Habitus.
- Sie folgt einer Distinktionslogik nach zweiwertigem, stets hierarchisch segregierendem Muster, das ein Oben oder Unten mit dem Drinnen oder Draußen (in homosozialen Räumen) verbindet. Da hegemoniale Männlichkeit zur Selbstbestätigung auf die Existenz des abgewerteten Anderen angewiesen bleibt, werden Ausgegrenzte in sozial als minderwertig bestimmte Sphären verwiesen, aber nicht völlig aus dem gesellschaftlichen Gesamtkontext ausgeschlossen (so etwa lange Zeit die öffentlich „unsichtbaren“ Frauen ins private Ambiente). Unter diesen Vorzeichen erscheint die Gleichzeitigkeit von Exklusion und Inklusion auch nicht mehr paradox, wie Nassehi anmerkt (2006), sondern aus männlichem Blickwinkel höchst funktional und kaum mehr geheimnisvoll. Mit anderen Worten: Der Bausatz für eine Gesellschaft, die in Sereeres verweist statt gleichwertig einzubeziehen, ist als Modell im Kulturschatz bereits seit langem vorrätig.

Der hegemoniale Gestus durchdringt als dominante Mentalität das soziale Gefüge im Ganzen. Inwieweit er über das wirtschaftliche, rechtliche, politische System strukturelle Bedingungen schafft, die Inklusion oder Exklusion mit reichen und armen Lebensgrundlagen verknüpfen, sollte geprüft werden. Das Beispiel der Altersarmut von Frauen (als Fall weiblicher Prekarität) lässt den begründeten Verdacht zu, dass die Vormacht von Männlichkeitsmentalitäten mit der wirtschaftlichen auch die gesellschaftliche Teilhabe lenkt. Wie Ursachen und Wirkungen ineinandergreifen, wird dann nicht unbedingt linear aufzuschlüsseln sein. Im Fall der armen Frauen ist die geschlechtlich konnotierte Wirkungskette in der Literatur bereits exemplarisch aufgearbeitet.

Die Klärung von Begrifflichkeiten in der Debatte um Inklusion und Exklusion ist im Gange und wegen der verzögerten Rezeption in Deutschland auch ganz offensichtlich erforderlich (vgl. Kronauer 2006; Farzin 2006). Es bleibt zu hoffen, dass sich im Zuge solcher Klärungen nicht beiläufig wieder Ordnungsschemata einschleichen, die Bipolarität reproduzieren und mit einem „Zwei-Welten-Denken“ Abbilder der traditionellen geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung in Produktives und Reproduktives widerspiegeln. Das wäre gegeben, wenn die Erwerbsarbeit einschließlich der Partizipationsrechte, die sie vorsieht, in den Vordergrund träte, während der

Lebenswelt lediglich soziale Kohäsionsmomente und Auffangnetze zgedacht würden und sie in den Hintergrund glitte. Gegen das Primat der Erwerbsarbeit mit ausschließlicher Marktabhängigkeit der Individuen spricht sich Kronauer aus, wenn er „eine gerechte Verteilung von Erwerbsarbeit und nicht erwerbsförmig organisierter Arbeit auf Männer und Frauen“ (2007, S. 371) einfordert und mit einem anderen sozialpolitischen Modell auch ein anderes Arrangement der Geschlechter aufscheinen lässt. Farzin hebt darüber hinaus hervor, dass die Selbstzuschreibungen von Subjekten und ihre Erfahrungen mit Fremdzuschreibungen die entscheidende Auskunft über gesellschaftliche Zugehörigkeit oder Ausschluss geben müssen (Farzin 2006, S. 28). Analytisch voraussetzungsvoller können solche Zuschreibungen mit einer geschlechtlich differenzierten Wahrnehmung erfasst werden. Durch den wissenschaftlichen Respekt für die subjektive Sicht sollte zudem vermieden werden, mit theoretischen Überlegungen sozialräumliche Zonen im Sinne von Schubladen zu definieren, in die Gesellschaftsmitglieder „ohne Ansehen der Person“ delegiert und von dieser Verortung her pauschal etikettiert werden.

2.3 Die Krise der Männlichkeit

Eine Krise der Männlichkeit wird seit geraumer Zeit postuliert. Sie manifestiert sich in einem „Krisendiskurs“ nicht nur in Westeuropa und Amerika, sondern auch in der Sowjetunion und in osteuropäischen Ländern bereits seit den 1970er Jahren und hält seitdem an (vgl. Scholz/Willms 2008). Wird in der Geschlechterforschung vermutet, die Krise sei dem Konstrukt von Männlichkeit inhärent, so trifft sich das mit Connells Diagnose eines dramatischen männlichkeitsspezifischen Kontrasts „zwischen kollektiver Privilegiertheit und persönlicher Unsicherheit“ (1999, S. 13). Ausgelöst durch das Krisenszenario kommen die verschwiegene kulturellen Codierungen von Männlichkeit ausdrücklich zur Sprache und machen der Annahme, Mannsein verstehe sich von selbst und sei zudem der körperlichen Beschaffenheit abzulesen, spätestens jetzt ein Ende. Es wird deutlich, dass Männlichkeit ebenso wie Weiblichkeit hergestellt ist, immer von Neuem hergestellt werden muss und nun unter Legitimitätsdruck gerät. Im gleichen Atemzug gerät auf der Ebene des Genderdiskurses das hegemoniale Konzept ins Visier, zumindest dort, wo männlichkeitskritisch nachgedacht wird. Auf anderen öffentlichen Ebenen, die vor allem medial vermittelt sind, entsteht eher der Eindruck, die Krise immer wieder publi-

kumswirksam auszurufen sei ein Mittel, überholte Männlichkeitsmythen zu restituieren und die empfundene männliche Schwäche zu stabilisieren (vgl. Forster 2006).

2.3.1 Brennpunkte der Männlichkeitskrise

Symptome aus soziologischer Perspektive

Überall dort, wo die Krise der Männlichkeit behandelt wird, drängt sich auf, was längst bekannt, aber teilweise zur Seite geschoben war: Männer und Frauen können nicht isoliert, sondern nur in ihrem relationalen Verhältnis zueinander betrachtet werden. Da die historisch gewachsenen Geschlechterstereotypen wie in einem Puzzle aufeinander zugeschnitten waren, betrifft jede Veränderung auf der einen Seite auch die andere Seite und hebt traditionell eingespielte Balancen aus. Wie bereits vorgestellt, belegt die zweite deutsche Männerstudie den Modernisierungsrückschritt von Männern im Vergleich zum Fortschritt von Frauen (vgl. Volz/Zulehner 2009). Diese Modernisierungskluft schlägt jetzt gewissermaßen auf die Männer zurück und erzeugt Orientierungslosigkeit und Verunsicherung. Es wird von prekärer Männlichkeit oder von „Männlichkeitskonstruktionen unter prekären Bedingungen“ gesprochen. Meuser verfolgt als einer der führenden Vertreter kritischer Männerforschung besonders sorgsam die Achsen des Verlustes für die männliche Positionierung. Er stellt ebenso die Widersprüche zwischen Wandel und Persistenz heraus, welche die gesellschaftliche Machtposition der Männer bisher allerdings nicht brechen (vgl. Meuser 2005). Als „einsturzgefährdete Säulen männlicher Herrschaft“ markiert er:

- die Auflösung homosozialer Räume:

Zwei miteinander verbundene Eigenschaften homosozialer Handlungsfelder sind für die männliche Identitätsbildung und die Konstitution des männlichen Geschlechtshabitus von strategischer Bedeutung: die Distinktion gegenüber der Welt der Frauen und auch gegenüber (bestimmten) anderen Männern sowie die Konjunktion unter Männern (Meuser 2005, S. 4).

In solchen männlichen Kollektiven wird von den Kombattanten Hegemonialität als Norm gleichzeitig abverlangt und im gemeinsamen Wettbewerb laufend bestätigt. Viele der einstmals männerbündisch strukturierten öffentlichen Räume – beim Militär, in der Politik, der Wirtschaft, in Bildungsinstitutionen, in Teilbereichen des Sports – mussten sich auch für Frauen öffnen, ihr prinzipieller Ausschluss gelingt nicht mehr. Dadurch schwinden die Orte, an denen Männer durch Gleichsinnigkeit und geteilte Interpretationen habituelle Sicherheit gewinnen konnten.

- die Transformation der Erwerbsarbeit:

Männlichkeit kann offensichtlich gar nicht anders gedacht, sie kann nur vom Beruf her konzipiert werden. (...) Offensichtlich ist die Berufsorientierung ein konstitutives Element von Männlichkeitskonstruktionen in sämtlichen modernen Industriegesellschaften, unabhängig vom jeweiligen politische System (Meuser 2007, S. 36).

Auch die Arbeitswelt (vor allem in „männlichen“ Berufen) gehörte zu den zentralen identitätsstiftenden homosozialen Räumen, die im Schwinden sind. Flexibilisiert sich heute die Verteilung des Arbeitsvolumens auf die Beschäftigten, so trifft das gegenwärtig beide Geschlechter, nur sind Frauen mit einer beruflichen Patchworkarbeit schon länger und intensiver konfrontiert; sie ist ein Charakteristikum weiblicher Berufstätigkeit. Angesichts der männlichkeitstypischen Ausrichtung auf die Vollerwerbstätigkeit verschärft sich die Erfahrung von Diskontinuität in der Erwerbsbiographie deshalb speziell für Männer und für sie in neuartiger Weise. Ihre linear vorgestellten Karrieremuster lösen sich auf und damit korrodiert ein weiterer Eckpfeiler von Männlichkeit. Im Kontext der Debatte um Inklusion und Exklusion greifen Analysen implizit die Differenzierung des Männerbildes auf, wenden sich vor allem Männern in prekären Beschäftigungsverhältnissen und marginalisierten Lebenslagen zu und reflektieren die Rückschläge für das geschlechtlich geprägte Selbstverständnis (vgl. Dörre 2005, 2007).

- den Wandel der Familienformen:

Mit der Pluralisierung der Familienformen ist das Geschlechterarrangement der traditionellen bürgerlichen Familie in arge Bedrängnis geraten (Meuser 2007, S. 29).

Durch die stärkere Berufsorientierung von Frauen gerät vor allem der männliche Status als Alleinernährer der Familie ins Wanken. Die Turbulenzen des Arbeitsmarktes können sogar dazu führen, dass Frauen diese Funktion übernehmen bzw. zur materiellen Sicherung von Familie in gleicher Weise beitragen (müssen). Die Gleichung „Mann gleich Berufsmensch gleich Familienernährer“ mag zwar subjektiv noch gültig sein, faktisch ist sie kein männliches Monopol mehr. Hinzu tritt der gestiegene Anspruch von Frauen an Gleichberechtigung in der Partnerschaft, der das innerfamiliäre Koordinatensystem in Bewegung bringt. Vor allem Frauen jüngerer Generationen fordern von Männern egalitäre Beziehungsmodelle und höhere Anteile bei der Fürsorge- und Pflegearbeit, aber auch bei der Sorge für die eigene Person ein.

Es häufen sich die Anhaltspunkte dafür, dass das Geschlechterverhältnis einschließlich der Grenzziehungen durch die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung nachhaltig aus den Fugen geraten ist und in erster Linie die Herausforderung nach sich zieht, der Kohäsion zwischen Männlichkeit und Hege- monialität als dominanter Normalitätsfolie eine Absage zu erteilen. Letztlich greifen die Brennpunkte der Krise von Männlichkeit unmittelbar ineinander. Sie bedingen sich gegenseitig und geben erst in der Zusammenschau den Eindruck einer unaufhaltsamen Entwicklung preis.

Die männliche Klage: Ein Zwischenruf

Wie tief die alltägliche Verunsicherung von Männern geht, ist u.a. einschlägigen Chatrooms und Blogs im Internet zu entnehmen. Sie quellen vor Problembeschreibungen emotional gleichsam über und richten sich aggressiv gegen Frauen.

Eine Klage auf wissenschaftlichem Niveau führt Walter Hollstein in seiner jüngsten Veröffentlichung „Was vom Manne übrig blieb“ (2008). Sie ist analytisch treffsicher, wenn auch ständig überlagert

von polemischen Zuspitzungen, die den Geschlechterkampf provozieren. Vor allem ist sie in sich widersprüchlich, weil sie zwischen Männlichkeitskritik und – richtungsloser – Anklage wegen der problematischen männlichen Situation hin und her pendelt. So ist beispielsweise nachzulesen: „Grundsätzlich läuft es der demokratischen Verfasstheit eines Staatswesens zuwider, wenn ein ganzes Geschlecht aus politischen Bemühungen ausgespart bleibt“ (S. 17) – gemeint ist nicht das weibliche, sondern das männliche Geschlecht. Wenige Seiten weiter stellt Hollstein fest: „Wobei hinzuzufügen wäre, dass die männlichen Politiker das große Feld der Frauen und Geschlechterpolitik, der Erziehung der neuen Generationen, der Schul-, Gesundheits- und Präventionspolitik sowieso den weiblichen Abgeordneten, Staatssekretärinnen und Ministerinnen überlassen, da sie ja das vermeintlich Wichtigere zu tun haben“ (S. 26). Der Vorwurf, das männliche Geschlecht werde allein gelassen, nicht wahrgenommen und nicht bezeichnet, durchzieht die Publikation und der Autor begibt sich damit in einen Teufelskreis. Beklagen müsste er ausschließlich eine von männlicher Hegemonialität machtvoll zugerichtete Welt, wobei sich diese Form der Männlichkeit als normgebende unsichtbar macht; d.h. sie vermeidet es mit allen Mitteln, die geschlechtliche Konnotation ihres invasiven Handelns transparent zu machen. Umso notwendiger wäre es, das hegemoniale Männlichkeitskonstrukt als Auslöser zu charakterisieren. Zu diesem Schritt kann sich der Autor aber nicht durchringen. In der kritischen Männerforschung dagegen wird ausdrücklich und sachlich begründet betont, Männer seien aktuell Opfer von Verhältnissen, die sie selbst so eingerichtet hätten. Diese Situation betrifft alle Männer, ob sie unter dem hegemonialen Maßstab leiden, ihn teilen oder ihn verkörpern. Was Hollstein also einfordert und moniert, geht letztlich auf einen Akt männlicher Selbstexklusion aus gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen zurück.

Symptome aus der Perspektive von Bildung

Lernen und Bildung bleiben als Bausteine für den männlichen Status in der Auseinandersetzung um seine Krisensymptome unerwähnt, obwohl sie augenblicklich erheblich dazu beitragen, stereotype Geschlechterkonstruktionen zum Einsturz zu bringen.

Zwar ist der formale Ausschluss von Frauen aus dem öffentlichen Bildungswesen mit seinen männlich besetzten Bildungsorten Geschichte, er wurde aber erst vor einem guten Jahrhundert in mühsamen Schritten durch eine allgemeine Zugangsberechtigung ersetzt. Heiß umstritten war vor allem der weibliche Zugang zur Universität, zweifelte man doch an der geistigen Potenz und physischen Ausstattung dafür:

Der Ausschluss der Frauen vom Universitätsstudium wurde beispielsweise mit der zarteren Beschaffenheit des weiblichen Geistes begründet, dem die

harte akademische Arbeit nicht zuzumuten wäre. Eine mentale Verstörung wäre die Folge und würde ihre Fähigkeit, gute Ehefrauen und Mütter zu werden, beeinträchtigen (Connell 1999, S. 39).

In der Gegenwart sind Unterschiede in den schulischen Leistungen von Mädchen und Jungen den beiden internationalen PISA-Studien zu entnehmen. Sie weisen in allen beteiligten Ländern die beträchtlich ausgeprägtere Lesekompetenz und schriftsprachliche Leistung von Mädchen im Gegensatz zur höheren Leistung von Jungen in Mathematik nach (vgl. Cornelißen 2005, S. 41 und 96).

Gravierender werden die Unterschiede angesichts der Qualität von Schulabschlüssen. Hier öffnet sich eine Schere zum Nachteil von Jungen und jungen Männern. Die Zahl der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss liegt über der Zahl bei jungen Frauen. Bei den Hauptschulabschlüssen ist der Anteil der männlichen Absolventen höher als bei den Absolventinnen (→Abbildung 1). Anschließend verkehrt sich die Geschlechterdifferenz. Sowohl beim Realschulabschluss wie auch bei der Erlangung der Hochschulreife gewinnen junge Frauen vor jungen Männern in Ost- wie Westdeutschland erheblich an Vorsprung: „Mädchen erreichen die Hochschulreife weitaus häufiger als Jungen. Dieses ist eine bundesweite Erscheinung und führt im Schnitt zu 33 Prozent mehr Abiturientinnen als Abiturienten“ (Aktionsrat Bildung 2009, S. 43).

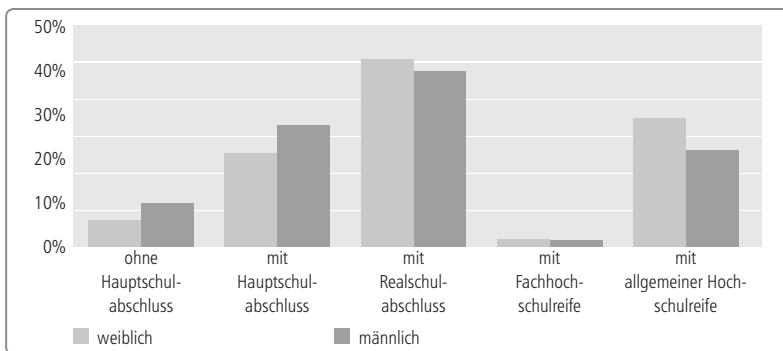


Abbildung 1: Schulabschlüsse von Absolventen/Abgängern aus allgemeinbildenden Schulen 2006 (Quelle: Statistisches Bundesamt 2008a, S. 134)

Das Statistische Bundesamt resümiert den Lagebericht kurz und bündig: „Frauen erreichen höhere Schulabschlüsse als Männer“ (2007, S. 2). Das männliche Privileg höherwertiger Bildung ist nicht nur in quantitativer, sondern vor allem in qualitativer Hinsicht gebrochen. Es handelt sich nicht um einen politisch eingeleiteten Top-down-Prozess, sondern um eine Bottom-up-Bewegung, die bereits seit geraumer Zeit vor sich geht, aber erst in der so deklarierten Wissensgesellschaft als Datum angekommen ist und volle öffentliche Aufmerksamkeit erfährt. Die Brigitte-Studie 2008 „Frauen auf dem Sprung“ sieht den Zusammenhang zwischen Bildungsabschlüssen und dem Bildungsniveau der Eltern und untersucht die Generationendifferenz:

Die Veränderung in nur einer Generationenfolge ist deutlich: Die Mehrheit der jungen Frauen haben eine höhere Bildung als ihre Mütter und fast 40 Prozent haben eine höhere Bildung als ihre Väter. 43 Prozent der jungen Frauen halten das Bildungsniveau der Eltern, eine niedrigere Bildung als ihre Mütter haben nur 12 Prozent der jungen Frauen, eine niedrigere Bildung als ihre Väter nur 14 Prozent. In Bezug auf ihre Bildung ist der Titel „Frauen auf dem Sprung“ mehr als gerechtfertigt (Redaktion Brigitte 2008, S. 21).

Ebenso stellt die Aufnahme eines Studiums keine männliche Enklave mehr dar. Die Geschlechter haben den Gleichstand erreicht, wobei sich die Zahl der Studienanfängerinnen seit 2007 erneut verstärkt (→Abbildung 2):

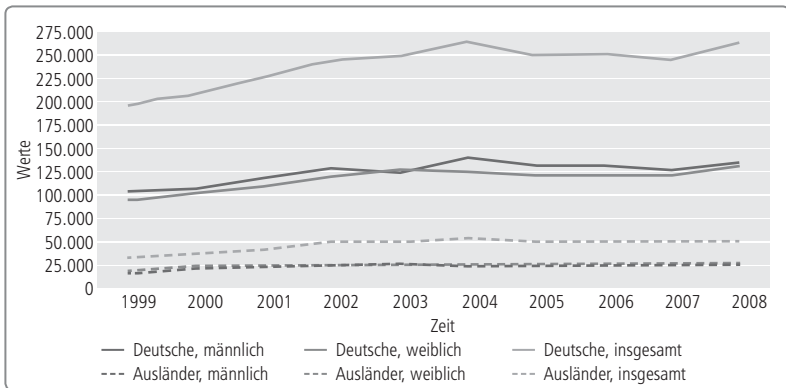


Abbildung 2: Studienanfänger in Deutschland: Statistik der Studenten
(Quelle: Statistisches Bundesamt 2009, S. 147)

Auch der OECD-Berichterstattung ist für Deutschland zu entnehmen:

Mit 55 Prozent stellen Frauen mittlerweile die Mehrheit bei den Studienanfängern im tertiären Bereich (einschließlich Berufsakademien, Fachschulen und Schulen des Gesundheitswesens) insgesamt (2008, S. 5). Hinzu kommt, dass wie auch beim Studienabschluss das Durchschnittsalter der Studienanfängerinnen geringer ist als das der Anfänger (GEW 2006).

2006 erwerben erstmals mehr Frauen als Männer einen universitären Erstabschluss (vgl. Statistisches Bundesamt 2008b). Männer schließen häufiger als Frauen ihr Studium nicht ab. Dagegen nimmt ihr Anteil in der weitergehenden akademischen Laufbahn desto mehr zu, je näher die Habilitation rückt; sie sind also stärker auf universitären Karrierewegen vertreten (vgl. Statistisches Bundesamt 2008a, S. 147).

Über die Jahre hinweg haben Frauen nicht lediglich den gleichen, sondern einen höheren Bildungsstandard erreicht als Männer. Es bleibt abzuwarten, ob dieser Vorsprung auch in den Universitätslaufbahnen und im Berufsleben zur Geltung kommt. Angesichts des Fachkräftemangels registriert die Wirtschaft bereits jetzt den höheren weiblichen Qualifikationsstand und umwirbt die gut gebildeten Frauen. Männliche Reaktionen auf diese Entwicklung bleiben weitgehend aus, zumindest sind sie nicht allgemein zugänglich. Es liegt jedoch nahe, dass in Zukunft auch Bildung als eine der Achsen erkannt wird, um die sich der Verlust männlicher Vormacht dreht. Die Inklusion von Mädchen und jungen Frauen in institutionalisierte Bildungsprozesse ist jedenfalls äußerst erfolgreich gelungen. D.h. ein Geschlecht hat das angedichtete Klischee von der mangelnden geistigen Kapazität und Lernfähigkeit abgeschüttelt und wird auf diese Weise zum Vorbild für die Veränderbarkeit geschlechtlicher Zuschreibungen.

3. Das Lernen junger Männer

Geschlechterdifferenzen sind der Brennpunkt im jüngst veröffentlichten Jahresgutachten des Aktionsrats Bildung. Die Kapitelüberschriften im Datenteil des Gutachtens lesen sich wie Versatzstücke einer sozialen

Tragödie: „Jungen brauchen länger bis zur Einschulung“ – „Förder- und Sonderschulen: Jungen bundesweit aussortiert“ – „Die Hauptschule: eine Jungenschule?“ – „Jungen mit schlechteren Startchancen für den Beruf“ – „Schulbesuch ohne Abschluss: ein Jungenschicksal“ – „Das Übergangssystem: ein ‚Exil‘ für Jungen“ – „Der Weg auf das Gymnasium: versperrt für viele Jungen“ – „Hochschulreife: Jungen zunehmend im Abseits“ (2009, S. 3).² Die Dramatik der Formulierungen versucht, eine Exklusionsschleife dingfest zu machen, welche die Daten so plakativ nicht belegen. Deshalb schließen sich im Text Relativierungen an, die allerdings erst auf den zweiten Blick zu entdecken sind. Dieser Ergänzungsband will augenfällig Mitleid für benachteiligte Jungen bzw. junge Männer wecken, tut ihnen damit aber denselben schlechten Dienst wie die Skandalisierungen zum Thema in den Medien. Jungen werden einseitig als Verlierer und Opfer dargestellt, während nach wie vor existente Ungleichheiten für Mädchen und Frauen unter den Tisch fallen. Daraus zieht die Geschlechterforschung den Schluss, dass es sich um den Versuch handelt, den Status der Vorherrschaft bestimmter Männlichkeitsstrukturen und -praxen wieder herzustellen (vgl. Cremers 2008) und männliche Suprematie zu verteidigen „indem auf die Delegitimierung (der männlichen Norm, Anm. d. Verf.) mit Rekonstruktion geantwortet wird“ (Budde 2005, S. 244). Das ereignet sich jetzt zum ersten Mal auch im Bildungssystem durch Instrumentalisierung der Lernprobleme von Jungen für übergreifende hegemoniale Zwecke. Öffentlichkeitswirksame Pauschalierungen dieser Art sind nicht nur rückschrittlich und diskreditierend, sie behindern auch eine sensible und differenzierte Forschung nach den wahren Ursachen bestehender Nachteile für Jungen und junge Männer; empirisch gesicherte Aussagen dazu liegen bisher nicht vor.

2 Auch junge Männer werden hier unter den Sammelbegriff „Jungen“ subsumiert und es fragt sich, warum das so praktiziert wird. Soll verhindert werden, Männer rein begrifflich aus dieser Problemkonstellation herauszuhalten? Ergänzt werden muss demgegenüber, dass der Hauptband des Gutachtens unaufgeregt, fundiert und sachlich argumentiert.

3.1 Der Zusammenhang zwischen männlicher Identitätssuche und Lern(miss)erfolg

Bereits 1994 riefen Schnack und Neutzling mit ihrer Veröffentlichung „Kleine Helden in Not“ zu mehr Aufmerksamkeit für den Sozialisationsprozess von Jungen/Jugendlichen auf und erreichten sie tatsächlich. Von diesem Zeitpunkt an ist im öffentlichen Bewusstsein verankert, dass die Suche nach männlicher Identität im Jungentalter und der Adoleszenz nicht etwa mühelos verläuft, sondern sich schwierig gestaltet. Wie sehr die Suche in dieser Lebensphase von greifbaren Vorbildern abhängig ist, erläutert Böhnisch:

Die Väter sind ja nicht nur räumlich (z.B. über die Berufsrolle), sondern auch „mental“ abwesend, wenn sie zu Hause sind, sich aber wenig um die häusliche Beziehungsarbeit kümmern. (...) Das einseitige Vaterbild – verstärkt durch die „starken“ Männerbilder, die der Junge mit zunehmendem Alter über die Medien wahrnimmt – führen bei ihm in der Regel zur „Idolisierung“ des Mannseins und zur Abwertung des Gefühlsmäßigen, „Schwachen“ (2001, S. 52).

Diese Lebensphase ist stark von Selbsterprobungen bestimmt, die darüber entscheiden, welche Imagination von Männlichkeit die leitende werden wird.

Für ihre Probierbewegungen frequentieren junge Männer die Peer-group Gleichgeschlechtlicher und es zeigt sich, welche Männlichkeitstypik unter Beweis gestellt werden muss: „Typisch für die homosozialen Gemeinschaften junger Männer ist, dass deren Mitglieder eine hegemoniale Orientierung wechselseitig nachgerade einfordern“ (Meuser 2001, S. 11). Durch den männlichkeitszentrierten Schlagabtausch übt und formt sich der männliche Habitus im Wechsel zwischen Spiel und Ernst und mit ihm werden die Hierarchien unter jungen Männern sowie gegenüber jungen Frauen hergestellt. Meuser erinnert an das beträchtliche Ausmaß an wettbewerbsförmigem, verbalem wie körperbezogenem Risikohandeln, das in solchen Peergroups üblich ist. Durch Hinweis auf entsprechende Studien in verschiedenen Ländern kann er belegen, dass es sich um ein transna-

tionales Phänomen handelt. Solche Wettbewerbe als Ausdruck von „doing masculinity“ sind ambivalent. Einerseits werden sie provoziert durch die Unsicherheiten, die den Erwerb geschlechtlicher Identität begleiten (diese Erfahrung wird vor allem aus pädagogischen Kreisen berichtet), andererseits führen sie zur Bestätigung durch die Gruppe und zur Anerkennung als Mann. Sie verleihen bzw. verheißen habituelle Sicherheit für die Zukunft, denn: „die homosoziale Gemeinschaft sorgt dafür, dass die Spielregeln in das inkorporierte Geschlechtswissen der männlichen Akteure eingehen“ (Meuser 2007, S. 18).

Die Schule scheint ein spezieller Austragungsort für den Nachweis männlichkeitstypischen Verhaltens zu sein:

Jungen stehen in vielen Situationen unter dem Druck, ihre Männlichkeit zu beweisen. Von ihnen wird erwartet, „cool“, „witzig“ und „faul“ zu sein. (...) Beobachtbar ist, dass viele Jungen im schulischen Alltag ihre Mitschüler und Mitschülerinnen ärgern und unterordnen. (...) Ebenfalls werden sie häufiger als Mädchen wegen Disziplinlosigkeit und Unterrichtsstörungen zurechtgewiesen und müssen öfter mit disziplinarischen Konsequenzen rechnen – ein Umstand, der ihre Benotung beeinflusst (Cremers 2008, S. 10, 16).

Zur Demonstration von Männlichkeit spielt neben der Unterordnung anderer Jungen die Abgrenzung von allem, was als weiblich gilt, eine herausragende Rolle – ganz so, wie im hegemonialen Männlichkeitsmuster deklariert. Da konzentriertes und zielstrebiges Lernen eher das weibliche Geschlecht auszeichnet, wird es unversehens zur „Mädchensache“ und als Schwächesyndrom abgewertet. Spätestens an diesem Punkt des Konstruktionsaktes schnappt die Falle zu, aus der sich Jungen und junge Männer im Verlauf ihrer weiteren Bildungsbiographie entweder angestrengt befreien müssen oder in der sie gefangen bleiben. Ihre Perspektive ist in jedem Fall getrübt, denn die Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarktes sind gestiegen und lassen den Mangel an gehobenen Bildungsabschlüssen zu einem schwereren Sozialisationsgepäck werden, als dies noch vor einigen Jahrzehnten der Fall war.

Männer wie Frauen können in ihrer Kindheits- und Jugendphase dem Zwang zur geschlechtlichen Identitätsfindung/-fixierung nicht entgehen.

Noch immer verlangt die Gesellschaft ihnen ab, sich sozial zweifelsfrei einzuordnen und entsprechende Signale zu setzen. Junge Frauen sind auf dem besten Wege, sich von abwertenden kulturellen Zuschreibungen zu entfernen und ihre Wahlmöglichkeiten für ein Geschlechtsprofil zu verbreitern. Dagegen sehen sich junge Männer alternativlos mit nur einem – dem hegemonialen – Leitbild konfrontiert, das ihnen nach wie vor Macht in der Berufswelt und im Geschlechterverhältnis verheißt, das Versprechen maskuliner Identitätssicherheit aber weniger denn je halten kann. Erst durch das geschlechtlich differenzierte Bildungsgefälle tritt heute der Stellenwert zu Tage, den das Gender Doing für das Lernen hat und vice versa das Lernen für den Umgang mit vorgegebenen Geschlechterbildern. Bildung übt, wie die Brigitte-Studie 2008 bestätigt, einen entscheidenden Einfluss auf die Einstellung junger Frauen und Männer zu einer egalitären Gesellschafts- und Geschlechterpraxis aus. Eingeschnürt von einer rigiden, lernfeindlichen Männlichkeitsschablone droht nicht allen, aber etlichen Jungen bzw. jungen Männern der bruchlose Einstieg in die geschlechterparitätisch modernisierte Erwachsenenwelt erschwert zu werden. Der Männlichkeitsmythos wird ebenfalls zur Hürde für den Eintritt in eine Welt, die einen hohen Bildungsstandard postuliert. So ist es nur konsequent, wenn der „Index für Inklusion“ auf der Suche nach Indikatoren für Exklusionsrisiken in der Kinder- und Jugendphase die Frage stellt: „Werden die Ursprünge von Verhaltensproblemen bei Jungen in der Art gesehen, wie Männlichkeit innerhalb und außerhalb der Schule wahrgenommen wird?“ (Boban/Hinz 2003, S. 77).

3.2 Junge Männer im Übergang zum Erwachsensein

Wird momentan immer wieder von „prekärer Männlichkeit“ gesprochen, dann ist das so verallgemeinernd wie ungenau. Ist die Rede leichtfertig von „den jungen Männern als Bildungsverlierern“, dann schlägt das Pauschalurteil als generalisiertes Stigma auf alle jungen Männer zurück. Gerechtfertigt erscheint es dagegen, von einer prekären Lage junger Männer im Übergangssystem auszugehen. Mit Übergang sind die beiden Schwellen zwischen Schule und Berufsausbildung (erste Schwelle) sowie zwischen Be-

rufsausbildung und Erwerbstätigkeit (zweite Schwelle) gemeint. Der Begriff des Systems berücksichtigt, dass es sich mittlerweile um Lebensphasen handelt, zu deren Unterstützung sich spezielle berufsvorbereitende Strukturen herausbildeten.

Schwierige Konstellationen des Übergangssystems betreffen junge Erwachsene insgesamt und junge Männer im Besonderen. Durch Veränderungen am Arbeitsmarkt und die Reduktion von Ausbildungsmöglichkeiten im dualen System ist Jugend nicht – wie in der Vergangenheit – als kurzer Link zwischen Kindheit und Erwachsenenesein bzw. zwischen Pflichtschule und Erwerbsarbeit zu betrachten. Die Shell-Jugendstudie spricht von einer „künstlich ausgedehnten“ Lebensphase Jugend“ (Shell Deutschland 2006, S. 32), die hohe Flexibilisierungs- und Gestaltungsimperative mit sich bringt und in den Spannungsbogen zwischen sozialem Ein- und Ausschluss führt. Im Vergleich zu einem Zeitraum von etwa fünf Jahren im vorigen Jahrhundert erstreckt sich Jugend heute über zehn und mehr Jahre. Diese verlängerte Jugendphase ist kein vorübergehendes, sondern ein andauerndes Phänomen, das im allgemeinen kulturellen Bewusstsein noch keinen ausreichenden Niederschlag findet. Für etwa ein Fünftel der Jugendlichen fehlen in Deutschland Arbeitsplätze. Parallel zur Knappheit an Arbeitsplätzen verstärkt sich allerdings der Druck, zu immer höheren Ausbildungsabschlüssen zu kommen – ein Trend, der sich europaweit niederschlägt. Es werden möglichst hohe Abschlüsse verlangt als Voraussetzung, aber keineswegs als Garantie für den Einstieg in eine erwerbsgesicherte Lebensphase. In dieser Zeitspanne können Jugendliche auf eine erhebliche Ambivalenz treffen: Einerseits werden ihnen in ihrer biographischen Startposition persönliche Anstrengungen für die Zukunft abverlangt, mit denen vorhergehende Generationen junger Erwachsener nicht konfrontiert waren. Andererseits erfahren sie, dass diese Zukunft unsicher wird, durch verschärfte Rahmenbedingungen kanalisiert erscheint und faktisch nicht ohne Weiteres offensteht.

Die Zugangsbarrieren für junge Erwachsene werden auf der Ebene von Fakten vor allem auf das Problem der Einmündung in die betriebliche Ausbildung (duales System) und die Erwerbsarbeit eingengt und entsprechend untersucht. Nur am Rande finden sie als Hindernisse für eine breit

gefächerte Entwicklung persönlicher und sozialer Potenziale Erwähnung. So unterstützen sie eine dominante gesellschaftskräftige Auffassung, die im Kern Selektion erzeugt:

Hier zeigt sich im europäischen Vergleich, dass sich das deutsche Arbeits- und Bildungsregime mit seiner engen Anbindung an das Berufskonzept angesichts des Strukturwandels der Arbeitsgesellschaft und der Entgrenzungstendenzen der Arbeit gerade in der Sphäre sozialer Benachteiligung nicht nur als sperrig erweist, sondern vor allem auch neue Segmentationen – geschlechtstypische, interkulturelle, lebensphasenspezifische – (...) freisetzt (Böhnisch/Schröer 2002, S. 214).

Als entsprechend enggeführt erweisen sich vorliegende Datenerhebungen und ihre Befunde. Das folgende Konzentrat aus einer Skizze des Übergangssystems fasst zusammen, für welche Gruppierungen junger Erwachsener sich folgenreiche Brüche an den beiden Schwellen zwischen Schule und Erwerbsarbeit ergeben (vgl. Neß 2007):

- In den Jahren 2003/2004 haben bezogen auf die 15-Jährigen 220.000 Schüler von ca. einer Million Absolventen und Abgänger die Schule ohne ausreichende Qualifikation verlassen.
- 2001/2002 blieben fast 20 Prozent der ausländischen Jugendlichen ohne Schulabschluss.
- Die Teilnahme von Jugendlichen an berufsvorbereitenden Maßnahmen zeigt von 1998 bis 2003 eine steigende Tendenz.
- Die Quote der Eintritte von Schulabgängern bzw. Altersjahrgängen ins Übergangssystem ist ständig steigend und inzwischen höher als die Quote der Ausbildungsanfänge.
- Von Arbeitslosigkeit sind Jugendliche/junge Erwachsene (15 bis 24 Jahre) stärker betroffen als die Gesamtheit aller Altersgruppen von 15 bis 64 Jahren.
- Je geringer der erworbene berufliche Bildungsabschluss ist, desto höher das individuelle Risiko, arbeitslos zu werden. (...) Diese Tendenz hat sich in den letzten Jahren verstärkt.
- Fast jede(r) Zweite wird nach der Ausbildung von seinem Ausbildungsbetrieb nicht übernommen.

- 41 Prozent der Jugendlichen mit Migrationshintergrund haben keinen beruflichen Abschluss.
- Von Jahr zu Jahr steigt prozentual die Zahl der Altbewerber bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz.
- Auszubildende an Berufsschulen haben heute ein höheres Durchschnittsalter als vor 30 Jahren.
- Im Zusammenhang von Ausbildungsreife, Berufseignung und Vermittelbarkeit zum Erhalt eines Arbeitsplatzes wird häufig die Verantwortung individualisiert.

Ein besonderes Gefälle entsteht zwischen jungen Erwachsenen mit und ohne Migrationshintergrund. Trotz der Heterogenität von Migrationskonstellationen muss festgehalten werden: „Im Vergleich zu den Deutschen ohne Migrationshintergrund weisen die Migranten ein niedrigeres Bildungsniveau auf, sowohl bei den allgemeinen Schul- als auch bei den beruflichen Bildungsabschlüssen“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 146). Die Benachteiligungsschraube für ausländische Jugendliche dreht sich weiter: Im vollqualifizierenden Berufsbildungssystem sind sie deutlich geringfügiger vertreten als inländische Jugendliche, im Übergangssystem dagegen stark überrepräsentiert (vgl. Baethge/Solga/Wieck 2007). Am Beispiel Jugendlicher mit Migrationshintergrund wird ersichtlich, in welchem Maß Faktoren sozialer (Bildungsstand der Eltern) und ethnischer Herkunft miteinander verschmelzen und zur Marginalisierung in den Sektoren des Bildungssystems beitragen, die den Eintritt in die Welt der Erwerbsarbeit ebnen.

Als dritter Faktor des inklusionsgefährdenden Amalgams tritt die Geschlechtszugehörigkeit hinzu. Die Umkehr des geschlechtsabhängigen Bildungsstandards häuft durch kumulative Effekte größere Belastungen für junge Männer im Übergangssystem auf als für junge Frauen. Auch hier wird nun auf das „Elend der jungen Männer“ (Baethge/Solga/Wieck 2007, S. 44) verwiesen, da die Geschlechterdisparität ins Auge sticht (→ Abbildung 3):

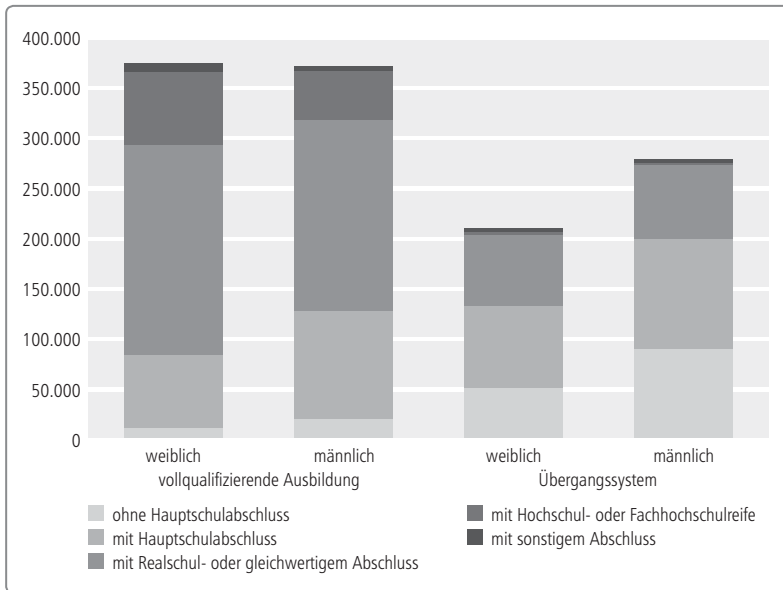


Abbildung 3: Verteilung der Neuzugänge in vollqualifizierender Ausbildung (duales und Schulberufssystem) und Übergangssystem nach Geschlecht und schulischer Vorbildung 2004. Anm.: Brandenburg: 1. Schuljahr, Sachsen: 1. Schuljahr für Schulen des Gesundheitswesens, Hessen: keine Angaben zu Schulen des Gesundheitswesens, vgl. Anm. Konsortium 2006, Tabelle E1–3 (Quelle: Baethge/Solga/Wieck 2007, S. 47)

Die Tabelle der Schulabschlüsse (→Abbildung 1) als Vorstufe im Bildungsprozess gibt die spiegelbildlichen Auskünfte dazu und die Tabelle der Jugendarbeitslosigkeit (→Abbildung 4) als Schicksal nach dem Übergang schließt sich in gleicher Deckungsfähigkeit an:

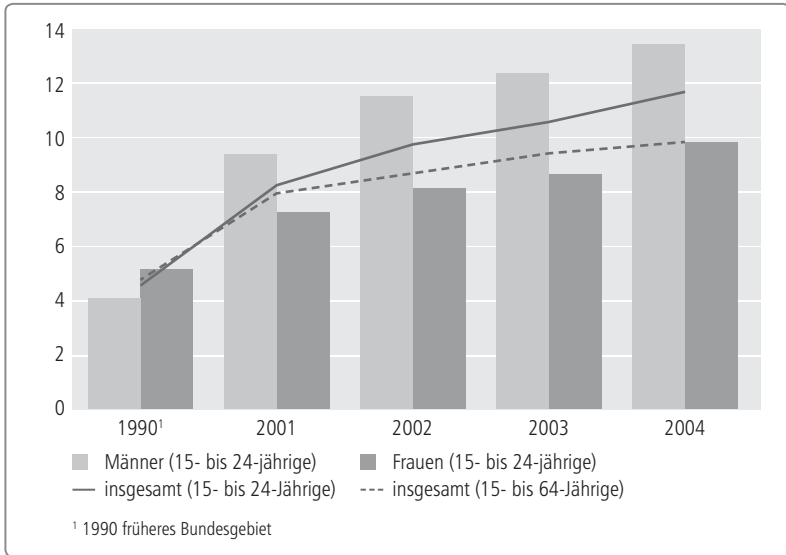


Abbildung 4: Arbeitslosenquote nach Altersgruppen und nach Geschlecht 1990 und 2001 bis 2004 (Quelle: Baethge/Solga/Wieck 2007, S. 49)

Niedrige Bildungsabschlüsse, schlechte Positionen im Übergangssystem und darauf folgende Arbeitslosigkeit fügen sich zu einer abwärtsgerichteten Stufenleiter zusammen, die besonders für junge Männer den sozialen Abstieg aufscheinen lässt oder bereits zur Tatsache macht. Baethge, Solga und Wieck kommen angesichts der erdrückenden Datenlage zu dem Schluss:

Politisch brisant kann dieser Sachverhalt dadurch werden, dass unter der Vorherrschaft traditioneller Geschlechterstereotype jungen Männern in der Regel weniger „Alternativrollen“ in Bildung und Familie zur Verfügung stehen als jungen Frauen und nicht auszuschließen ist, dass sich die Frustration über die fehlenden Erwerbsperspektiven in sozialer Unruhe Gehör verschaffen (2007, S. 50).

Der kausale und unmittelbare Zusammenhang zwischen den Vorgaben der dominanten Männlichkeitstypik und den eingeschränkten Bildungs- und Zukunftsperspektiven für junge Männer drängt also offensichtlich nach

gesellschaftlichen Lösungen. Sollen sie passgenauer ausfallen, dann wird es notwendig sein, das intersektionelle Ineinandergreifen von belastenden Faktoren zu berücksichtigen (vgl. Solga 2006). Die einfache Addition solcher Faktoren zu einem Benachteiligungssyndrom verspricht keine tiefere Erkenntnis. Das belegt beispielsweise die widersprüchliche und ambivalente Situation, in der sich junge Männer mit Migrationshintergrund befinden. Wie Untersuchungen aus Fallbeispielen zeigen, erfolgt der Rückgriff auf einen hegemonialen Männlichkeitsgestus aufgrund gebrochener Statussicherheit eher angesichts der Herkunft aus bildungsarmen Familien, ungünstiger Bildungsverläufe und dem dadurch erzeugten Mangel an Zukunftsoptionen (vgl. Tunç 2006). Dann wird die übertriebene und zugespitzte Inszenierung von Maskulinität zur einzigen noch verbliebenen Ressource für Selbstbehauptung, die darüber hinaus möglicherweise in tradierten kulturellen Deutungen der Herkunftsfamilie oder in der jeweiligen Peergroup Bestätigung findet. Es handelt sich um ein Bündel *abhängiger* Variablen, das einerseits die soziale Ausgrenzung radikalisieren kann, andererseits aber bildungspolitische Interventionen zulässt.

4. Männliche Bildung

Über Bildung für Männer im Allgemeinen wurde in der Vergangenheit – mit Ausnahme von spezifischer Männerbildung – kaum gesprochen. Sie verstand sich ebenso von selbst, wie das für die männliche Identität gilt. Inzwischen betrifft die Frage nach dem lebensbegleitenden Lernen im Erwachsenenalter das männliche Geschlecht aber in neuer Weise und stellt sich unter geänderten Vorzeichen:

- Die homosozialen Aktionsradien, in denen sich die äußere Hülle männlicher Identität zwischen Konkurrenz und Bündnispartnerschaft tagtäglich konturieren lässt, sind im Schwinden.
- Die Forderung nach Parität im Geschlechterverhältnis hat offiziellen Charakter und kann nicht mehr ohne Weiteres missachtet werden. Zudem droht der Wandel in Erwerbsarbeitsverhältnissen das Kennzeichen männlicher Berufsfixierung sowie das der Alleinernährerfunktion

- zu untergraben, was sich wiederum auf die innerfamiliäre Geschlechterkonstellation auswirkt.
- Junge Frauen überrunden junge Männer hinsichtlich des Qualifikationsstandes und setzen diesen Vorsprung zumindest innerhalb des Bildungssystems erkennbar fort.
- Männer beklagen den Verlust ihres Status öffentlich.

Dieser Liste von Herausforderungen an das hegemoniale Männerbild ist ein weiterer gravierender Aspekt hinzuzufügen: Weil dieses Männerbild einen negativen Einfluss auf Erfolg versprechendes Lernen haben kann, werden Jungen und jungen Männern die Perspektiven auf eine gelingende Bildungsbiographie und damit auf den selbstbewussten Eintritt ins Erwachsenenleben geschmälert. Das betrifft vor allem junge Männer mit gesellschaftlich abgewerteten sozialen Herkunft(en) (Ethnie und Schicht), für die der Ausschluss aus biographisch stützenden Lernverläufen und aus dem Erwerbsleben mit Händen zu greifen ist.

Ergeben sich also schwerer wiegende Anlässe für das Lernen erwachsener Männer als je zuvor, dann nicht nur wegen der Verunsicherungen im eigenen Geschlechterpart, sondern auch wegen der generativen Verantwortung, die sie offensiv zu übernehmen haben. Spätestens in Anbetracht der biographischen Belastungen für die nachfolgende männliche Generation rächt sich „die gesellschaftlich weitgehend reale Entkoppelung des Vaterbildes von der Dimension der *Fürsorge*“ (Nuisl 2009, S. 858). Zur Diskussion steht dann nicht – wie medial verbreitet – ob der hohe Anteil von Frauen in Erziehungsinstitutionen sich hinderlich auf das Lernvermögen von Jungen auswirkt, sondern warum eine männlich geprägte Welt die Erziehung (in entsprechend schlecht bezahlten Berufen) zur Frauenangelegenheit bestimmt. Zu diskutieren ist darüber hinaus vor allem, wie Männer in die Lage versetzt werden können, jenseits von Larmoyanz solche Vorbilder einer bewussten, selbstreflexiven Männlichkeit zu entwickeln, glaubwürdig öffentlich zu vertreten und weiterzugeben, die auf den hegemonialen Gestus verzichten können. Anhand dieses historisch neuartigen „Aufgaben“-Katalogs soll nachfolgend die männliche Bildung geprüft werden.

4.1 Die Bildungsbeteiligung der Geschlechter

In Deutschland haben Männer und Frauen hinsichtlich der Bildungsbeteiligung gleichgezogen. Im internationalen Vergleich stellt sich der Sachverhalt anders dar:

Während sich die Quoten für Männer und Frauen in Deutschland nur wenig unterschieden, hatten Frauen in den meisten Vergleichsstaaten eine deutlich höhere Bildungsbeteiligung als Männer“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2008, S. 36). Aus dem Gefälle zwischen der höheren Bildungsteilnahme von Frauen und ihren reduzierten Chancen am Arbeitsmarkt zieht der Titel einer Veröffentlichung aus Großbritannien den lakonischen Schluss: „Men earn, women learn“ (McGivney 2004).

Deutliche Differenzen zwischen den Geschlechtern ergeben sich hinsichtlich der Beteiligungsmuster und Lerninteressen, wenn die allgemeine und berufsbezogene³ Bildung separat betrachtet werden: Bei der allgemeinen, nicht berufsbezogenen Weiterbildung weisen „Männer ab dem 30. Lebensjahr nur noch annähernd halb so starke Teilnahmequoten wie die Frauen“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2008, S. 139) auf. Wenn Männer in der Mehrheit die berufliche oder betriebliche Weiterbildung frequentieren, so handelt es sich um keine auf Deutschland beschränkte Erscheinung, sie wird gleichfalls durch Forschungsarbeiten in Großbritannien an den Tag gebracht: „There was also evidence of a widely held belief that only work or career-related learning was relevant for men, other types of learning being seen as women’s domain“ (McGivney 2004, S. 1). Die Statistik (→Abbildung 5) veranschaulicht, in welchen institutionellen Feldern organisierter Erwachsenenbildung mit Angeboten der allgemeinen wie der beruflichen Bildung Frauen gegenüber Männern besonders engagiert sind.

3 Erst seit Kurzem wird als bildungspolitische Direktive ausgegeben, die Termini allgemeine und berufliche durch berufsbezogene und nicht berufsbezogene Bildung zu ersetzen. Das weist darauf hin, dass der Beruf nun auch in offizieller Nomenklatur als zentraler Ankerungspunkt von Weiterbildung gesetzt wird. Inwieweit darin männlichkeitsdominante Mentalitäten zum Ausdruck kommen, kann beim Nachvollzug der Kristallisationspunkte hegemonialer Männlichkeit verifiziert werden.

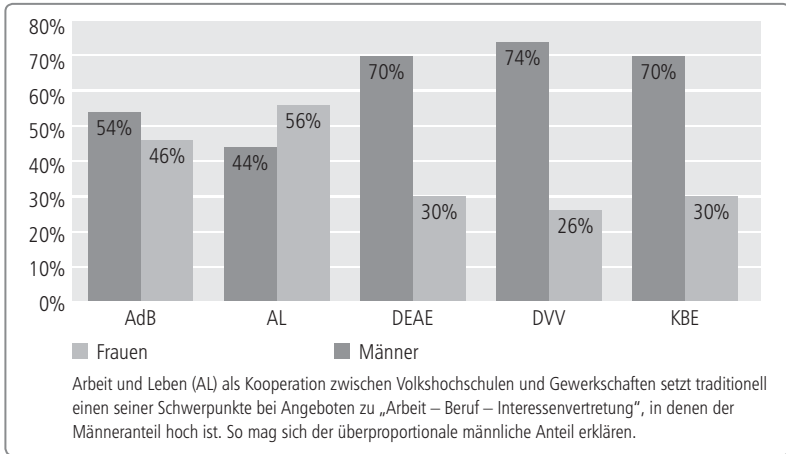


Abbildung 5: Weiterbildungsteilnahme 2006 (Quelle: DIE 2007: Weiterbildungsstatistik im Verbund/VHS-Statistik, eigene Berechnungen)

Geschlechtsdivergente Teilnahmeprioritäten sind über nationale Grenzen hinweg von anhaltender Tendenz. So konstatiert McGivney:

A persisting gender split in the education/training sectors frequented by men and women and in the subject and skill areas studied. After age 16, women continue to be represented in more education sectors and across a broader range of areas of learning than men who are still mainly represented in work-related education and training. (...) Learning is seen as something that children, retired people or women do (2004, S. 36, 65, Herv. i. Orig.).

Sie gibt etliche Hinweise auf den instrumentellen Charakter des männlichen Lernens, auf die männliche Erwartung, durch Lernen zu schnellen Erfolgen im Beruf zu kommen sowie auf das rasch abfallende Interesse, wenn sich der Gewinn nicht umgehend einstellt.

Frauen bevorzugen Bildungsprozesse, welche die persönliche Entwicklung, das soziale Verständnis und die Kreativität fördern und auf die Sorge für sich und andere zielen. Männer hingegen scheinen genau diese inhaltliche Ausrichtung zu meiden. Diese Einstellung abstrahiert sich und schlägt sich als Kodex auf struktureller Ebene nieder: Mit seiner politischen Prioritäten-

setzung bei der berufsbezogenen Bildung entspricht das Bildungssystem nicht nur der Verwertungslogik der globalisierten Wirtschaft, sondern spiegelt auch einen Grundpfeiler der Männlichkeitstypik wider (vgl. Venth 2006). Das heißt, die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung setzt sich auf der Ebene der Bildung Erwachsener fort, wobei Frauen in der beruflichen und betrieblichen Bildung zunehmend aufholen und damit, vergleichbar den Entwicklungen in Großbritannien, auf ein breiteres Bildungsspektrum zusteuern. Letzten Endes werden im Bildungsbereich aber die Baupläne einer nach männlichem Maßstab zugerichteten Welt kopiert und die Frage wird noch zu beantworten sein, ob die Blaupause männlicher Problembewältigung nützt oder schadet. Junge Männer droht sie jedenfalls aus Lernprozessen und genderrelevanten Modernisierungsmöglichkeiten herauszukatapultieren, die ihnen den Anschluss an das Leben und Lernen von Morgen erleichtern könnten.

4.2 Männerbildung

Seit den 1980er Jahren werden Bildungsangebote unterbreitet, die sich ausdrücklich und emphatisch an Männer richten. 1993 gab Ekkehard Nussl mit einer Publikation den Anstoß, Männerbildung ernst zu nehmen und über ihre Hintergründe offener zu reflektieren (vgl. Nussl 1993). Einzelne andere Autoren schlossen sich in den Folgejahren an, stellvertretend sollen Lenz und Richter genannt werden (Lenz 1994; Richter 2000). 2002 wurden die „Frankfurter Thesen zur Männerbildung“ im Internet veröffentlicht (Bildungswerk Frankfurt 2002), die nicht nur für Männerbildung, sondern für deren Vielfalt plädierten und als Begründung unter anderem das aktuelle Erfordernis einer neuen Balance von Beruf und Leben anführten.

Anders als im Fall der Frauenbildung kann sich die Männerbildung auf keine soziale Bewegung stützen, die sie zu einer bestimmten Richtung animierte. Entsprechend prägt das Prinzip von Versuch und Irrtum ihre mühsam um Resonanz kämpfende Praxis. Sie wird von großer Vorsicht und vielen Fragezeichen begleitet, wie der Titel einer Veröffentlichung dokumentiert: „Männerbildung in Niedersachsen. Wozu? Wohin?“ (Jantz/Klaum/Ruhl 1997). Die tastenden Schritte der Bildungspraxis gehen hauptsächlich in die Richtung, Männern jenseits von Abstraktion und Verallge-

meinerung einen Zugang zur eigenen Innerlichkeit zu verschaffen. Auch werden sie in wenig gelebten Eigenschaften angesprochen, die im familiären, privaten Zusammenhang zu verankern wären (beispielsweise als Väter) und zur Selbsterfahrung anregen: „Sie dürfen ihre verdrängten Anteile differenzierter spüren und brauchen sie nicht mehr zu verbergen“ (Lenz 2001, S. 90). Männerbildung steht mit diesem Anliegen vor der Schwierigkeit, einerseits Begriffe und Methoden wählen zu müssen, die an vorhandene Männlichkeitsvorstellungen anknüpfen, und andererseits Lernprozesse einzuleiten, die davon wegführen. Die Übergänge zu Therapie und Sozialarbeit sind streckenweise fließend und nicht immer wird ersichtlich, ob die bloße Kompensation von Schwäche mit dem Versprechen der Rückkehr zu alter Stärke im Vordergrund steht. Trotz anhaltender Probierbewegungen existiert, wie Nuissl betont:

Männerbildung als eine Bildungsarbeit, die spezifisch männliche Probleme und Defizite aufgreift und bearbeitet (...) praktisch nicht. (...) Individuell gesehen sind Probleme des Mannes keine solchen des männlichen Geschlechts – die kennt man gar nicht, Männer sind immer nur Individuen, haben überhaupt keine Geschlechtsidentität (2009, S. 855f.).

Dennoch ist das immer wieder aufflammenden Bemühen um Männerbildung analytisch aufschlussreich, weil es auf jene Dimensionen des Aufbaus von Geschlechtsidentität verweist, aus denen sich Männer selbst nachhaltig exkludiert haben: Subjektivität jenseits der starren Geschlechtshülse zu entwickeln und als soziale Energie wirksam werden zu lassen. Bildungsangebote, die darauf eingehen, finden nicht nur in der Männerbildung zu geringen Anklang, sondern in der Erwachsenenbildung insgesamt. Zwar werden sie nicht eliminiert, aber als abgewertete Nebensache Frauen überlassen.

5. Neue Koordinaten für männliches Lernen

Die Geschlechterrelationen ändern sich, mit ihnen die Vorzeichen für traditionelle Männlichkeit. Das gesellschaftlich prägende Bild von Männlichkeit steht in der Kritik, die Insignien der Vormacht verlieren an Substanz – und

Männer spüren das. Insbesondere sind es folgende zentrale Momente, welche Reflexionen über das Lernen für Männer provozieren:

- o der starke Einfluss von Bildung auf Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern einerseits, auf geschlechterdemokratische Verhältnisse andererseits;
- o die männliche Engführung im lebensgleitenden Bildungsprozess;
- o der hegemoniale Habitus als Lernblockade, den erwachsene Männer jungen Männern in Form eines negativen Erbes hinterlassen.

Werden die exkludierende Prozesse in einer Gesellschaft von ihrem Zentrum her ins Auge gefasst, so kommt hegemoniale (globalisierte) Männlichkeit als einer ihrer Dirigenten in Betracht. Werden die Ränder der Gesellschaft mit ihrer Mitte ins Verhältnis gesetzt, so ist nachzufragen, welche Empathie Männer für einen erheblichen Anteil der nachfolgenden Männergeneration entwickeln wollen, der auf dem Weg in die Marginalisierung ist. Es reicht deshalb nicht länger aus, Bildungsangebote für Männer zu konzipieren, die lediglich ihrer verschütteten Innenwelt nachspüren. Entscheidender wäre es, Männern die Möglichkeit zu geben, sich angesichts prekarisierter junger Männer mit den sozial spaltenden Seiten von Hegemonialität expressiv auseinanderzusetzen und Inklusion zu lernen. Die kritische Auseinandersetzung mit dem männlichen Leitbild könnte dann als Ausdruck intergenerationeller sozialer Verantwortung verstanden werden. Entsprechende Bildungsintentionen hätten einen Platz im Rahmen von Männerbildung, weit effektiver wäre es, sie ganz allgemein in Angebote einzuziehen, die von Männern bevorzugt werden. Anzusprechen wären in erster Linie männliche Angehörige der mittleren gesellschaftlichen Zonen, die „trotz fragiler Arbeitsverhältnisse mit zusätzlichem sozialen und kulturellen Kapital ausgestattet“ (Böhnisch 2006, S. 281) sind. Ihr Bildungsstand bietet die Voraussetzungen, ein neues Bild sozial aktiver Maskulinität jenseits von narzistischen Männlichkeitsimaginationen zu konturieren und als Vorbild öffentlich werden zu lassen.

Literatur

- Aktionsrat Bildung (2009): Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem – die Bundesländer im Vergleich. Fakten und Daten zum Jahresgutachten 2009. München
- Baethge, M./Solga, H./Wieck, M. (2007): Berufsbildung im Umbruch. Berlin
- Behnke, C./Meuser, M. (1999): Geschlechterforschung und qualitative Methoden. Opladen
- Bereswill, M./Meuser, M./Scholz, S. (Hrsg.) (2007): Dimensionen der Kategorie Geschlecht: Der Fall Männlichkeit. Münster
- Bildungswerk Frankfurt (2002): Frankfurter Thesen zur Männerbildung. URL: www.bildungswerk-ferankfurt.de/files/arbeitsbereiche/downloads/3f1ea1f7x6b9a48d5.pdf (Stand: 04.04.2009)
- Boban, I./Hinz, A. (2003): Index für Inklusion. URL: www.eenet.org.uk/index_inclusion/Index%20German.pdf (Stand: 07.10.2009)
- Böhnisch, L. (2001): Männlichkeiten und Geschlechterbeziehungen – ein männertheoretischer Durchgang. In: Brückner, M./Böhnisch, L. (Hrsg.): Geschlechterverhältnisse. Gesellschaftliche Konstruktionen und Perspektiven ihrer Veränderung. Weinheim/München, S. 39–118
- Böhnisch, L. (2006): Zum Wandel von Männlichkeit und männlicher Sozialisation im „digitalen Kapitalismus“. In: Bilden, H./Dausien, B. (Hrsg.): Sozialisation und Geschlecht. Opladen/Farmington Hills, S. 273–288
- Böhnisch, L./Schröer, W. (2002): Soziale Benachteiligung und Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2002. Münster u.a., S. 199–227
- Budde, J. (2005): Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing Gender im heutigen Bildungssystem. Wetzlar
- Bührmann, A.D. (2004): Der Kampf um weibliche Individualität. Zur Transformation moderner Subjektivierungsweisen in Deutschland um 1900. Münster
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2007): 20-jährige Frauen und Männer heute. Lebensentwürfe, Rollenbilder, Einstellungen zur Gleichstellung. Eine qualitative Untersuchung von Sinus Sociovision für das BMFSFJ. Heidelberg. URL: www.bmfsfj.de/Kategorien/Publikationen/Publikationen,did=96102.html (Stand: 07.10.2009)
- Connell, R. W. (1998) Masculinities and Globalization. In: Men and Masculinities, H. 1, S. 3–23
- Connell, R. W. (1999): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Opladen
- Cornelißen, W. (Hrsg.) (2005): Gender-Datenreport 1. Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. München. URL: www.bmfsfj.de/Publikationen/genderreport/root.html (Stand: 08.10.2009)

- Cremers, M. (2008): Neue Wege für Jungs?! Schriftenreihe des Kompetenzzentrums Technik – Diversity – Chancengleichheit, Bd. 8. Bielefeld
- Dölling, I./Völker, S. (2008): Prekäre Verhältnisse, erschöpfte Geschlechterarrangements – eine praxeologische Perspektive auf Strategien sozialer Kohäsion. In: Zeitschrift für Frauen- und Geschlechterstudien, H. 3/4, S. 57–71
- Dörre, K. (2005): Prekäre Beschäftigung – ein unterschätztes Phänomen in der Debatte um die Marktsteuerung und Subjektivierung von Arbeit. In: Lohr, K./Nickel, H.M. (Hrsg.): Subjektivierung von Arbeit. Riskante Chancen. Münster, S. 180–206
- Dörre, K. (2007): Prekarisierung und Geschlecht. Ein Versuch über unsichere Beschäftigung und männliche Herrschaft in nachfordistischen Arbeitsgesellschaften. In: Aulenbacher, B. u.a. (Hrsg.): Arbeit und Geschlecht im Umbruch der modernen Gesellschaft. Wiesbaden, S. 285–301
- Farzin, S. (2006): Ausgeschlossen, aber nicht draußen. Zum gesellschaftstheoretischen Aus-sagewert der Kategorien Inklusion und Exklusion. In: Vorgänge, H. 4, S. 23–31
- Forster, E. (2006): Männliche Resouveränisierungen. In: Feministische Studie, H. 2, S. 193–207
- Forster, E./Rieger-Ladich, M. (2004): Männerforschung und Erziehungswissenschaft. In: Glaser, E./Klika, D./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn, S. 271–285
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.) (2006): GEW-Gender-Report 2006. URL: www.gew-hessen.de/uploads/mit-downloads/Gender-Report_06.pdf (Stand: 10.10.2009)
- Gottschall, K. (2000): Soziale Ungleichheit und Geschlecht. Kontinuitäten und Brüche, Sackgassen und Erkenntnispotentiale im deutschen soziologischen Diskurs. Opladen
- Hollstein, W. (2008): Was vom Manne übrig blieb. Krise und Zukunft des starken Geschlechts. Berlin
- Jantz, O./Klaum, U./Ruhl, R. (1997): Männerbildung in Niedersachsen. Wozu? Wohin? Göttingen
- Kleve, H. (2005): Soziale Partizipation zwischen Integration und Inklusion. In: sozialpädagogische impulse, H. 1, S. 19–21
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Bielefeld. URL: www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf (Stand: 05.10.2009)
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland. Bielefeld. URL: www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf (Stand: 08.10.2009)
- Kronauer, M. (2006): „Exklusion“ als Kategorie einer kritischen Gesellschaftsanalyse. Vorschläge für eine anstehende Debatte. In: Bude, H./Willisch, A. (Hrsg.): Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige. Hamburg, S. 27–45
- Kronauer, M. (2007): Neue soziale Ungleichheiten und Ungerechtigkeits Erfahrungen: Herausforderungen für eine Politik des Sozialen. In: WSI-Mitteilungen, H. 7, S. 365–372
- Krüger, H. (2001): Ungleichheit und Lebenslauf. Wege aus den Sackgassen empirischer Traditionen. In: Heintz, B. (Hrsg.): Geschlechtersoziologie. Wiesbaden, S. 512–537
- Lenz, H.-J. (Hrsg.) (1994): Auf der Suche nach den Männern. Frankfurt a.M.

- Lenz, H.-J. (2001): Männerbildung als Beitrag zu einem anderen Geschlechterverhältnis. Soest. URL: www.geschlechterforschung.net/download/mbildung-beitrag.pdf (Stand: 08.10.2009)
- Lorber, J. (1999): Gender-Paradoxien. Opladen
- McGivney, V. (2004): Men Earn, Women Learn. Leicester
- Meuser, M. (2000): Perspektiven einer Soziologie der Männlichkeit. In: Janshen, D. (Hrsg.): Blickwechsel. Der neue Dialog zwischen Frauen- und Männerforschung. Frankfurt a.M./New York, S. 47–78
- Meuser, M. (2001): Männerwelten. Zur kollektiven Konstruktion hegemonialer Männlichkeit. URL: www.ruendal.de/aim/pdfs/Meuser.pdf (Stand: 05.04.2009)
- Meuser, M. (2005): Die widersprüchliche Modernisierung von Männlichkeit. Kontinuitäten und Veränderungen im Geschlechterverhältnis. URL: <http://db.genderkompetenz.info/w/files/gkompzpdf/genderlecturemeuser.pdf> (Stand: 06.10.2009)
- Meuser, M. (2007): Herausforderungen. Männlichkeit im Wandel der Geschlechterverhältnisse. Köln
- Nassehi, A. (2006): Die paradoxe Einheit von Inklusion und Exklusion. Ein systemtheoretischer Blick auf die „Phänomene“. In: Bude, H./Willisch, A. (Hrsg.): Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige. Hamburg, S. 46–69
- Neß, H. (2007): Generation abgeschoben. Bielefeld
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2008): Bildung auf einen Blick. URL: www.oecd.org/document/56/0,3343,de_34968570_34968855_43633080_1_1_1_1,00.html (Stand: 05.10.2009)
- Nuissl, E. (1993): Männerbildung. Vom Netzwerk bildungsferner Männlichkeit. Frankfurt a.M.
- Nuissl, E. (2009): Männerbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. Aufl. Wiesbaden, S. 855–864
- Redaktion Brigitte (Hrsg.) (2008): Frauen auf dem Sprung. Die Brigitte-Studie 2008. Hamburg
- Richter, R. (2000): Männerbildung – ihre Situation an Volkshochschulen. Bonn. URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/richter00_01.pdf (Stand: 04.10.2009)
- Rosowski, M./Ruffing, A. (Hrsg.) (2000): MännerLeben im Wandel. Ostfildern
- Schnack, D./Neutzling, R. (1994): Kleine Helden in Not: Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Reinbek
- Scholz, S. (2007): Der soziale Wandel von Erwerbsarbeit. Empirische Befunde und offene Fragen. In: Bereswill, M./Meuser, M./Scholz, S. (Hrsg.): Dimensionen der Kategorie Geschlecht: Der Fall Männlichkeit. Münster, S. 51–67
- Scholz, S. (2009): Männer und Männlichkeit im Spannungsfeld zwischen Erwerbs- und Familienarbeit. URL: http://aim-gender.ruendal.de/oneclick_uploads/2009/03/scholz.pdf (Stand: 08.10.2009)
- Scholz, S./Willms, W. (2008): Männlichkeit und Geschlechterarrangements in Osteuropa nach 1989. In: Zeitschrift für Frauen- und Geschlechterstudien, H. 3/4, S. 88–102

- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2006): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt a.M.
- Schreiber-Barsch, S. (2009): Ein Idyll von Inklusion und Exklusion. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 1, S. 59–69
- Solga, H. (2006): Ausbildungslose und die Radikalisierung ihrer sozialen Ausgrenzung. In: Bude, H./Willisch (Hrsg.): Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige. Hamburg, S. 121–146
- Statistisches Bundesamt (2007): Frauen und Bildung. DESTATIS Aktuell. Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt (2008a): Statistisches Jahrbuch. Wiesbaden. URL: www.destatis.de/jetspeed/porta/cms/Sites/destatis/SharedContent/Oeffentlich/AI/Publikationen/Jahrbuch/Bildung,property=file.de (Stand: 08.10.2009)
- Statistisches Bundesamt (2008b): Hochschulen auf einen Blick. Wiesbaden. URL: www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Fachveroeffentlichungen/BildungForschungKultur/HochschulenAufEinenBlick,property=file.pdf (Stand: 05.10.2009)
- Statistisches Bundesamt (2009): Genesis-Online. Wiesbaden. URL: www-genesis.destatis.de/genesis/online/online;jsessionid=CD12CF7D87BCCFF4A0408E4A06DE5228.tcgggen1?operation=ergebnistabelleDiagramm&option=diagramm&cllevelindex=3&levelid=1239876758431&downloadname=21311-0001 (Stand: 08.10.2009)
- Schulz, F./Blossfeld, H.P. (2009): Enttraditionalisierung und Traditionalisierung der Arbeits- teilung im Haushalt. Beide Seiten sind wichtig. In: Zeitschrift für Soziologie und Sozial- psychologie, H. 1, S. 124–128
- Tunç, M. (2007): Migrationsfolgegenerationen und Männlichkeiten in intersektioneller Perspektive. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Migration und Männlichkeit. Berlin, S. 17–29
- Venth, A. (2006): Gender-Porträt Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Volz, R./Zulehner, P.M. (2009): Männer in Bewegung. Zehn Jahre Männerentwicklung in Deutschland. Baden Baden. URL: www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/BMFSFJ/Service/Publikationen/publikationen,did=121150.html (Stand: 09.10.2009)
- Wedgwood, N./Connell, R.W. (2004): Männlichkeitsforschung: Männer und Männlichkei- ten im internationalen Forschungskontext. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hrsg.): Hand- buch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden, S. 112–121
- Zulehner, P.M./Volz, R. (1998): Männer im Aufbruch. Wie Deutschlands Männer sich selbst und wie Frauen sie sehen. Ostfildern
- Zulehner, P.M. (Hrsg.) (2003): Mannsbilder. Ein Jahrzehnt Männerentwicklung. Ostfildern

Felicitas von Küchler

Organisationen der Weiterbildung im Spannungsfeld von Exklusionsdynamik und Inklusion(szielen)

1. Einleitung

In der Weiterbildungsforschung mehren sich Arbeiten, die sich mit ungleicher Bildungsteilhabe umfassender auseinandersetzen (vgl. Wiesner/Zeuner/Forneck 2006; Brödel/Nittel 2007; DIE 2008). Noch vor einigen Jahren wäre die Diskussion um die ungleiche Bildungsteilhabe zumindest im Kontext der allgemeinen Weiterbildung auf Widerspruch gestoßen: Im Selbstverständnis der Weiterbildung war lange Zeit die Position vorherrschend, im Unterschied zu anderen Institutionen der Bildung wie Schule und Hochschule sei die Frage einer Mitverantwortung für die Selektivität des Bildungssystems zu vernachlässigen, da Weiterbildung per definitionem keiner Zulassungsbeschränkung unterliege, an Bildungsproblemen ausgleichend, chancensichernd und kompensatorisch ansetze, und eine gesellschaftliche Seismographenfunktion für noch nicht genügend berücksichtigte Bildungsbedarfe wahrnehme (vgl. Schäffter 2004; Schrader 2003). Dem korrespondierte die weiterbildungspolitische Zielvorstellung, Weiterbildungseinrichtungen möglichst „flächendeckend“ und mit der Verpflichtung allgemeiner Zugänglichkeit zu etablieren.

Beginnend mit der Studie zur Bildung in Deutschland (BMBF 2003), weisen aktuelle Untersuchungen und Befunde verstärkt auf die soziale Selektivität auch der Weiterbildung (vgl. Becker/Lauterbach 2004a, DIE 2008) hin. Diese jüngeren Analysen beziehen auch die allgemeine Weiterbildung in die Problemdiagnose ein. Eine zusätzliche Dynamik gewinnt die Diskussion durch die Behauptung einer „Ungleichheitsverfestigung“ durch Weiterbildung (vgl. Brödel/Nittel 2007), d.h. durch den Verweis darauf, dass die Weiterbildung ihrem Anspruch der Chancensicherung und kompensatorischen Bildung im Erwachsenenalter nicht nur nicht gerecht

werde, sondern vielmehr zur Verstetigung von Ungleichheit beitrage. Die Realisierung lebenslangen Lernens ist damit vor erhebliche Probleme gestellt. Im Rahmen dieses paradigmatischen Zukunftsentwurfs hat auch die allgemeine Weiterbildung die Funktion zu übernehmen, zur sozialen Inklusion beizutragen bzw. die Risiken sozialer Exklusion zu verringern¹.

Im Folgenden stehen Weiterbildungseinrichtungen im Mittelpunkt. Sie und die Art, wie sie organisiert sind, spielen für die Individuen „eine entscheidende Rolle für die Inklusion in oder Exklusion aus der Gesellschaft“ (BMBF 2003, S. 26). Mit dem Aufgreifen dieser Fragestellung wird auch auf ein Defizit der bisherigen Theorie und Forschung zur Rolle von Weiterbildungsorganisationen bei Teilhabe- und Exklusionsprozessen hingewiesen. Die Frage, ob und in welcher Weise Weiterbildungseinrichtungen Mechanismen institutioneller und organisationaler Exklusion aufweisen, wurde in der empirischen Weiterbildungsforschung bisher kaum behandelt.² Im Bereich Schule (vgl. Bourdieu/Passeron 1971; Fend 2008, Flam/Kleres 2007)³ und Hochschule (vgl. Clark 1960)⁴ zählen dagegen der Nachweis und die Pro-

-
- 1 Seiverth (2008) sieht demgegenüber in dem neuen Klassifikationsschema des Adult Education Survey (AES), das seit 2007 auch die deutsche Weiterbildung unter die drei Kategorien der in der angelsächsischen Bildungstradition entwickelten Begriffe der „formal education“, „non-formal education“ und des „informal learning“ subsumiert, schon die Auflösung der allgemeinen Erwachsenenbildung angelegt. Damit verschwinden seiner Meinung nach auch die durch sie ermöglichten öffentlichen „Klärungs- und Verständigungsräume“ als Bestandteil kommunikativ vermittelter politischer Partizipation (ebd., S. 93)
 - 2 Anders liegt der Fall, wenn die Arbeiten berücksichtigt werden, die sich entweder mit einem bestimmten Themen- oder Angebotsbereich der Weiterbildung beschäftigen (vgl. z.B. Grotlüschen 2006; Zeuner 2006), oder aber theoretische Diskurse verarbeiten (vgl. z.B. Bremer 2006; Bremer 2007; Wrana 2006), bzw. an die großen Adressatenerhebungen der Weiterbildung anschließen.
 - 3 Flam/Kleres (2007) betonen explizit die Bedeutung von institutionellen Rahmenbedingungen und Orientierungen bei der schulischen Schlechterstellung von Migrantenkindern.
 - 4 Die klassische Untersuchung der „Abkühlungsfunktionen in den Institutionen höherer Bildung“ (Clark 1960) machte auf die verschiedenartigen Selektionsmechanismen aufmerksam, mit denen der unbeschränkte Zugang zu den Universitäten zwar aufrecht erhalten wurde, die mangelnde Anschlussfähigkeit der schulischen Qualifikation von großen Gruppen der Absolventen im Sinne der Erfindung von „Abschiebeverfahren“ und der Institutionalisierung spezifischer Unterstützungs- und Umlenkungsstrukturen aber kompensiert wurde. Bourdieu und Passeron (1971) weisen auf die Selektionswirkungen der sozialen Herkunft im Bildungssystem und damit verbundene Privilegierungen bestimmter Milieus und ihrer sozialen Selbstreproduktion hin.

blematisierung der internen Prozesse, mit denen Selektivitätsmechanismen als Ausschließung bestimmter Personengruppen durchgesetzt werden, zu den konstitutiven Gegenständen der empirischen und bildungssoziologisch inspirierten Forschung und Theoriebildung. Empirische Untersuchungen, die diese Fragestellung explizit aufgreifen, fehlen bisher in der Weiterbildung. Die Argumentation, die in diesem Text entfaltet wird, kann sich dementsprechend nicht in allen Schritten auf gesichertes empirisches Wissen beziehen, sondern muss stattdessen an manchen Punkten auf Forschungsdesiderate hinweisen.

Die nächsten Abschnitte beschäftigen sich mit den durch die Vielfalt der Weiterbildungseinrichtungen gegebenen strukturellen Bedingungen für Inklusion und verfolgen die widersprüchlichen Steuerungsimpulse, die einerseits Inklusion, andererseits aber auch Exklusionsprozesse begünstigen. Danach werden unterschiedliche Positionierungen von Weiterbildungseinrichtungen in diesem Bedingungsgeflecht exemplarisch an empirischen Fallbeispielen dargestellt. Den Abschluss bilden Überlegungen zu Inklusionsstrategien von Weiterbildungseinrichtungen auf der Ebene pädagogischer Praktiken und des organisationalen Managements.

2. Institutionelle Strukturen der Weiterbildung

Weiterbildung zeichnet sich gegenüber anderen Bildungsbereichen durch ihren geringen Institutionalisierungsgrad und ihre Fluidität (vgl. Faulstich 1997, S. 81; Schäffter 2004, S. 54) aus, Eigenschaften, die ihr umgekehrt eine hohe strukturelle Wahrnehmungs-, Reaktions- und Veränderungsfähigkeit in Bezug auf ihre Umwelt und dort stattfindende Entwicklungen sichern. In der Weiterbildung arbeiten Träger und Organisationen mit unterschiedlichen Programmatiken und Organisationsstrukturen. Der Bereich der Weiterbildung ist nicht systematisch gestaltet oder geordnet und unterliegt keiner allgemeinen staatlichen Organisation. Weiterbildung umfasst verschiedene Inhaltsbereiche (die berufliche, betriebliche, allgemeine, politische und kulturelle Bildung) und beinhaltet Angebote unterschiedlicher Dauer (von einer Abendveranstaltung bis zu mehrjährigen Ausbildungs-

gängen). Ordnungsgrundsätze ergeben sich vor allem durch die Ländergesetze und durch SGB II und SGB III, Grundlage für die Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit.

In den letzten Jahren hat sich die Datenlage zu Weiterbildungsanbietern, ihrer Anzahl und der Struktur des Feldes verbessert (vgl. WSF 2005; Dietrich/Schade/Behrendorf 2008; v. Rosenblatt/Bilger 2008), ist allerdings immer noch unzureichend. Das erschwert den Überblick über das Weiterbildungssystem bzw. den Weiterbildungsmarkt. Zurzeit konvergieren die unterschiedlichen, datengestützten Einschätzungen darin, dass mit über 17.000 – und wahrscheinlich mit einer größeren Anzahl – von Weiterbildungsanbietern zu rechnen ist. In dem von DIE, BIBB und IES durchgeführten Projekt zur Anbieterforschung wurden die erfassten Anbieter von Weiterbildung nach dem Typus der Einrichtung/Organisation unterschieden.

	Antworten	Prozent der Antworten
privater Anbieter	6.833	41,3%
Volkshochschule	3.897	23,5%
Einrichtung eines anderen Vereins oder Verbands	1.248	7,5%
Einrichtung der Wirtschaft (Arbeitgeber, Kammern)	860	5,2%
Einrichtung der Kirchen, konfessioneller Verband	640	3,9%
andere öffentliche Einrichtung, z.B. Gemeinde, Bücherei, Museum	634	3,8%
selbstständiger hauptberuflicher Trainer mit eigenem Angebot	492	3,0%
allgemeinbildende oder berufliche Schule	489	3,0%
Hochschule/Universität, Fachhochschule	396	2,4%
Einrichtung der Gewerkschaften (z.B. Arbeit und Leben)	320	1,9%
Einrichtung einer politischen Partei oder Stiftung	103	0,6%
sonstiges	608	3,7%
gesamt	16.550	100%

Tabelle 1: Anbietertypen (Quelle: Dietrich/Schade/Behrendorf 2008, S. 26)

Die WSF-Studie kam bei der Gruppierung der Weiterbildungseinrichtungen nach Trägerbereichen zu ähnlichen Verteilungen: Dort waren 47,2 Prozent als Privatunternehmen geführte Bildungseinrichtungen, 20 Prozent waren Einrichtungen in der Rechtsform eines Vereins, 8 Prozent öffentlich-rechtliche Bildungseinrichtungen, 7,8 Prozent wurden von Arbeitgeberverbänden und Kammern geführt, 6,7 Prozent waren kirchliche Bildungseinrichtungen, 5,3 Prozent Volkshochschulen, 1,5 Prozent gewerkschaftliche Bildungseinrichtungen, sonstige, Stiftungen waren 1,1 Prozent, und nicht zuordenbare Bildungseinrichtungen machten 2,4 Prozent aus (vgl. WSF 2005, S. 38).

Durch diese Erhebungen (vgl. auch dazu v. Rosenbladt/Bilger 2008, S. 107) wurde die quantitative Bedeutung von privaten Weiterbildungsanbietern empirisch belegt. Regionalstudien, die sich vertieft mit Angeboten und Trägern der Weiterbildung beschäftigen, zeichnen ebenfalls ein Bild, das die Relevanz privater Anbieter von Weiterbildung betont (vgl. Gieseke/Schrader/Schemmann 2008). Zu den traditionellen institutionellen Bereichen der Weiterbildung: betriebliche Bildung, kommunale Erwachsenenbildung, gewerkschaftliche und konfessionelle Erwachsenenbildung, tritt die Weiterbildung durch kommerzielle Anbieter, die wachsende Bedeutung gewinnt (vgl. Kuwan/Thebis 2004; WSF 2005; Dietrich 2007, v. Rosenbladt/Bilger 2008).

Die institutionellen Bereiche der Weiterbildung mit ihren Trägern und Einrichtungen folgen unterschiedlichen Leitvorstellungen und Interessen. Das Segment der gewerkschaftlichen, und konfessionellen u.ä. Weiterbildung konstituierte sich aus dem Kontext von Verbänden und spezifischen Milieus, und ist durch strukturelle Vorprägungen gekennzeichnet. Sie beinhalten kollektive Orientierungen und Profilbildungen im Sinne der Träger und erzeugen gleichzeitig Anschlussmöglichkeiten an Bildungsinteressen ihrer Adressaten. Ein weiteres Segment der Weiterbildung, die kommunale Erwachsenenbildung (Volkshochschulen), entstand durch bildungspolitische Interessenlagen und zielt auf die Zugänglichkeit von Bildung und Weiterbildung für alle Bevölkerungsgruppen. Das Segment der betrieblichen bzw. unternehmensbezogenen Weiterbildung, das Bildungsmaßnahmen in Unternehmen durchführt bzw. durch Externe durchführen lässt, realisiert die unternehmensbezogenen Weiterbildungsinteressen im Kontext von Unternehmenszielen (vgl. Lenske/Werner 2009; Behringer/Käpplinger/Moraal

2008). Die privatwirtschaftlichen Anbieter von Weiterbildung bilden das historisch jüngste Segment, sie definieren sich primär marktwirtschaftlich. Ihr Bedeutungszuwachs signalisiert eine signifikante Verschiebung der institutionellen Struktur, die zwar nach wie vor plural geprägt, aber nicht mehr durch die traditionellen Institutionen und Einrichtungen bestimmt ist. Diese Entwicklung wird unterschiedlich interpretiert; ein Indiz dafür, dass die traditionelle Trägerstruktur nachhaltig in Bewegung geraten ist, ist die Tatsache, dass die nicht gemeinnützigen Anbieter (54,1 Prozent) dominanter sind als die gemeinnützigen mit 40,3 Prozent (vgl. Dietrich/Schade/Behrens Dorf 2008, S. 33). Ob dies den Schluss zulässt, dass sich die Grenzfällen zwischen privat und öffentlich in Richtung eines umfassenden Marktes auflösen bzw. dass sich schon eine Dienstleistungsbranche Weiterbildung konstituiert (vgl. Schlutz 2006; DIE 2008), bleibt noch weiter aufzuklären. Dennoch schließen sich weitere Fragen an diese Entwicklung an.

3. Inklusion in Weiterbildung

Inklusion in Weiterbildung wird strukturell ermöglicht durch eine plurale Anbieterlandschaft und vollzieht sich durch die Spezialisierung und Profilierung von Einrichtungen nicht nur auf der Angebotsebene, sondern durch die soziale Anschlussfähigkeit implizit auch auf der Adressatenebene. Insofern wäre für die Frage, ob das Weiterbildungssystem bzw. der Weiterbildungsmarkt aktuell Inklusion gewährleisten kann, zu prüfen, welche Verschiebungen, z.B. bei der regionalen Versorgung und Zugänglichkeit, bei der Entwicklung der Angebotsprofile der jeweiligen Träger/Einrichtungen und bei den Preisen für Weiterbildungsangebote sich im Zusammenhang mit der starken Marktstellung der privaten Anbieter ergeben haben.

Inklusion in Weiterbildung im engeren Sinne geschieht durch die Teilnahme an Angeboten der Weiterbildung, die – gerade weil sie von den unterschiedlichen Trägern und Einrichtungen bereitgestellt werden –, den wesentlichen und ganz unterschiedlichen sozialen Milieus und sozialen Gruppen Möglichkeiten für (Anschluss-)Lernen bieten. Auf diesem Mechanismus – und anderen Prozessen wie der gesellschaftlichen Thematisierung

neuer Qualifikationsnotwendigkeiten oder dem kompensatorischen Qualifikationsbedarf bestimmter Adressatengruppen – beruht auch die immer weiter voranschreitende Inklusion von Teilgruppen der Bevölkerung in die institutionalisierte Weiterbildung, die Bildungsinteressen entwickeln, die über arbeitsmarktbezogene Qualifizierungsnotwendigkeiten hinausgehen. Die Inklusion von neuen sozialen Milieus in Weiterbildung erfolgt immer auch im Medium der durch (neue) soziale Bewegungen aufgegriffenen kollektiven Lernanlässe, die mit spezifischen Themenfeldern und Angebotsformen (in der Frauen-, Umwelt-, Friedens-, Selbsthilfe- und Seniorenbewegung) als Bildungsangebote bearbeitet werden und sich in alternativen Gründungen von Weiterbildungseinrichtungen institutionalisieren (vgl. Schäffter 2006; v. Küchler 2006). Erst nach diesen Initialphasen findet ein derartiges Themenspektrum auch Eingang in die bestehende Weiterbildungsinstitutionenlandschaft.

Definiert man „Inklusion“ bezogen auf Weiterbildung nicht nur als Teilnahme an Weiterbildungsangeboten, sondern darüber hinaus als „positive Norm gesellschaftlicher Zugehörigkeit“, d.h. als Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und gesellschaftlicher Arbeitsteilung, als Gewährleistung eines allgemein akzeptierten Lebensstandards und offener Zugänge zu gesellschaftlichen Institutionen des Bildungs-, Gesundheits- und Sozialwesens (vgl. Kronauer 2002; Böhnke 2005; Bartelheimer 2005) und als individuelle Verwirklichungschancen (vgl. Sen 2000), dann könnte man von „Inklusion durch Weiterbildung“ sprechen. Daraus würden sich ebenfalls Kriterien für eine solche gelingende Inklusion durch Weiterbildung ergeben, wie sie in inhaltlichen Ansprüchen an Bildungsprogramme und deren Curricula, den Angebotsprofilen sowie der Zugänglichkeit von Weiterbildungseinrichtungen zum Ausdruck kommen.

Eine Untersuchung der Inklusionsfähigkeit des bestehenden Systems von Organisationen hätte sowohl die Seite der Angebote in den Blick zu nehmen als auch die organisationalen Voraussetzungen und Bedingungen unter einem bildungssoziologischen Blickwinkel zu überprüfen. Eine notwendige detailliertere Analyse der auf dem Markt oder im System vorhandenen Angebote trifft allerdings auf die große Schwierigkeit, dass Daten dazu nur partiell vorhanden sind. Während die VHS-Statistik, die

Verbund-Statistik oder auch andere Anbieterstatistiken (z.B. Fernlehrinstitute, Wuppertaler Kreis etc.) Aufschluss über Inhalte und Angebotsformen dieser Träger geben, bleibt das übrige Angebot privater Anbieter der Analyse im Wesentlichen verschlossen. Man weiß aus Untersuchungen der Anbieterforschung lediglich, dass sechs Prozent der Anbieter „allgemeine, politische oder kulturelle Erwachsenenbildung“ anbieten, 56 Prozent „berufliche Weiterbildung“ und 37 Prozent „beides“ (Dietrich 2008, S. 28). Charakteristisch für die bildungssoziologische Perspektive auf Weiterbildungsorganisationen ist die doppelte Untersuchungsfragestellung. Mit anderen Bildungseinrichtungen teilen sie nicht nur die Eigenschaft, dass sie über selektive Mechanismen verfügen, mit denen sie per definitionem Personengruppen ausschließen, sondern auch, dass sie gleichzeitig Agenturen der Gestaltung sind.

Historisch gesehen waren bürokratische Bildungsorganisationen als Anbieterinnen öffentlicher Leistungen überaus erfolgreich. Es erscheint fraglich, ob andere gesellschaftliche Agenturen je in der Lage gewesen wären, der Gesellschaft Bildung flächendeckend bereit zu stellen (Brüsemeister 2008, S. 163).

Gestaltungsversuche können sich allerdings in einer Weise entwickeln, dass negative Effekte größer sind als die eigentliche Zielerreichung (vgl. ebd., S. 163).

Nimmt man den Begriff der Gestaltungsagenturen für Weiterbildungseinrichtungen in Anspruch, dann wären die einzelnen Organisationen daraufhin zu untersuchen, ob und wie sie Inklusion zumindest als Teilnahme an Weiterbildung und weitergehend als Vergrößerung der demokratischen Teilhabechancen im Sinne einer „positiven Norm gesellschaftlicher Zugehörigkeit“ (Inklusion durch Weiterbildung) ermöglichen. Dieser Anspruch richtet sich besonders an die öffentlich mitfinanzierten Weiterbildungseinrichtungen wie Volkshochschulen, kirchliche und gewerkschaftliche Bildungseinrichtungen. Im Hinblick auf das Weiterbildungssystem als Ganzes ist ergänzend zu fragen, wie sich die starke Präsenz privater Weiterbildungsanbieter auf das im System vorhandene Angebot auswirkt, ob es zu regionalen Angebotsdisparitäten kommt, oder ob zum Beispiel bestimmte Angebotsbereiche nicht mehr in ihrer Breite und Vielfalt repräsentiert sind.

Es ist nicht auszuschließen, dass sich die Bedingungen für eine strukturelle Inklusion in und durch Weiterbildung, die u.a. durch die unterschiedlichen Träger und Organisationen mit ihren milieugepassten Angeboten gesichert werden, gravierend verändern.

Aber nicht nur das Aufkommen privater Weiterbildungseinrichtungen hat zum Wandel der Bedingungsfaktoren für Inklusion in Weiterbildung beigetragen. Eine zusätzliche Veränderungsdynamik ist durch bildungspolitische (Steuerungs-)Impulse entstanden. Sie haben die politischen Umwelten von Weiterbildungseinrichtungen, auf die sich diese einzustellen haben, die organisationalen Strukturen und die Strukturen des Weiterbildungsmarktes entscheidend transformiert.

4. Bildungspolitische Entwicklungstendenzen: widersprüchliche Steuerungsimpulse für Inklusion

Der heute übliche Gestaltungsspielraum für Weiterbildungseinrichtungen entstand, historisch betrachtet, erst in den letzten Jahrzehnten durch die Veränderung der bildungspolitischen Leitvorstellungen in Bezug auf die Weiterbildung. War die Reformphase der Bildungspolitik in den 1960er und 1970er Jahren noch durch den Einbezug der Weiterbildung geprägt, die die Funktion gesellschaftlicher Modernisierung mit übernommen hatte, wobei staatliche Politik zentral und föderal Ordnungs-, Gestaltungs- und Leistungsfunktion innehatte, wird unter Bezug auf die dominanten Steuerungsprinzipien für die Zeit danach das Verschwinden des bildungspolitischen Interesses an der Weiterbildung festgestellt (vgl. Kuhlenkamp 2006; Hartz/Schrader 2008).

Stattdessen wurde (die Weiterbildung, Einf. d. Verf.) mehr und mehr zum Instrument von Arbeitsmarkt-, Konjunktur- und Sozialpolitik. Statt der Bildungs- und Kultusministerien von Bund und Land entwickelte sich die Bundesanstalt für Arbeit (und damit eher die Wirtschafts- und Finanzressorts) zu einem zentralen Akteur, dessen Qualifizierungsoffensive weitreichende Folgen für Anbieter und Angebote insbesondere erwerbsbezogener Weiterbildung hatte (Hartz/Schrader 2008, S. 13).

Die Ausdifferenzierung von Angeboten, Anbietern und Beteiligung in der Weiterbildung war eine Voraussetzung für eine politische Umsteuerung im Sinne der „Neuen Steuerungsmodelle“ der öffentlichen Verwaltung, die zentrale Prinzipien marktgesteuerter Unternehmen auch in den öffentlichen Verwaltungen etablierte und damit in der Weiterbildung auf ambivalente Zustimmung stieß. Die neuen Möglichkeiten von Autonomie und wirtschaftlichem Handeln, die sich damit ergebenden Gestaltungsspielräume und die möglichen Profilbildungen für kommunale Einrichtungen (vgl. Nuissl/Schuldt 1993) wurden durchaus positiv bewertet, führten sie doch beispielsweise die Weiterbildungseinrichtung Volkshochschule aus der Vormundschaft kommunaler Verwaltung heraus. Die veränderten internen Gestaltungsformen und Bedingungen, die sich durch die Prinzipien der „Neuen Steuerungsmodelle“ entwickelt haben, haben sich als folgenreich erwiesen. Sie haben nicht nur die kommunalen Weiterbildungseinrichtungen VHS beeinflusst, sondern dazu beigetragen, eine Matrix von „Organisationsgestaltung“ zu konfigurieren. Diese Form der internen Organisationsgestaltung hat im Sinne isomorpher Prozesse (vgl. Hasse/Krücken 1999) in die gesamte Institutionenlandschaft diffundiert.

Einflussreich sind auch die eher indirekten Steuerungsformen, die an die Selbststeuerungsfähigkeit der Organisationen appellieren, wie sie in der Implementierung der Qualitätsmanagementsysteme zum Ausdruck kommen, ebenso wie an dem Populärwerden der Konzepte von Organisationsgestaltung, Organisationsentwicklung und dem Verständnis von lernenden Organisationen, sowie von Evaluationen, denen Organisationen der Weiterbildung von unterschiedlichen Ebenen und Akteuren ausgesetzt sind (vgl. Hartz/Schrader 2008).

Der Rückzug des Staates aus öffentlicher Verantwortung für die Weiterbildung hatte u.a. zur Folge, dass sich Länderzuschüsse für öffentlich geförderte Weiterbildungseinrichtungen in den letzten Jahren kontinuierlich, zum Teil aber auch dramatisch reduziert haben (vgl. DIE 2008), während der Anteil der von den Individuen zu erbringenden Weiterbildungsausgaben im gleichen Zeitraum gestiegen ist. In der Folge hat sich der durch eine prekäre Finanzsituation erzwungene Druck auf die Weiterbildungseinrichtungen, betriebswirtschaftliche Instrumente einzusetzen, erhöht. Daraus

resultierten Konsequenzen für die Preisgestaltung und die erreichbaren und gewünschten Kundensegmente und eine zunehmende Konkurrenz um „Kunden“ auf „regionalen Märkten“ (vgl. Dröll 2001). Beträchtlich zugenommen hat gleichermaßen der Wettbewerb um öffentliche Fördermittel, sei es im Bereich der Fördermittel der Bundesagentur für Arbeit als auch anderer öffentlicher Finanzierungsquellen (vgl. DIE 2008).

Was bedeuten diese Entwicklungen für die Frage von Inklusion und Exklusion in Weiterbildung und die Weiterbildungsorganisationen? Unter dem Aspekt, dass bildungspolitische Leitsätze lange Zeit auch die „Chancengerechtigkeit“ in den Mittelpunkt gestellt haben, ist die Gleichzeitigkeit und tendenzielle Widersprüchlichkeit unterschiedlicher Steuerungsmechanismen bemerkenswert: Projektprogramme, die staatlich finanziert wurden, versuchen eine Verbesserung der sozialen Inklusion durch Weiterbildung zu erreichen (z.B. Modellprogramme des Bundes wie Lebenslanges Lernen, vgl. Apel 2007, oder Lernende Regionen, vgl. Nuissl u.a. 2006). Zur gleichen Zeit findet eine Entwicklung statt, die als „Ökonomisierung des Politischen“ (vgl. Vogel 2008) bezeichnet wird.

Die Ökonomisierung des Politischen ist ein Projekt der Politik. Von einer Konfrontation „Staat“ versus Markt, die auf abweichende Ordnungsvorstellungen des Sozialen verweist, kann nur schwer die Rede sein. Es sind doch gerade staatliche Agenturen, die intensiv auf die Einführung von Marktprinzipien drängen – in allen Feldern wohlfahrtsstaatlicher Politik und insbesondere in der öffentlichen Verwaltung selbst (ebd., S. 301).

Die unterschiedlichen Ebenen staatlicher Bildungspolitik formulieren unterschiedliche Signale. Übergreifend ist aber das Bemühen spürbar, die steuernden Funktionen des Staates zu reduzieren – als Teil des Übergangs vom Wohlfahrtsstaat zum „aktivierenden Staat“. Während auf der einen Seite im Rahmen von landesspezifischer (z.B. für einen bestimmten Zeitraum in NRW und in Hessen) regionaler Bildungs- und Sozialpolitik Inklusionsstrategien z.B. durch Netzwerkbildung, durch die Ansprache besonderer Adressatengruppen gefördert und unterstützt werden, verengen sich auf der anderen Seite die Handlungsspielräume für regionale und kommunale Institutionen. Durch Projektmittel findet zwar eine Ausweitung der Gestal-

tungsspielräume für regionale und kommunale Politiken statt, jedoch vor dem Hintergrund einer chronischen finanziellen Mangelsituation der kommunalen und regionalen Institutionen. Das aktuelle Förderprogramm des Bundes „Lernen vor Ort“ lässt sich auch als Versuch interpretieren, das Lernen im Lebenslauf auf kommunaler Ebene finanziell zu unterstützen und zu entwickeln und damit der aktuellen Förderpraxis auf Länderebene etwas entgegenzusetzen (vgl. Faulstich 2009; Tolksdorf 2009).

Darüber hinaus gilt, dass national-föderale Weiterbildungspolitiken für die Unterstützung der Implementierung von Inklusion – mit Ausnahme von den bereits erwähnten Bundesprogrammen mit finanziell geförderten Projektvorhaben – immer weniger eine Rolle spielen. Allerdings gewinnen dafür Strukturierungsimpulse aus dem europapolitischen Zusammenhang zunehmend an Bedeutung. National definierte Bildungspolitik wird immer stärker zu einer europäisch-beeinflussten bzw. koordinierten Bildungspolitik, die nationale Zielsetzungen im Einklang mit Zielen der EU festlegt und über konzeptionelle Impulse hinaus auch über finanzielle Anreize in Form von Projektfinanzierungen⁵, eine regulative Ebene für Weiterbildungsorganisationen darstellt. Im Mittelpunkt europäischer Bildungspolitik steht das Konzept des lebenslangen Lernens, das zum einen die individuelle wie auch gesellschaftliche Notwendigkeit anspricht, mittels Lernen nicht nur im Jugendalter sondern über die gesamte Lebensspanne hinweg, die zukünftigen Anforderungen einer zunehmend wissensbasierten Gesellschaft zu bewältigen, wie es auch zum anderen Implikationen für eine bildungspolitisch-gestalterische Umformung gegenwärtiger Bildungs- und Weiterbildungssysteme aufweist. Das Leitbild des lebenslangen Lernens hat sich trotz allem nicht auf die Gewährleistung der „employability“ verkürzt. Die EU legt zwar zunehmend einen Fokus auf Marktorientierung, berufliche Bildung und ökonomische Verwertung. Zur gleichen Zeit formuliert sie aber auch Ziele im Bereich Inklusion und Citizenship (vgl. Grotlüschen/Haberzeth/Krug 2009, S. 364).

5 Das aktuelle integrierte Programm Lebenslanges Lernen (PLL) von 2007 bis 2013 umfasst ein Budget von fast sieben Milliarden Euro und fördert den europäischen Austausch von Lernenden und Lehrenden aller Altersstufen sowie die europäische Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen. Die genaue Anzahl von Weiterbildungsorganisationen, die von den Fördergeldern profitieren, lässt sich allerdings kaum feststellen.

Im Anschluss an Hartz/Schrader (2008) kann davon ausgegangen werden, dass sich die Perspektiven des quartären Sektors Weiterbildung, nämlich eine Unterstützung stetiger Systembildung und eine mit den anderen Bildungsbereichen gleichwertige Wahrnehmung durch Politik und Finanzierungsstrukturen, bisher nicht realisiert haben. Zwar ist eine gewachsene Institutionalisierung der Weiterbildung zu beobachten, aber die Differenz zum Systematisierungsgrad von Schule und Hochschule dauert an (vgl. Hartz/Schrader 2008). Das bedeutet für Weiterbildungseinrichtungen – in Abstufung je nach dem Ausmaß vorhandener institutioneller Mittel – u.a. eine tendenzielle Gefährdung bzw. Labilität ihrer Existenz und einen immer vorhandenen Druck, die Anforderungen auszubalancieren, die aus ihren jeweiligen Umwelten an sie herangetragen werden. Weiterbildungseinrichtungen müssen sich, um in ihrem regionalen Feld wahrgenommen zu werden, verstärkt um eine Profilbildung bemühen, die es ihnen erlaubt, sich Erfolg versprechend zu positionieren.

5. Strategien zur Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen

Das empirische Wissen über Weiterbildungsorganisationen ist relativ begrenzt. Empirische Organisations- bzw. Institutionsanalysen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung sind nicht nur wenig zahlreich (vgl. Kil 2003; Kil/Schlutz 2006; Hölbling/Reglin 2006; Schiersmann 1998; Dollhausen 2008; Stang 2003), sondern auch im inhaltlichen Zuschnitt auf bestimmte Fragestellungen limitiert.⁶ Lediglich Dollhausen (2008) untersucht in ihrer empirischen Studie ausgewählter Weiterbildungsorganisationen Fragestel-

6 Sie behandeln Fragen der Arbeitsbedingungen und Mitarbeitermotivation, der Folgen von organisatorischen Veränderungen und Angebotsinnovationen, thematisieren die Konsequenzen eines gewandelten Selbstverständnisses im Hinblick auf die Dienstleitungsfunktion der Weiterbildung und erforschen unterschiedliche Planungskulturen von Weiterbildungseinrichtungen. Im Wesentlichen sind Forschungsfragen entwickelt worden, die entweder das Spektrum der Angebote von Weiterbildungseinrichtungen unter einem modernisierungs- und innovationsbezogenen Aspekt untersuchen oder aber den Fokus auf die Analyse und Beschreibung organisationsbezogener Veränderungsprozesse richten.

lungen an der Schnittstelle von Organisation und Angebot, indem sie mit dem Konstrukt unterschiedlicher Planungskulturen empirisch unterscheidbare Varianten organisationalen Planungshandelns differenziert.

Weiterbildungsorganisationen, darin konvergieren aber unterschiedliche neuere Forschungsarbeiten, werden heute zunehmend als eigenständig agierende Einheiten betrachtet (vgl. Hartz/Schrader 2008; Dollhausen 2008; DIE 2008), die sich im Hinblick auf ihr Profil, ihre Angebote und die Adressatengruppen, die sie erreichen wollen, selbst- und eigenständig am „Markt“ bzw. in ihrem regionalen Umfeld positionieren. Weiterbildungseinrichtungen stellen als Organisationen eine eigenständige Steuerungsebene der Weiterbildung dar. Sie sind als Akteure, so lässt sich daraus schließen, aktiv an der Herstellung von Inklusion/Exklusion beteiligt, indem sie leitbildhafte Strategien für ihre Profilbildung und ihre regionale Positionierung auswählen und bearbeiten. Diese Positionierungen haben Implikationen für die von der Einrichtung bereitgestellten Teilhabemöglichkeiten durch Teilnahme an Weiterbildungsangeboten und die von ihnen angesprochenen sozialen Milieus. Sie entscheiden darüber, in welcher Weise sich die Weiterbildungseinrichtungen mit ihren Programmen den Zielsetzungen von Inklusion verpflichtet fühlen.

Empirisch belegbares Wissen über inklusionsförderliche Weiterbildungseinrichtungen ist kaum bzw. nur rudimentär vorhanden (vgl. v. Hippel/Fuchs/Tippelt 2008; v. Hippel/Reich-Claassen/Tippelt 2008). Berichte aus der Praxis und der praktische „Augenschein“ machen allerdings deutlich, dass sie existieren und über zahlreiche, erfolgreiche Strategien verfügen, Exklusionstendenzen zu begegnen.⁷ Sie stehen allerdings in Spannungsfeldern, die einer derartigen Profilausformung beträchtlichen Widerstand entgegenzusetzen. Der durch die Praxis belegte Fall einer inklusionsförderlichen Weiterbildungseinrichtung wird im Folgenden ergänzt durch zwei komplementäre Ausformungen von Strategien von Weiterbildungseinrichtungen anhand von Fallskizzen aus empirischen Projektzusammenhängen⁸. Allerdings ist damit

7 Umso wichtiger wären empirische Forschungsvorhaben, die sich umfassender mit dieser Frage beschäftigen.

8 In beiden Fällen handelt es sich um DFG-geförderte Forschungsvorhaben zur Weiterbildung, vgl. Dollhausen (2008); Kil/Schlutz (2006, 2009).

nicht der Anspruch erhoben, dass Spektrum empirisch vorfindlicher Profilbildungen von Weiterbildungseinrichtungen in der Breite abzubilden.

In dem einen Fall handelt es sich um eine Strategie der thematischen Profilbildung der Einrichtung unter Nutzung der internen professionellen Kompetenzen und der Bezugnahme auf einen speziellen Angebotsbereich. Ich bezeichne sie als Strategie der Profilbildung; sie entspricht den aus der Literatur bekannten Entwicklungsempfehlungen mit dem Versprechen besserer öffentlicher Wahrnehmung und damit eröffneter Marketingchancen. In dem anderen Fall steht die Entwicklung einer Dienstleistungsorientierung mit der Veränderung entsprechender innerorganisationaler Prozesse und externer Umfeldbeziehungen im Mittelpunkt. Auch diese Konstellation lässt sich als Ergebnis von Entwicklungsempfehlungen, die an die Weiterbildung adressiert wurden, interpretieren. Beiden Konstellationen wird im Weiterbildungsdiskurs eine spezifische Bedeutung für die Entwicklung von Zukunftsfähigkeit zugewiesen. Fokus der Interpretation sind die organisationalen Prozesse und Mechanismen von Inklusion und Exklusion.

6. Strategie der Profilbildung

Dollhausen (2008) rekonstruiert in ihrer Studie drei unterschiedlich ausgeformte „Kulturen“ der Programmplanung in Weiterbildungseinrichtungen, eine integrierte, eine differenzierte und eine fragmentierte Form. Dies postuliert sie vor dem Hintergrund, dass Weiterbildungsorganisationen immer mit der Daueraufgabe konfrontiert sind, „ihren pädagogischen Funktionsbezug zu wahren und dabei eine multireferentielle Umweltoffenheit zu erhalten“ (ebd., S. 23). In der Konstellation der integrierten Planungskultur wird beschrieben, dass die Einrichtung in selektiver Weise auf Teilnehmende Bezug nimmt.

Es geht nicht darum, alle möglichen Weiterbildungserwartungen, die an die Einrichtung gerichtet werden können, zu beantworten. Vielmehr geht es um eine ausgesuchte Teilnehmerschaft, die die besondere Bedeutung der Einrichtung (...) im Unterschied zu anderen Weiterbildungseinrichtungen und als herausgehobene intermediäre Struktur (...) unterstützt (ebd., S. 52).

Sie zitiert dazu eine Passage aus dem Interview mit einem Leiter, in der dieser über die selbstverständliche Teilnehmerselektion berichtet, die in der Einrichtung routinemäßig bei der Anmeldung vorgenommen wird unter der Fragestellung, ob die Teilnehmenden mit ihren mitgebrachten Qualifikationen und Kompetenzen und Interessen zu den Angeboten passen, bzw. welche Interessenten am besten zu diesen passen (vgl. ebd., S. 53).

Die von der Einrichtung vorgenommene „Profilbildung“ als „Akademie“ führt zu einem Auswahlverfahren von Teilnehmenden, das die Positionierungsstrategie der Einrichtung über die Entwicklung der Programm- und Angebotsstrukturen hinaus durch die Teilnehmerselektion unterstützt. Zwar öffnet sich mit dem Begriff der Teilnehmerauswahl durchaus ein weiter Interpretationsspielraum, der von Elitebildung bis hin zur Beschäftigungsförderung und Entwicklungsunterstützung reicht. Jedoch soll an dieser Stelle lediglich verdeutlicht werden, wie eine programmatische Profilbildung sich der Unterstützung anderer, ergänzender organisationaler Verfahren bedient, hier der Teilnehmerselektion, und auf diese Weise institutionalisiert wird.

Betrachtet man das hier nur sehr kurz skizzierte Verfahren als eine typische Reaktionsweise einer Einrichtung, die sich durch ein integratives Verständnis von pädagogischem Engagement und professioneller Kompetenz bei gleichzeitiger Distanzierung von einseitig wirtschaftlichen Nutzenerwägungen auszeichnet, dann ließe sich die Einrichtung sicherlich charakterisieren als pädagogisch anspruchsvoll, teilnehmerorientiert und entwicklungs-fähig.

Spannungsfelder in der Einrichtung deuten sich allerdings an, sie betreffen das Profilmerkmal „Spitzenleistungen“. Die Weiterbildungseinrichtung versucht, sich als Anbieter von „Spitzenleistungen“ zu profilieren. Das führt zu einer Verengung des Adressatenkreises über das notwendige Maß der Teilnehmerauswahl hinaus. Infolgedessen wird die Legitimationsfigur der Einrichtung, dass sie der Weiterentwicklung und Unterstützung des inhaltlichen Angebotssegments verpflichtet sei, brüchig. Dazu passen zwei weitere Spannungsfelder, die sich im Zusammenhang mit der ausgeprägten Profilierung entwickelt haben. Ein Spannungsfeld drückt sich darin aus, dass Qualität nur selektiv erzeugt wird. Ein weiteres zeigt sich in der zunehmenden Relevanz wirtschaftlich „sicherer Angebote“, mit der Programmplanung,

die aus den ursprünglichen Zusammenhängen heraus lediglich inhaltlich und adressatenabhängig bestimmt sein sollte, aus wirtschaftlichen Gründen vorrangig für bestimmte Gruppierungen vorgenommen wird und damit ihre inhaltliche Unabhängigkeit limitiert wird.

7. Strategie der Dienstleistungsorientierung durch organisationales Veränderungsmanagement

Stand im Vordergrund der oben beschriebenen Strategie die Profilierung des inhaltlichen Angebots der Einrichtung mit der Folge einer zunehmenden Ausschließungstendenz aufseiten der Adressaten, so ordnet sich dieser Aspekt in der nun in Rede stehenden Strategie ein in eine organisationszentrierte Entwicklung, mit der auf andere Formen der Erstellung einer als Dienstleistung verstandenen Leistung von Weiterbildungseinrichtungen abgehoben wird (vgl. Kil/Schlutz 2006, 2009). Diese Strategie gilt als Reaktion auf Veränderungsdruck aufgrund von unsicher werdender Einwerbung von Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit bzw. durch einen konjunkturbedingten Nachfragerückgang durch betriebliche Kunden und wird von den Autoren im Fallvergleich von zwei Weiterbildungsorganisationen ermittelt und ausdifferenziert. Die Strategien und Lösungsansätze sind charakterisiert durch die Verbreiterung der Themen- und Angebotspalette, durch das Eingehen von Allianzen und Beteiligungen im jeweils beanspruchten Feld. Eine weitere organisationale Strategie ergibt sich durch die höhere Beteiligung von Kunden und die damit mögliche „Taylorisierung“ der Leistungserstellung, wie sie von der einen Einrichtung formuliert wird, während die andere Einrichtung ähnliche Prozesse in einer pädagogischen Perspektive als kooperative Leistungserstellung interpretiert und Formen differenzierter Prozessbegleitung und Vernetzung entwickelt. In beiden Konstellationen ergibt sich daraus eine größere Nähe zu den Bedarfen der Nutzergruppen mit einer damit einhergehenden Anpassung von Lernformen und Lernprogrammen und einer Orientierung am „Folgenutzen“ (Kil/Schlutz 2009, S. 69).

Der Folgenutzen kann sich auf institutionelle und individuelle Auftraggeber gleichermaßen beziehen: „z.B. zum unternehmerischen Erfolg oder

zur gesellschaftlichen Integration“ (ebd., S. 73) beitragen. Die Autoren betonen, dass beide Weiterbildungseinrichtungen ihre Dienstleistungspotenziale flexibel einsetzen können, „weil sie sich dieser in hohem Maße bewusst sind und (eigens finanzierte) Diagnose- und Beratungsformen für ihren Einsatz entwickelt haben“ (ebd., S. 70). Als Erfolgselemente des Veränderungsmanagements definieren sie: ein „hohes Motivierungspotenzial der Arbeit, systematische Wissenspflege und Reflexivität und Dienstleistungsflexibilität“ (ebd., S. 70).

In diesen unterschiedlich beschriebenen Varianten eines Veränderungsmanagements spielen selektive Praktiken, auch im Hinblick auf Adressaten, eine konstitutive Rolle:

Zur Bedarfsorientierung etwa gehört nicht nur die viel beschworene Kundennähe sondern u.U. auch die bewusste Distanzierung von einseitiger Kundenbindung und unerfüllbaren Teilnehmerwünschen (ebd., S. 70).

8. Spannungsfelder zwischen Inklusionszielen und Exklusionsdynamiken

Die beiden skizzierten organisationalen Strategien „Profilbildung“ und „organisationales Veränderungsmanagement“ zeichnen sich dadurch aus, dass im Interesse des Bestandserhalts und der Profilierung der Einrichtungen Exklusionsstrategien entwickelt werden, die systematisch bestimmte Teilnehmenden- bzw. Adressatengruppen ausschließen. Dies ist selbstverständlich ein legitimes Verfahren. Allerdings ergeben sich daraus Probleme für die Entwicklung von Systemen Lebenslangen Lernens, die auch der Maßgabe von Inklusionsförderung genügen sollen. Dies sind alles im allem nicht geringe Herausforderungen.

Innerhalb der lange geltenden Rahmenbedingungen für Weiterbildungsinstitutionen und ihr „institutionelles Feld“ mit der Pluralität von Weiterbildungsorganisationen und ihren anschlussfähigen sozialen Milieus stellte sich Inklusion u.a. durch unterschiedliche Systembedingungen her: durch Verfahren der Finanzierung z.B. der Länder und Kommunen, die damit bil-

dungspolitische Schwerpunkte setzen konnten, durch die Milieubindung verschiedener Träger, durch die Vielfalt von Angeboten und Programmen, durch pädagogische Strategien der „Bedarfsweckung“, nicht nur der Bedarfsbefriedigung, durch aufwendige professionelle Planungsstrategien. So beschreibt z.B. Dust (2009) in einer regionalen Vergleichsstudie, dass Finanzierungsunterschiede und Unterschiede der gesetzlichen Ausgestaltung öffentlicher Weiterbildung von besonderer Bedeutung sind für planungsintensive Angebote wie Grundbildung und Schulabschlüsse. „Hier wirkt sich eine bildungspolitische Zielsetzung mit entsprechender finanzieller Förderung unterstützend auf das Angebot aus“ (ebd., S. 89).

Unter den „neueren Bedingungen“ der nationalen Rahmenbedingungen für Weiterbildung, wie sie oben als Zunahme der Bedeutung marktförmiger Strukturen und ökonomischer Referenzen skizziert wurden, kann Inklusion in und durch Weiterbildung nur noch auf einer systemischen Ebene als Anforderung formuliert werden, in Verbindung allerdings mit einer stärker werdenden Verantwortungszuschreibung an die einzelnen Individuen.

Unter Berücksichtigung dieser Wandlungsprozesse käme einer professionellen Kompetenzentwicklung zum Umgang mit exkludierenden Tendenzen eine hohe Bedeutung zu. Allerdings wird damit nur die Qualität des Umgangs gesteigert, d.h. die Gemengelage von „Impulsen zur Inklusion“, die veränderten Umfeldbedingungen für Weiterbildungseinrichtungen durch verschärfte Marktorientierung, abnehmende öffentliche Förderung und Selektionsmechanismen der Organisationen, die eine Exklusionsdynamik erzeugen können, wie sie exemplarisch im System der öffentlichen Finanzierung von SGB-III-Maßnahmen deutlich werden, werden davon nicht berührt.

9. Konsequenzen der Inklusions- und Exklusionsdiskussion für Inklusionsstrategien von Weiterbildungsorganisationen

Eine Weiterbildung, deren Organisationen sich am Bezugspunkt der Unterstützung von Bildungs- und Tätigkeitsbiographien (vgl. Brödel 2007, S. 10) und an der Zielsetzung, Inklusion zu fördern und Exklusionsprozesse zu

verringern – in Abhängigkeit von den institutionell gewählten Profilbildungen – ausrichten, würde nicht umhin kommen, ihr Selbstverständnis grundlegend zu überprüfen. Derartige Prozesse in Form der Beschäftigung mit Konzepten, die eine bessere Erreichbarkeit von Zielgruppen, besonders von Benachteiligten ermöglichen, finden bereits statt, das zeigt die Auswertung von Interviews mit Experten aus Weiterbildungsverbänden (vgl. v. Hippel/Reich-Claassen/Tippelt 2008, S. 152), die von der intensiven Auseinandersetzung mit Konzepten von Milieu-, Lebensweltorientierung, Lebens- und Sozialraum berichten. Auf dieser Ebene verdichten sich die Hinweise, dass die Unterschiede zwischen beruflichen Weiterbildungsverbänden und den Verbänden der Volkshochschulen, der kirchlichen und politischen Weiterbildung besonders deutlich im Hinblick auf Inklusionsziele ausfallen. Die Verbände der allgemeinen und politischen Bildung sehen sich ihrem Auftrag, „alle zu erreichen“, die Zugänglichkeit von Weiterbildung für alle sicherzustellen, verpflichtet. „Dabei stellt sich die Frage, wie das jeweilige Image eines Verbandes oder einer Institution möglichst inklusiv weiterentwickelt werden kann“ (ebd., S. 153), während die Verbände der beruflichen Weiterbildung vor allem ihr Zielgruppenpotenzial besser ausnutzen wollen.

Auf der Ebene des organisationalen Handelns der Weiterbildungseinrichtungen zeigen zahlreiche Erfahrungen aus Projekten, die sich mit exklusionsgefährdeten Risikogruppen beschäftigen, dass Maßnahmen, Methoden und Praktiken dargestellt werden können, die im Ergebnis erlauben, inklusionsrelevante bzw. inklusionsfördernde Praktiken auf der Basis vorhandener Erkenntnisse zu beschreiben (vgl. Brüning/Kuwan 2002; v. Hippel/Reich-Claassen/Tippelt 2008; v. Küchler 2010), ohne dass es dazu notwendig wäre, auf die einzelnen Angebote mit ihren Inhalten und ihren curricularen Strukturierungen einzugehen.

Einige Aspekte sollen exemplarisch dargestellt werden. In besonderer Weise kommt es auf die verwendeten Methoden der Bedarfsanalyse und Bedarfserschließung bei der Konzipierung von Weiterbildungsangeboten an. Angebote, die ihre Bestätigung nur in Form der alltäglich bekannten „Konkurrenzanalysen“, d.h. als Analyse bestehender Angebote erfahren, entsprechen den Bedürfnissen von „Risikogruppen“ häufig nicht, weil sie

zu allgemein und unspezifisch sind und die Interessen der Adressaten zu wenig berücksichtigen (vgl. Reddy, Tröster in diesem Band). Stattdessen käme es auf die Nutzung aller vorhandenen Erkenntnisse zu den jeweiligen Risikogruppen an, was häufig die Einbeziehung stark explorierender Elemente, durchaus im Sinne forschungsbezogener Aktivitäten implizieren würde, sowie auf die Mitarbeit von Mitgliedern der zu erreichenden Adressatengruppen und ihrer „communities“ als Experten in eigener Sache.

Eine derartige längere und intensivere Vorarbeit und Analysephase, wie in modellhaft geförderten Projekten üblich, ermöglichte auch den Aufbau von institutionellen Netzwerken aller vorhandenen lokalen und regionalen Institutionen und Akteure, die Inklusion fördern können, das gilt sowohl für Institutionen aus dem Sozial- und Gesundheitsbereich als auch für Betriebe, wie auch für eine vertikale Verknüpfung bisher bildungsbereichsdifferenzierter Institutionen. Diese Vorbereitungszeit ermöglicht es in vielen Konstellationen erst, passgenauere Angebote zu entwickeln.

Unter den Akteuren der Netzwerke ist eine Sensibilisierung für die Vielzahl der möglichen Lernorte, Lernformen und Lernwege herzustellen. Gerade die Einbeziehung alternativer Lernorte (vgl. Mörchen/Tolksdorf 2009) bietet die Chance, mit sogenannten niedrigschwelligen Angeboten von „Ermöglichungsräumen“ auch diejenigen zu erreichen, die bisher nicht weiterbildungsaktiv waren. Die sich hieraus ergebenden Möglichkeiten des informellen Lernens bilden eine bislang zu wenig genutzte Ressource der Lernermöglichkeit und Lernbegleitung durch Weiterbildungsinstitutionen (vgl. ebd.); nicht umsonst stellt das informelle Lernen einen konzeptionellen Baustein des „Lebenslangen Lernens“ dar.

Für Weiterbildungseinrichtungen, die schwer erreichbare „Risikogruppen“ adressieren, kann es sich als notwendig erweisen, eine hoch individualisierte und an der Bedarfslage des Nutzers orientierte Weiterbildungsberatung bereits vor der konkreten Planungsphase vorzusehen, und danach als kontinuierliches Angebot fortzusetzen. Es kann auch an diesem Punkt nicht um eine Form der Beratung gehen, wie sie beispielsweise bei der Anmeldung zu einem bestehenden Angebot „en passant“ erfolgt, sondern es sollten verschiedene Formen der professionell gestalteten Beratung miteinander verknüpft werden.

Fast überflüssig mag der Hinweis erscheinen, dass bei derartigen Adressatengruppen das Spektrum der Formen der begleitenden Lernunterstützung, der Beratung, der prozessbezogenen Lernbegleitung, der Vermittlung von lebensweltbezogenen Informationen unerlässlich ist.

Empfehlungskataloge dieser Art sind nicht neu (vgl. Brüning/Kuwan 2002). Sie werden bisher allerdings nicht so konsequent durchbuchstabiert, dass sie zum Maßstab des organisatorischen und pädagogischen Handelns werden. Weiterbildungseinrichtungen orientieren sich zum großen Teil noch an einer Vorstellung angebotsorientierter Weiterbildung, die zukünftig immer stärker strukturell besonders „bildungsferne Milieus“ tendenziell ausschließt (vgl. Schreiber-Barsch 2009; Wrana 2006; v. Hippel/Fuchs/Tippelt 2008). Stattdessen könnten die oben skizzierten spezifischen pädagogischen Praktiken in besonderer Weise betont und institutionalisiert werden; dabei wäre auch in Kauf zu nehmen, dass bisher als effizient geltende organisatorische Prozesse und Abläufe nicht per se Überzeugungswert und strukturierende Kraft behalten.

Das Konzept der „Nachfrageorientierung“ bündelt zurzeit die Kritik an bestehender Praxis und versucht, der verbreiteten organisationalen Unsicherheit zu begegnen (vgl. v. Hippel/Fuchs/Tippelt 2008, S. 664; Kade/Seitter 2007). Ein zentraler Punkt ist dabei, die Angebotsstrukturen adressatenorientiert zu entwickeln und sich dabei „empathisch auf die signifikanten Anderen“ (Tippelt/v. Hippel 2007) einzustellen.

Eine nachfrageorientierte Entwicklung und Strukturierung von Weiterbildungsangeboten überschreitet die Kombination von Elementen von „Standardangeboten“ miteinander, und entwickelt neue Formen und neue Formate. Aus praktischen Erfahrungen mit speziell geförderten Projekten (z.B. aus der Förderlinie Innovation Weiterbildung in Nordrhein Westfalen) zur Weiterbildung von Geringqualifizierten stammt der Befund, dass Präferenzen und konkrete Vorstellungen der Mitglieder der Adressatengruppen zu wenig in die Planung eingehen. Dies betrifft Wünsche zur Art und Länge und zur zeitlichen Platzierung der Angebote, die im normalen Planungsprozess häufig der organisationalen Prozesslogik der Weiterbildungseinrichtungen untergeordnet werden (vgl. v. Küchler 2010). Falls diese Absprachen dann erfolgen, z.B. wurden Deutschkurse für Migranten in Betrieben vor

oder nach der Schicht angeboten, oder Sprachkurse für Beschäftigte des Einzelhandels unabhängig von einer Spracheinstufung auf direkte Kommunikation fokussiert, können sich daraus erfolgreiche Weiterbildungen entwickeln. Dass dabei organisatorische Routinepraktiken, die durchaus einen Stellenwert für die Entwicklung und Professionalisierung der Weiterbildung hatten, in ihrer Geltung zeitweise außer Kraft gesetzt werden müssen, rührt durchaus an den Grundfesten eines professionellen und organisatorisch gefestigten Selbstverständnisses von Organisation und Mitarbeitenden. Eine Weiterbildung des pädagogischen Personals im Sinne der stärkeren Berücksichtigung nachfrageorientierter Prinzipien und Praktiken sowie eine daran orientierte Veränderung der Organisationen, ihrer Kulturen, Strukturen und Praktiken wären Schritte zur Reduzierung exklusionsfördernder Prozesse.

10. Inklusionsstrategien als Aufgabe des Bildungsmanagements

Will man wirksam Exklusion als Resultat ungeplanten organisationalen Handelns abbauen, können nicht nur die Ebenen von pädagogischen Angeboten oder von organisationalen und pädagogischen Praktiken einbezogen werden, sondern muss auch das Handeln des Bildungsmanagements verändert werden, um die vielfach vorkommende Entkoppelung von Formalstruktur und Aktivitätsstruktur zu vermeiden. Inklusionsstrategien im Rahmen der gewählten Positionierungen der Weiterbildungseinrichtungen zu realisieren, heißt, einen qualitativ anderen Umgang mit demographischen, sozialen, kulturellen Unterschieden bzw. Gender zu praktizieren. Management-Ansätze, die diese Art der Pluralität der Voraussetzungen und Perspektiven gezielt berücksichtigen, werden mittlerweile unter dem Begriff „Diversity Management“⁹ zusammengefasst diskutiert. Eine allge-

9 Sie sind vor allem in den USA entstanden aus der Notwendigkeit heraus, die Anti-Diskriminierungsrechtsprechung im Unternehmensalltag umzusetzen. In der (Frauen-)Forschung wurde dazu der Begriff der Intersektionalität (intersectionality) geprägt, eine interdisziplinäre Forschungsperspektive, die Ausschlüsse und Diskriminierungen sowohl in der Gesellschaft als auch in der Wissenschaft problematisiert, woraus sich ein besonderer erkenntnistheoretischer und methodischer Zugang zu Ungleichheiten ergibt. URL: www.genderkompetenz.info/aktuelles/archiv/cgc_intersectionality

meine Theorie des Diversitätsmanagements liegt bisher nicht vor, wohl sind aber zahlreiche Konzepte und Empfehlungen vorhanden (vgl. Jung 2003; Becker/Seidel 2006; Koall/Bruchhagen/Höher 2002; Krell 2008).

Für das Bildungsmanagement eröffnen sich durch den Bezugspunkt „Inklusion“ Handlungsspielräume für interne Entwicklungen, mit denen Vielfalt praktisch ermöglicht und zugelassen werden kann. Eine Hauptzielrichtung ist dabei, dass sich Organisationskulturen nicht mehr an einem monolithischen Verständnis von Organisation und damit allzu leicht an den Werten, Normen und Regeln dominanter Gruppen orientieren, die zudem die „Schlüsselpositionen“ innerhalb der Organisation besetzen. Das würde zum Beispiel eine gezielte Förderung pluraler Voraussetzungen und Perspektiven innerhalb des Managements und innerhalb der Führungspositionen bedeuten. Vertreter des Diversitätsmanagements erhoffen sich ökonomische Vorteile sowohl durch eine bessere Nutzung der „Humanressourcen“ als auch durch komplexere und vielfältigere Problemlösungen. In dieser Fundierung liegt dann allerdings auch eine Begrenzung des Ansatzes begründet (vgl. Heidsiek 2009, S. 235; Krell 2003, S. 230). Wenn Vielfalt nicht an sich, sondern allein aufgrund ökonomischer Vorteile als Managementkonzept eingesetzt wird, dann besteht die Gefahr, dass hinter den zweckrationalen Motiven die wertrationale Begründung von Inklusion verschwindet.

In einem anderen Konzept wird dagegen genau die Bedeutung eines mehrdimensionalen Inklusionsbegriffes hervorgehoben. Der „Index für Inklusion“ (vgl. Booth u.a. 2003) überschreitet mit seinem Ansatz die Prämissen des „Managen von Diversity“, die aus einer ökonomischen Logik und bezogen auf Ziele privatwirtschaftlicher Organisationen heraus primär betriebswirtschaftlich argumentieren (vgl. Krell 2008), und spielt die Möglichkeiten durch, die sich für Bildungsinstitutionen ergeben, wenn sie ihre Kulturen, Strukturen und Praktiken an einem Verständnis von Vielfalt orientieren, mit dem Lernen und Teilhabe besser ermöglicht werden soll. Transfermöglichkeiten des „Index für Inklusion für Schulen“ auf Weiterbildungseinrichtungen liegen auf der Hand, vor allem, wenn es um Anforderungen an die Gestaltung von „inklusive Organisation“ geht. In dieser Dimension werden zahlreiche Indikatoren zur Kulturent-

wicklung, Etablierung von Strukturen und Förderung inklusiver Praktiken benannt (vgl. Booth u.a. 2003, S. 50ff.). Eine Organisation, die inklusive Sichtweisen realisieren will und sich in Bewegung auf dieses Ziel befindet, realisiert Inklusion für Teilnehmende wie für Mitarbeitende und verbessert die Einrichtung nicht nur für Teilnehmende, sondern auch für alle anderen Beteiligten (vgl. ebd., S. 10), organisiert Unterstützung für Vielfalt und mobilisiert Ressourcen. Obwohl in Anlehnung an Organisationsentwicklungsprozesse konzipiert, weisen die Erfahrungen mit diesem Instrument darauf hin, dass es nicht nur „um sorgfältig geplante, schrittweise Prozesse des Herausarbeitens und Umsetzens von Veränderungsprioritäten“ geht. Vielmehr will das Projekt des Index mit seinen Veränderungen von Werten „die Schulgemeinschaft dazu animieren, Modifikationen an Kulturen, Strukturen und Praktiken vorzunehmen, die insgesamt viel unvorhersehbarer sind als die Arbeit an einzelnen benannten Prioritäten“ (ebd., S. 23).

Auch ein praxiswirksames Umdenken, das die gewohnten organisationalen und pädagogischen Praktiken im Sinne einer Strategie der Inklusion verändert, muss sich an einem prinzipielleren Anspruch messen lassen. Eine verbesserte Inklusion in das Bestehende ohne die Option einer Gestaltung und Infragestellung der Strukturen und Konditionen steht nämlich immer auch in Gefahr, sich damit einzurichten, dass Exklusion als quasi-natürlicher Teil des Systems akzeptiert wird (vgl. Schreiber-Barsch 2009, S. 67).

Literatur

- Apel, H. (2007): Das Modellversuchsprogramm der Bund-Länder-Kommission „Lebenslanges Lernen“. In: Künzel, K. (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Bildung durch das ganze Leben – Europäische Beiträge zur Pädagogik der Lebensspanne. Köln, S. 103–126
- Barthelheimer, P. (2005): Teilhabe, Gefährdung, Ausgrenzung. In: Baethge, M. (Hrsg.): Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland. Arbeit und Lebensweisen. Wiesbaden, S. 85–123
- Bauer, M.W./Knöll, R. (2003): Die Methode der offenen Koordinierung: Zukunft europäischer Politikgestaltung oder schleichende Zentralisierung? In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage der Wochenzeitung Das Parlament B 01/02. URL: www.bpb.de/publikationen/4VUBA4.html (Stand: 22.09.2009)
- Becker, M./Seidel, A. (Hrsg.) (2006): Diversity Management. Stuttgart
- Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.) (2004a): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden
- Becker, R./Lauterbach, W. (2004b): Dauerhafte Bildungsungleichheiten – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: Dies. (Hrsg.): a.a.O., S. 9–40
- Behringer, F./Käpflinger, B./Moraal, D. (2008): Betriebliche Weiterbildung in CVTS und AES – zur Anschlussfähigkeit und Komplementarität zweier Erhebungsinstrumentarien. In: Gnahs, D./Kuwana, H./Seidel, S. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland, Bd. 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand. Bielefeld, S. 57–78
- Böhnke, P. (2005): Teilhabechancen und Ausgrenzungsrisiken in Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 37, S. 31–36
- Booth, T. u.a. (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart
- Bremer, H. (2006): Milieus und soziale Selektivität von Weiterbildung. In: Wiesner, G./Zeuner, C./Forneck, H.J. (Hrsg.): a.a.O., S. 36–50
- Bremer, H. (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Weinheim/München
- Bremer, H./Lange-Vester, A. (Hrsg.) (2006): Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Wiesbaden
- Brödel, R. (2007): Lebenslanges Lernen – Erwachsenenpädagogische Verschränkungen mit einem nachhaltigen Diskurs. In: Künzel, K. (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Bildung durch das ganze Leben – europäische Beiträge zur Pädagogik der Lebensspanne. Köln, S. 1–24
- Brödel, R./Nittel, D. (2007): Die Illusion von Chancengleichheit und Macht? Weiterbildung zwischen Kompensation, unbeabsichtigten Folgen und Verstärkung sozialer Ungleichheit. In: Brumlik, M./Merkens, H. (Hrsg.): Bildung und Gesellschaft. Beiträge zum 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 161–169

- Brüning, G. (2006): Weiterbildung für Migrantinnen und Migranten – Tradition ohne Nachhaltigkeit. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 2, S. 43–54
- Brüning, G./Kuwan, H. (2002): Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld
- Brüsemeister, T. (2008): Bildungssoziologie. Wiesbaden
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2003): Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Berlin
- Clark, B.R. (1960): The Cooling-Out Function in Higher Education. In: American Journal of Sociology, H. 65, S. 569–576
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2008): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2008. Bielefeld
- Dietrich, S. (2007): Institutionalstruktur von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung in Deutschland. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 4, S. 32–41
- Dietrich S./Schade, H.J./Behrendorf, B. (2008): Ergebnisbericht Weiterbildungskataster. URL: www.die-bonn.de/doks/dietrich0803.pdf (Stand: 22.09.2009)
- Döring, O./Freiling, T. (2006): Stand und Perspektiven der Bildungsträgerlandschaft in Deutschland. In: Loebe, H./Severing, E. (Hrsg.): Weiterbildung auf dem Prüfstand. Bielefeld, S. 59–84
- Dollhausen, K. (2008): Planungskulturen in der Weiterbildung. Bielefeld
- Dröll, H. (2001): Weiterbildungsmarkt Frankfurt. In: Nuisl, E./Schlutz, E. (Hrsg.) System-evaluation und Politikberatung. Bielefeld, S. 117–135
- Dust, M. (2009): Gekürzte Zuschüsse – verändertes Profil? Zur Transformation öffentlicher Weiterbildung im regionalen Vergleich. In: Hof, C./Ludwig, J./Zeuner, C. (Hrsg.): Strukturen Lebenslangen Lernens. Baltmannsweiler, S. 76–91
- Faulstich, P. (1997): Regulation der Weiterbildung – Markt, Staat und Netze. In: Allesch, J. (Hrsg.): Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt: Rahmenbedingungen und Perspektiven. Opladen, S. 77–97
- Faulstich, P. (2004): Ressourcen der allgemeinen Weiterbildung in Deutschland. Schriftenreihe der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens, Bd. 4. Bielefeld
- Faulstich, P. (2009): Weiterbildungspolitik als Stillstandsinnovation. In: Erwachsenenbildung, H. 2, S. 62–67
- Fend, H. (2008): Neue Theorie der Schule. Wiesbaden
- Flam, H./Kleres, J. (2007): Gesetze, institutionelle Rahmenbedingungen und Orientierungen. In: Flam, H. (Hrsg): Migranten in Deutschland. Konstanz, S. 64–86
- Gieseke, W./Schrader, J./Schemmann, M. (2008): Strukturen und Entwicklung von „Weiterbildungsmärkten“. URL: www.die-bonn.de/doks/regionalstudien.pdf (Stand: 02.10.2009)
- Grotlüschen, A. (2006): Dreifache Selektivität durch Flexibilisierung des Lernens? In: Wiesner, G./Zeuner, C./Forneck, H.J. (Hrsg.): a.a.O., S. 107–122

- Grotlüschen, A./Haberzeth, E./Krug, P. (2009): Rechtliche Grundlagen der Weiterbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3., überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden, S. 347–366
- Hartz, S./Schrader, J. (2008): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn
- Hasse, R./Krücken, G. (1999): Neo-Institutionalismus. Bielefeld
- Heidsiek, C. (2009): Reflexion und Organisationsberatung. Frankfurt a.M.
- Hippel, A. v./Fuchs, S./Tippelt, R. (2008): Weiterbildungsorganisationen und Nachfrageorientierung – neo-institutionalistische Perspektiven. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 5, S. 663–678
- Hippel, A. v./Reich-Claassen, J./Tippelt, R. (2008): Dozenten sichern Qualität. Teilnehmer- und adressatenorientierte Perspektiven auf Kursleitende und Mitarbeiter. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 145–155
- Hölbling, G./Reglin, T. (2006): Innovationen im Leistungsportfolio von Weiterbildungseinrichtungen: Vom Seminaranbieter zum Lerndienstleister. QUEM-Materialien 71. Berlin
- Jung, R. (2003): Diversity Management. Der Umgang mit der Vielfalt als Managementaufgabe. In: Jung, R./Schäfer, H.M. (Hrsg.): Vielfalt gestalten – Management Diversity – Kulturenvielfalt als Herausforderung für Gesellschaft und Organisationen in Europa. Frankfurt a.M., S. 91–110
- Kade, W./Seitter, W. (2007): Lebenslanges Lernen. In: Göhlich, M./Wulf, C./Zirfas, J. (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim, S. 133–141
- Kil, M. (2003): Organisationsveränderungen in Weiterbildungseinrichtungen. Bielefeld
- Kil, M./Schlutz, E. (2006): Dienstleistung Weiterbildung. Feldforschung zu gegenwärtigen Veränderungen und Handlungsspielräumen. In: Meisel, K./Schiersmann, C. (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik. Bielefeld, S. 159–170
- Kil, M./Schlutz, E. (2009): Veränderungen und Ausdifferenzierungen im Anbieter- und Leistungsspektrum der organisierten Weiterbildung In: Hof, C./Ludwig, J./Zeuner, C. (Hrsg.): Strukturen lebenslangen Lernens. Baltmannsweiler, S. 64–75
- Koall, I./Bruchhagen, V./Höher, F. (Hrsg.) (2002): Vielfalt statt Lei(d)tkultur – Managing Gender & Diversity. Münster u.a.
- Krell, G. (2003). Personelle Vielfalt in Organisationen als Herausforderung für Forschung und Praxis. In: Wächter, H. (Hrsg.): Personelle Vielfalt in Organisationen. München, S. 219–232
- Krell, G. (Hrsg.) (2008): Chancengleichheit durch Personalpolitik. 5., vollst. überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden
- Kronauer, M. (2002): Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. Frankfurt a.M.
- Kronauer, M. (2007): Inklusion – Exklusion: ein Klärungsversuch. URL: www.die-bonn.de/doks/kronauer0701.pdf (Stand: 02.10.2009)

- Küchler, F. v. (2006): Seismograph, Übersetzung, Vermittlung – Erwachsenenbildung als Impulsgeberin für Bürgerengagement. In: Voegen, H. (Hrsg.): Brückenschläge: Neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement. Bielefeld, S. 121–130
- Küchler, F. v. (Hrsg.) (2007): Organisationsveränderungen von Bildungseinrichtungen. Bielefeld
- Küchler, F. v. (2010): Inklusion selbst entwickeln – Entwurf der Dimensionen eines Instruments der Selbstevaluation von Weiterbildungseinrichtungen. Erscheint in: Dollhausen, K./Feld, T./Seitter, W. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung
- Kuhlenkamp, D. (2006): Finanzielle Ressourcen zur Teilhabe an Weiterbildung. In: Wiesner, G./Zeuner, C./Forneck, H.J. (Hrsg.): a.a.O., S. 5–35
- Kuwan, H./Thebis, F. (2004): Berichtssystem Weiterbildung IX. München. URL: www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_9.pdf (Stand: 01.10.2009)
- Lenske, W./Werner, D. (2009): Umfang, Kosten und Trends der betrieblichen Weiterbildung – Ergebnisse der IW-Weiterbildungserhebung 2008. In: IW-Trends, H. 1, S. 1–18. URL: www.iwkoeln.de/Portals/0/pdf/trends01_09_3.pdf (Stand: 02.10.2009)
- Mörchen, A./Tolksdorf, M. (Hrsg.) (2009): Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Nuissl, E. (2001): Erwachsenenbildung – Weiterbildung. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 85–89
- Nuissl, E. (2009): Weiterbildung/Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 2., überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden, S. 405–419
- Nuissl, E./Pehl, K. (2004): Porträt Weiterbildung Deutschland. Bielefeld
- Nuissl, E./Schuldt, H.-J. (1993): Betrieb statt Behörde. Frankfurt a.M.
- Nuissl, E. u.a. (Hrsg.) (2006): Regionale Bildungsnetze. Ergebnisse zur Halbzeit des Programms „Lernende Regionen“ – Förderung von Netzwerken. Bielefeld
- Rosenblatt, B. v./Bilger, F. (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland, Bd. 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Bielefeld
- Schäffter, O. (2004): Erwachsenenpädagogische Innovationsberatung In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 2, S. 53–63
- Schäffter, O./Küchler, F. v. (2007): Lebenslanges Lernen als latenter Veränderungsdruck. Institutioneller Wandel im Weiterbildungssystem. In: Künzel, K. (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Bildung durch das ganze Leben – europäische Beiträge zur Pädagogik der Lebensspanne. Köln, S. 127–148
- Schiersmann, C. u.a. (Hrsg.) (1998): Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung. Eine bundesweite empirische Institutionenanalyse. Opladen
- Schlutz, E. (2006): Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung. Münster
- Schrader, J. (2003): Auf dem Weg in die Wissensgesellschaft. Entwicklungen und Optionen für Weiterbildungseinrichtungen. Bremen (Arbeitnehmerkammer)
- Schreiber-Barsch, S. (2009): Ein Idyll von Inklusion und Exklusion? In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 1, S. 59–69

- Seiverth, A. (2008): Die Auflösung der Allgemeinen Erwachsenenbildung im Zeichen europäischer Bildungs- und Machtpolitik. In: Gnahn, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland, Bd. 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand. Bielefeld, S. 89–96
- Sen, A. (2000): *Development as Freedom*. New Delhi
- Stang, R. (2003): *Neue Medien und Organisation von Weiterbildungseinrichtungen*. Bielefeld
- Tippelt, R./Hippel, A. v. (2005): Weiterbildung: Chancenausgleich und soziale Heterogenität. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Beilage zur Wochenzeitung *Das Parlament*, H. 37, S. 38–45
- Tippelt, R./Hippel, A. v. (2007): Kompetenzförderung von ErwachsenenbildnerInnen im Bereich Teilnehmer-, Adressaten-, und Milieuorientierung als Beitrag zur Professionalität in der Erwachsenenbildung. In: Heuer, U./Siebers, R. (Hrsg.): *Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts: Festschrift für Wiltrud Gieseke*. Berlin, S. 118–129
- Tolksdorf, M. (2009): Dinosaurier der Weiterbildungspolitik? Erwachsenenbildungsgesetze vor dem Aussterben oder der Revitalisierung. In: *Erwachsenenbildung*, H. 2, S. 68–74
- Vogel, B. (2008): Der Nachmittag des Wohlfahrtsstaats. Zur politischen Ordnung gesellschaftlicher Ungleichheit. In: Bude, H./Willisch, A. (Hrsg.): *Exklusion. Die Debatte über die Überflüssigen*. Frankfurt a.M., S. 285–308
- Wirtschafts- und Sozialforschung (2005): *Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden*. Kerpen
- Wiesner, G./Zeuner, C./Forneck, H.J. (Hrsg.) (2006): *Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung*. Baltmannsweiler
- Wrana, D. (2006): Die Differenz Inklusion/Exklusion in der Theorie der Erwachsenenbildung. In: Wiesner, G./Zeuner, C./Forneck, H.J. (Hrsg.): a.a.O., S. 83–97
- Zeuner, C. (2006): *Citizenship Education in Kanada: Zwischen Integration und Selektion*. In: Wiesner, G./Zeuner, C./Forneck, H.J. (Hrsg.): a.a.O., S. 65–82

Jens Friebe/Felicitas von Küchler/Gerhard Reutter

Inklusion und Exklusion in der Weiterbildung – Beginn einer Debatte und Ausblick

Die Weiterbildung ist wie kein anderer Bildungsbereich darin geübt, sich auf wechselnde gesellschaftliche, soziale und inhaltliche Thematisierungen einzustellen und sich dabei flexibel zu zeigen. Die Erfahrung mit vergangenen zeitgeschichtlichen Wendepunkten zeigt, dass sie diese Herausforderungen nur bewältigen kann, wenn sie gleichzeitig ihr Selbstverständnis, ihre leitenden theoretischen Annahmen, ihre Konzepte und ihre Praxis auf den Prüfstand stellt.

In den Beiträgen dieses Bandes dokumentiert sich ein ebensolches Unterfangen. In der Auseinandersetzung mit dem Diskurs um Inklusion und Exklusion geht es wieder einmal darum, dass Weiterbildung ihre Position neu bestimmen muss, um ihre Zielsetzung erfüllen zu können, gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten, individuelle Welterschließung und persönliche Entwicklung durch Bildung zu ermöglichen und zu erweitern.

Weiterbildung ist gefangen in einem Feld unterschiedlicher Anforderungen, die sich als höchst widersprüchlich erweisen. Es wird ihr zum einen eine bedeutsame Rolle für die zukünftige Entwicklung der wissensbasierten Gesellschaft zugewiesen. Überforderungen sind angelegt, wenn der Weiterbildung eine nahezu alleinige Zuständigkeit für die Sicherung von Wohlstand und Beschäftigung zugeschrieben wird und sie als Garant für ein individuell erfülltes, also ein gutes Leben gilt. Reale Verengungen der Weiterbildung zeigen sich zum anderen, wenn, als Kehrseite der überbordenden Erwartungen, die Vermittlung arbeitsmarktgängiger Qualifikationen und damit die Entwicklung und Förderung des sogenannten Humankapitals als ihre Hauptfunktion gilt.

Im Rahmen dieses Spannungsfeldes werden durch die Diskussion um Inklusion und Exklusion neue Akzente gesetzt. Erste Erränge der Debatte werden in diesem Band formuliert. Versteht man die Begrifflichkeit von Exklusion und Inklusion im Sinne eines Reflexionshintergrundes für die Weiterbildung in einem bestimmten gesellschaftlichen und sozialen Kontext,

dann zeigen sich ihre Potenziale vor allem in einem veränderten Bezug auf Adressatengruppen und in einer kritischen Analyse der systembezogenen und institutionellen Mechanismen und Faktoren.

Der Diskurs um Inklusion und Exklusion stellt die Zielgruppendifkussion der Weiterbildung in einen neuen Rahmen. Möglich wird eine differenziertere und kritischere Perspektive auf die Weiterbildungspraxis für klassische Zielgruppen der Weiterbildung. Die vorhandenen Weiterbildungsangebote können im Hinblick auf die mittransportierten Bedeutungen und Zuschreibungen von Verantwortlichkeiten reflektiert werden. Die häufig vorkommende – und durch die projektförmige Finanzierung unterstützte – Zielgruppenperspektive arbeitet mit einem eingespielten Muster der Defizitwahrnehmung bzw. -zuschreibung. Damit wird die Weiterbildungsbedürftigkeit bestimmter Gruppen begründet bzw. legitimiert. Gleichzeitig – und darauf hat die weiterbildungsinterne Diskussion immer wieder hingewiesen – wird eine langwirkende Etikettierung vorgenommen. Die dadurch erzeugten symbolischen Bilder verhindern die sensible Wahrnehmung von konkreten Bildungsadressaten und deren Bildungsbedürfnissen. Außerdem wird – gleichsam als ungewollte Nebenwirkung – die Verantwortung für mangelnde Beteiligung und fehlenden Zugang den jeweiligen Individuen zugewiesen.

Systembezogene, institutionelle und organisationale Faktoren können im Hinblick auf Inklusion und Exklusion einer Überprüfung unterzogen werden. Bildungspolitische Konzepte und Konstruktionen, die die Mittelzuweisung an bestimmte Bildungs- bzw. Weiterbildungsbereiche steuern und über Forschungsressourcen entscheiden, werden einer kritischen Analyse zugänglich gemacht. Häufig liegt ihnen die Vorstellung zugrunde, die Subjekte hätten eine Vorleistung zur Inklusion zu erbringen. Dies kann nun als möglicher exkludierender Faktor in den Blick genommen werden. Institutionelle Strukturen und organisationales Handeln sind an der Entstehung und Festigung von Exklusionsprozessen beteiligt. Konkrete Mechanismen und Praktiken des Ausschlusses und Selbstausschlusses aus den Institutionen von Bildung und Weiterbildung lassen sich identifizieren. Neu betroffene Personengruppen aus der Mitte der Gesellschaft geraten so in das Blickfeld.

Diese Markierungen lassen sich bereits jetzt als Gewinn einer neuen analytischen Perspektive begreifen. Im Selbstverständnis der Autoren ist mit diesem Band allerdings erst die Auseinandersetzung mit der Thematik eröffnet. Schon auf dem aktuellen Diskussionsstand ergeben sich Anforderungen an die weitere Bearbeitung in mehrfacher Hinsicht: Es lassen sich Aufgaben der Weiterbildungsforschung formulieren, bildungspolitischer Handlungsbedarf wird erkennbar, und ein reflektiertes Selbstverständnis der öffentlich finanzierten und verantworteten Weiterbildungseinrichtungen und ihrer Praxis wird angemahnt. Die Diskussion zum Selbstverständnis wird vermutlich nicht auf die Praxis beschränkt bleiben. Auch die Wissenschaft der Erwachsenenbildung wird zukünftig ihre Rolle unter den möglichen Alternativen zu wählen haben: die Begleitung der Modernisierung, die Beschränkung auf Theoriebildung oder aber eine an der Entwicklung von Teilhabemöglichkeiten orientierte Kooperation mit der Praxis.

Das Konzept von Inklusion und Exklusion beeinflusst die theoretischen, forschungsorientierten und praktischen Diskurse der Weiterbildung, denn es kann theoretisch bestimmt, empirisch ermittelt und praktisch umgesetzt werden. Diese Diskurse sind überlappend und eng verwoben. Nachfolgend werden einige Auswirkungen für die Theoriebildung und Weiterbildungsforschung benannt, die sich aufgrund der Diskurse zu Inklusion und Exklusion ergeben.

- Der analytische Rahmen von Inklusion und Exklusion in der Weiterbildung und seine theoretischen Analysen müssen weiterentwickelt werden. Notwendig wären mehr Untersuchungen über Exklusionsprozesse und kritische Lebensereignisse bzw. Risiken. Die Rolle der Weiterbildung im historischen Wandel sollte unter der Inklusionsperspektive betrachtet werden. Interdisziplinäre und internationale Diskurse zu Inklusion und Exklusion in der Weiterbildungswissenschaft müssen langfristig gefördert werden.
- Die Mehrdimensionalität des Begriffs der „Inklusion“ erzwingt eine Profilierung der inhaltlichen Spezifität des Begriffs, um eine Abgrenzung gegenüber ähnlichen Begrifflichkeiten, wie „Integration“, zu ermöglichen. Inklusion thematisiert die Notwendigkeit einer kritischen

Analyse und zielt auf die demokratische Qualität einer Gesellschaft und der gegebenen Teilhabe- und Gestaltungsmöglichkeiten ab, während es beim Begriff der „Integration“ offenbleibt, ob er nicht auf eine einseitige Anpassung von Minderheiten auf die Mehrheitsgesellschaft orientiert ist.

- Die Veränderungen der Rahmenbedingungen in der Weiterbildung, die Frage der Bildungsfinanzierung und die der Bildungsverantwortlichkeit der Individuen beinhalten das Risiko mehrfach exkludierender Wirkungen. Die Rolle der Weiterbildung in der Wissensgesellschaft und für die Kompetenzentwicklung der Lernenden muss neu bestimmt werden.
- Weiterbildungsforschung hat die Aufgabe, den Perspektivenwechsel weg von der Defizit- hin zur Kompetenzorientierung zu fördern. Ansätze des Diversity Managements in der Weiterbildung, die Ressourcen der Teilnehmenden fokussieren und Zugangsbarrieren überwindbar machen, sollten so aufbereitet und empirisch unterlegt werden, dass sie zu einer Veränderung der Praxis beitragen.
- Auch für die Erforschung von Bildungsbedarf und Bildungsbedürfnissen sind neue Ansätze zu entwickeln. Der Bildungsbedarf wird bisher hauptsächlich aus der gesellschaftlichen Perspektive ermittelt. Weiterbildungserfordernisse, die sich in biographischen Übergangssituationen oder durch die sogenannte Illiteralität ergeben, sind bisher unzureichend erforscht. Die gesellschaftliche Sicht ist durch die Subjektorientierung zu ergänzen, die den Teilnehmenden als Gestalter von Weiterbildung sieht. Durch konsequente Nachfrageorientierung kann die Bildungspartizipation bestimmter sozialer Gruppen verbessert werden.
- Ähnliches gilt für die empirische Weiterbildungsforschung, die Defizite aufweist, was Längsschnittuntersuchungen, Fallstudien und Sozialraumanalysen zur Weiterbildung betrifft. Die Lebenssituationen, Lebensstile (Gender, Migration, Alter) und Lernverhalten sowie gesellschaftliche Bilder der Teilnehmenden und der Mitarbeitenden müssen erforscht und mit Praxisperspektiven verknüpft werden.

Nicht nur die Weiterbildungsforschung erhält aus dem Diskurs um Inklusion und Exklusion neue Impulse, sondern auch die Weiterbildungspraxis. Schon aus dem bisherigen Diskussionsstand ergibt sich, dass andere bildungspolitische Rahmensetzungen und andere Angebotsorientierungen für Inklusion notwendig sind. Die Weiterbildungspraxis wird auf mindestens zwei Ebenen Folgerungen umsetzen müssen:

- institutionelle Folgerungen für die Weiterbildungspraxis: Veränderung der Finanzierungsgrundlagen, Reduzierung der Marktorientierung und Beteiligung an lokalen Netzwerken,
- inhaltliche Folgerungen für die Weiterbildungspraxis: Veränderung der Angebotsgestaltung und stärkere Beteiligung der Adressaten.

Die institutionellen Folgerungen für die Weiterbildungspraxis basieren auf einer wieder stärkeren Beachtung der normativen Implikationen und einer Relativierung der Bedeutung der Rationalitäten des Marktes. In den letzten Jahren zeigte sich der Bedeutungsaufschwung des Marktes für die Weiterbildung allein schon in der gewandelten Institutionenstruktur. Die Anzahl privatwirtschaftlich agierender Organisationen ist in den letzten Jahren angewachsen; damit stellen sie die Mehrheit der Weiterbildungseinrichtungen, während der Anteil öffentlich finanzierter Weiterbildungseinrichtungen gleichgeblieben ist, diese also mehr und mehr in eine Minderheitenposition geraten sind. Die steigenden bildungspolitischen und sozialpolitischen Inklusionsforderungen richten sich überwiegend an öffentlich geförderte Weiterbildungseinrichtungen, allerdings ohne sie entsprechend finanziell auszustatten. Die geplante Implementierung von Modellen des Bildungssparens (Prämiengutscheine, Weiterbildungssparen), mit denen die individuellen Investitionen in Bildung und Weiterbildung unterstützt werden, kann den Rückgang der Landesmittel für öffentlich finanzierte allgemeine Weiterbildung nicht ausgleichen (vgl. DIE 2008), während z.B. berufliche Weiterbildung noch aus anderen Politikressorts, wie z.B. der Wirtschaftsförderung finanziert werden kann. Eine mögliche Begleiterscheinung ist, dass die weiterbildungspolitische Strukturierung durch die Länder an Bedeutung verliert, während die kommunale Ebene einen Bedeutungszuwachs erhält. Ein Indiz dafür mag man zum einen in der zunehmenden

Thematisierung des regionalen bzw. kommunalen Bildungsmanagements und zum anderen in der Auflage von finanzintensiven Förderprogrammen des Bundes sehen, für zeitlich befristete Projekte auf der Ebene von Regionen bzw. Kommunen zu agieren.

Organisationen der Weiterbildung, die durch institutionelle Tradition, Verfasstheit und Finanzierungsform als öffentliche Einrichtungen firmieren, bewegen sich vor dem Hintergrund der auch für sie zunehmend wichtigeren Marktorientierung einerseits auf der Grundlage von punktuellen, häufig projektförmigen und darum selten nachhaltigen Finanzierungen bestimmter inklusionsrelevanter Aktivitätsfelder und andererseits in einem Spannungsfeld von Inklusionsansprüchen und Exklusionsdynamiken, das von ihnen jeweils ausbalanciert werden muss. Dabei können die strategischen Positionierungen der Organisationen, die vorgenommen werden und die beispielsweise auf Profildbildungen setzen, durchaus mit Inklusionszielen in Konflikt geraten. Weiterbildungsorganisationen sind zwar in der Entwicklung von inklusionsfördernden Strategien nur „Mitgestalter“ im Rahmen eines räumlich situierten institutionellen Netzwerks (das z.B. Bildungs-, Sozial-, Ausbildungseinrichtungen und Unternehmen umfasst), aber auch diese Position setzt sie unter Veränderungsanspruch. Eine erste Voraussetzung für den „Eintritt“ in ein solches Netzwerk ist, dass keine widersprüchlichen politischen Anforderungen an die Weiterbildungseinrichtung gestellt werden, sondern die Netzwerkbildung direkt oder indirekt, insbesondere durch die Bildungspolitik, unterstützt wird. Häufig scheitern Netzwerke am ungeklärten Verhältnis von Kooperation und Konkurrenz ihrer Mitglieder. Eine zweite Voraussetzung liegt in den organisationsinternen Kulturen, Strukturen, Prozessen und Praktiken, und in dem eigenen, sich im Handeln realisierenden Selbstverständnis. Sie spielen eine entscheidende Rolle für die Entwicklung inklusionsförderlicher Strategien, wie sie z.B. unter dem Leitbegriff des Diversity Managements zusammengefasst werden. Aus der Perspektive der dafür notwendigen Entwicklung von Organisationen muss es dabei darauf ankommen, Vielfalt nicht nur als Unterschiedlichkeit festzustellen, sondern gleichzeitig die Frage zu stellen, wie Unterschiede jeweils intern produziert und wahrgenommen und als Ressource entwickelt werden können.

Der zweite Aspekt notwendiger Folgerungen für die Weiterbildungspraxis bezieht sich auf eine veränderte inhaltliche Angebotsgestaltung, die eine erhöhte Partizipation der Adressaten einschließt. Die sich vergrößernde soziale Ungleichheit, wie sie im Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung dokumentiert ist und in ihren Folgeerscheinungen in diesem Band beschrieben wird, zwingt die Einrichtungen der öffentlich verantworteten Weiterbildung, sich stärker als in der Vergangenheit mit der Frage auseinanderzusetzen, inwieweit sie dem Anspruch noch gerecht werden, zur Inklusion unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen beizutragen. Die öffentlich verantwortete Weiterbildung soll nicht nur Bildungsangebote für alle Erwachsenen bereitstellen, sie soll auch ihren Beitrag leisten, damit Individuen am öffentlichen Leben partizipieren und es mitgestalten können. Dies ist nicht nur ein Auftrag, der in Ländergesetzen zur Weiterbildung formuliert wird; er entspricht auch dem Selbstverständnis der pädagogisch Tätigen. Und trotzdem wurden und werden die Weiterbildungseinrichtungen diesem Anspruch nur unzureichend gerecht.

Hans Tietgens fragte bereits 1964 in einem Arbeitspapier: „Warum kommen wenig Industrie-Arbeiter in die Volkshochschule?“ Er verwies u.a. auf die Problematik der mittelschichtorientierten Sprache: „Von allen möglichen Schichtungsgrenzen sind die Kommunikationsgrenzen am deutlichsten erhalten geblieben“ (Tietgens 1978, S. 140). Der Landesverband der Volkshochschulen NRW kam 1965 in einer empirischen Untersuchung zu dem Ergebnis, dass Aufstiegs pessimismus und Resignation bei Beschäftigten Gründe für Nichtteilnahme an Weiterbildung sind. Bereits zu diesem frühen Zeitpunkt wurde – ohne den Begriff zu verwenden – „der Zusammenhang von Weiterbildung und ‚sozialer Exklusion‘ angedeutet“ (Siebert 2004, S. 10).

Das Thema „Inklusion/Exklusion“ ist also kein neues Thema für die Erwachsenenbildung, aber die Auseinandersetzung damit war in den vergangenen Jahren nicht mehr auf der Agenda des weiterbildungspolitischen Diskurses. Die Gründe dafür scheinen sowohl interner als auch externer Natur zu sein. Zum einen mag es ein Ausdruck der Resignation sein, dass die in den 1970er und 1980er Jahren unternommenen zahlreichen Versuche, „bildungsferne Menschen“ zu erreichen, nicht die erhofften Erfolge

aufwiesen. Zum anderen liegen die Gründe in den enger werdenden finanziellen Möglichkeiten der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung, die es kaum noch erlauben, Bildungsangebote ausreichend zu subventionieren bzw. neue Ansätze mit ungewissem Ausgang zu erproben. So sanken bspw. die Landeszuschüsse an die Volkshochschulen zwischen 1996 und 2006 um 13,4 Prozent, während die Teilnehmerentgelte im selben Zeitraum um 22,3 Prozent anstiegen (vgl. DIE 2008, S. 110)

Im Ergebnis führt dies dazu, dass bspw. nur ein Drittel aller Volkshochschulen Angebote im Bereich Grundbildung/Alphabetisierung bereithalten oder dass Kursangebote, die sich explizit an längerfristig Arbeitslose wenden, selbst in den von Arbeitslosigkeit besonders betroffenen Großstädten des Ruhrgebiets, sich so gut wie nicht finden. Inklusionsförderliche Angebote für Personengruppen, die von Exklusion bedroht oder betroffen sind, existieren dort, wo über temporäre Sonderprogramme der Länder, des Bundes oder der Europäischen Union eine Finanzierung möglich wird. Dass gesellschaftliche Dauerproblematiken wie Analphabetismus oder Langzeitarbeitslosigkeit nicht durch zeitlich befristete Vorhaben nachhaltig bearbeitet werden können, bedarf keiner weiteren Begründung. Eine sinnvolle Strategie der Neuorientierung vor dem Hintergrund der geschilderten Widersprüche ergibt sich durch die Synthese der institutionellen und der inhaltlichen Folgerungen aus der Inklusionsdebatte. Geeignete Orte für entsprechende Analysen und neue Angebote der Weiterbildungspraxis sind die lokale Ebene und der Sozialraum. Dort können die sozialen und bildungsorientierten Akteure produktiv an neuen Lösungen zur Inklusion zusammenarbeiten, wenn sie hierfür von der Bildungspolitik neue Rahmenbedingungen erhalten.

Trotz aller von außen gesetzten Restriktionen kommt die öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung nicht umhin, sich wieder stärker mit ihrer Aufgabe auseinanderzusetzen, zur sozialen Inklusion der von Exklusion bedrohten oder betroffenen Personengruppen beizutragen. Es ist nicht nur der Sparzwang der öffentlichen Hand, der dazu führen wird, dass alle freiwilligen Leistungen im Bereich Bildung, Kultur und Sport neu begründungspflichtig werden. Es ist auch die seit den 1990er Jahren zu beobachtende und sich verschärfende Tendenz zur Entstaatlichung (vgl. Bofinger

2008), getragen von der neoliberalen Ideologie, dass weniger Staat mehr Freiheit bedeute, die die Erwachsenenbildung zwingt, ihre Existenz zu legitimieren. Doch aktuelle Entwicklungen eröffnen der öffentlich verantworteten Weiterbildung auch neue Chancen. Die krisenhaften Entwicklungen zeigen einerseits, wie bedrohlich die soziale Exklusion für den Fortbestand der Gesellschaft werden kann, und andererseits, wie bedeutsam längerfristige Investitionen in Bildung für die Bewältigung von Umbrüchen sind. Die Aufgabe, zur gesellschaftlichen Inklusion beizutragen, wird daher auch zukünftig zentrales Element von öffentlich verantworteter Weiterbildungsforschung und -praxis sein.

Literatur

- Bofinger, P. (2008): Das Jahrzehnt der Entstaatlichung. In: WSI-Mitteilungen, H. 7, S. 351–357
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2008): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2008. Bielefeld
- Iben, G. (1997): Integration. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.): Fachlexikon der sozialen Arbeit. Frankfurt a.M., S. 492–493
- Landesverband der Volkshochschulen von NRW (1965): Zum Verhältnis von Aufstiegs Hoffnung und Bildungsinteresse. Dortmund
- Siebert, H. (2004): Weiterbildungsbeteiligung und Lernmotivation. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 3, S. 9–14
- Tietgens, H. (1978): Warum kommen wenig Industrie-Arbeiter in die Volkshochschule? In: Schulenberg, W. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Darmstadt, S. 98–174 (erstmal ersch. 1964)

Autorinnen und Autoren

Dr. Jens Friebe, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Forschungs- und Entwicklungszentrum des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) in Bonn, friebe@die-bonn.de

Dr. Sabina Hussain, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Forschungs- und Entwicklungszentrum des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) in Bonn, hussain@die-bonn.de

Prof. Dr. Martin Kronauer, Professor für Gesellschaftswissenschaft mit dem Schwerpunkt Strukturwandel und Wohlfahrtsstaat in internationaler Perspektive an der Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin und Senior Researcher am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) in Bonn, kronauer@fhw-berlin.de

Felicitas von Kuechler, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Forschungs- und Entwicklungszentrum des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) in Bonn, seit 2009 Projektleitung „Lernen vor Ort“ in Offenbach, felicitas_von.kuechler@offenbach.de

Dr. Prasad Reddy, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Forschungs- und Entwicklungszentrum des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) in Bonn, reddy@die-bonn.de

Gerhard Reutter, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Forschungs- und Entwicklungszentrum des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) in Bonn, reutter@die-bonn.de

Monika Tröster, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Forschungs- und Entwicklungszentrum des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) in Bonn, troester@die-bonn.de

Dr. Angela Venth, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Forschungs- und Entwicklungszentrum des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) in Bonn, venth@die-bonn.de