

Jörg Dinkelaker
Aiga von Hippel (Hrsg.)

Erwachsenenbildung in Grundbegriffen

Verlag W. Kohlhammer

Inhalt

32 Grundbegriffe: Zugänge zur Erwachsenenbildung und zum Lernen Erwachsener – eine Einleitung mit Nutzungshinweisen	9
<i>Jörg Dinkelaker & Aiga von Hippel</i>	
I AdressatInnen und Teilnahme	25
Erwachsenenalter	27
<i>Bernhard Schmidt-Hertha</i>	
Subjekt	34
<i>Daniel Wrana</i>	
Aneignung	42
<i>Stefanie Hartz</i>	
Lernen	49
<i>Jörg Dinkelaker</i>	
Adressaten, Zielgruppen, Teilnehmende	57
<i>Barbara Lindemann & Rudolf Tippelt</i>	
Deutungsmuster	66
<i>Rolf Arnold & Ingeborg Schüßler</i>	
Weiterbildungsbeteiligung	75
<i>Jutta Reich-Claassen</i>	
II Pädagogisches Handeln und Profession	85
Profession und Professionalität	87
<i>Wolfgang Seitter</i>	
Lehren	93
<i>Thomas Fuhr, Jürgen Gruchel, Ulrich Kirchgäßner, Sven Klaiber, Anna Laros & Ruth Michalek</i>	
Beraten	101
<i>Christiane Schiersmann</i>	
Evaluieren	110
<i>Harm Kuper</i>	
Vernetzen	117
<i>Melanie Franz & Timm C. Feld</i>	
Weiterbildungsmanagement	124
<i>Steffi Robak</i>	

III	Institutionen	133
	Lernorte	135
	<i>Karin Kraus</i>	
	Kurse	143
	<i>Jochen Kade & Sigrid Nolda</i>	
	Medien	150
	<i>Manuela Pietraß</i>	
	Zertifikate	158
	<i>Bernd Käßplinger</i>	
	Programme und Angebote	165
	<i>Wiltrud Gieseke</i>	
	Weiterbildungsorganisationen	174
	<i>Karin Dollhausen & Josef Schrader</i>	
IV	Begründungen, Funktionen und Kontexte	183
	Lebenslauf und Biographie	185
	<i>Dieter Nittel & Andrea Siewert</i>	
	Teilhabe, Inklusion, Partizipation	191
	<i>Silke Schreiber-Barsch</i>	
	Bildung	199
	<i>Heide von Felden</i>	
	Kompetenz und Qualifikation	207
	<i>Peter Kossack & Joachim Ludwig</i>	
	Sozialisation	215
	<i>Helmut Bremer</i>	
	Kultur	223
	<i>Erhard Schlutz</i>	
	Wissen	231
	<i>Sigrid Nolda</i>	
	Beruf	238
	<i>Philipp Gonon</i>	
	Interkulturalität	244
	<i>Halit Öztürk & Niels Klabunde</i>	
V	System und Reflexion	253
	Steuerung	255
	<i>Michael Schemmann</i>	
	Weiterbildungspolitik	263
	<i>Peter Faulstich & Erik Haberzeth</i>	
	Internationalisierung	272
	<i>Sabine Schmidt-Lauff & Regina Egetenmeyer</i>	
	Erwachsenenbildungsforschung und Forschungsmethoden	280
	<i>Olaf Dörner & Burkhard Schäffer</i>	

Die Autorinnen und Autoren	288
Schlagwortverzeichnis	291

Teilhabe, Inklusion, Partizipation

Silke Schreiber-Barsch

1 Teilhabe, Inklusion, Partizipation – um was geht es?

Ist ‚dabei sein‘ wirklich alles? Und ist ‚inklusive‘ gleichbedeutend mit ‚gerecht‘? Die Kategorien Teilhabe – Inklusion – Partizipation (TIP) eröffnen einen spannungsreichen Zugriff auf das Feld der Erwachsenenbildung. Die Kategorien übernehmen höchst unterschiedliche Funktionen: Sie dienen als Instrumente sozialwissenschaftlicher Analyse; als normativ aufgeladene Begründungslinien bildungspolitischer Programmatik oder erwachsenenpädagogischer Organisationsentwicklung; und sie markieren mit ihren Begrifflichkeiten wirkungsmächtige soziale Mechanismen im alltäglichen Geschehen von Bildung und Lernen des Einzelnen wie sozialer Gruppen.

Begriffliche Rahmungen

Als ein eher statischer Begriff bezeichnet (a) *Teilhabe* einen gesellschaftlichen Scharniermechanismus. Es geht um Teilhabe *an* etwas *von* jemanden, d.h. Teilhabe *an* Gesellschaft, *an* Bildung, *an* Erwerbsleben usw. Das *von* (von wem?), also die Zuerkennung von Teilhabemöglichkeiten an den Einzelnen/*an* soziale Gruppen, ist gleichermaßen ein Produkt sozialer Aushandlungsprozesse und zugewiesener Räume in der Gesellschaft; wer darf, wer soll, wer kann an Erwachsenenbildung teilhaben bzw. mittels der Teilnahme an Erwachsenenbildung an der Gesellschaft teilhaben? Teilhabe wird über einen gesellschaftlich festgelegten Code von Zugehörigkeit eröffnet – oder verweigert, abgesichert über Regelungen zur Bildungsfinanzierung u. Ä.

(b) *Partizipation* wird oftmals synonym mit „Teilhabe“ verwendet, betont jedoch graduell stärker das aktive Moment von sozialer Einbeziehung. Partizipation gründet auf dem gesellschaftlich geschaffenen, demokratisch legitimierten Angebot von Gestaltungsoptionen an den Einzelnen/*an* soziale Gruppen im Sinne einer, auch unkonventionell und widerständig gedachten, Selbst- und Mitbestimmung. *Partizipationsfähigkeit* gilt es über Bildung zu entwickeln, mit dem Ziel, demokratisches Bewusstsein und individuell-kollektive Beteiligungsformen sowohl als staatlicherseits eingeforderte Aktivität der BürgerInnen als auch als individuell-kollektiven Handlungsraum zu verwirklichen.

(c) *Inklusion* realisiert sich über Teilhabe und Partizipation: Soziale Inklusion wird, so z.B. von Hillmert (2009, 85), als „soziale und politische Teilhabe“ definiert, die bei Verlust zur *Exklusion* wird (vgl. z.B. auch Kronauer 2010b; Kapitel 3). Wesentlich ist die Mehrdimensionalität der Inklusionskategorie. Als Zustand ist die normativ besetzte (aber formal-logisch nicht erreichbare) Zielvision einer ‚inkluisiven‘ Gesellschaft gemeint, die sich z.B. in bildungspolitischen Programmatiken oder in Strategiepapieren erwachsenenpädagogischer Institutionen wiederfindet. Als Prozess geht es um soziale Bewegungen des Ein- wie Ausschließens, die das Ausmaß an möglicher Teilhabe bzw. Nicht-Teilhabe bedingen. Der prozessualen Logik folgend wird *Inklusion/Exklusion* vielfach als Begriffspaar verwendet, um das dialektische Verhältnis zwischen Einschließen wie Ausschließen zu betonen. D. h. ein Einzelner oder eine soziale Gruppe kann gleichzeitig resp. graduell mehr oder weniger ein- und ausgeschlossen sein (z.B. in die Staatsnation, aber nicht in den Arbeitsmarkt), und ist dies aber nicht zwingend für immer (Veränderung der sozialstaatlichen Regulierungen, des Lebens-

alters, der Beschäftigungssituation, des Wohnortes u. Ä.).

Jede Gesellschaft schafft sich ihr eigenes, historisch begründetes und zeitgeschichtlich immer wieder rekonstruiertes System der Teilhabe – Inklusion – Partizipation (TIP) und ergo der Exklusion. Es ist geleitet von normativen Richtwerten wie den Menschenrechten (inklusive des Rechts auf Bildung), die sich in nationalstaatlich gefassten Bürger- und Grundrechten, d. h. in Deutschland im Grundgesetz, äußern. Als Kern des Sozialstaatsprinzips hat der Staat für den Rahmen von TIP Sorge zu tragen (vgl. z. B. Nagel 2007). Aus dem Grundgesetz folgt jedoch kein subjektives Recht auf Erwachsenenbildung, sondern nur ein Teilhaberecht (Art. 12 Abs. 1 GG), das unter dem sog. Vorbehalt des Möglichen steht (vgl. ebd.).

Die Komplexität der Kategorien von TIP verweigert vorschnelle Ableitungen: Inklusion ist nicht per se gut (ohne Blick auf das, wohin inkludiert werden soll); sie erzeugt kausal weder ein gerechteres Bildungssystem (wenn es z. B. die Inklusion in ein an sich sozial selektives System meint) noch lernwillige Erwachsenenbildungsteilnehmende. Genauso ist Exklusion aus einzelnen Segmenten in einer hochdifferenzierten Gesellschaft weder ungewöhnlich noch automatisch negativ (wie die Exklusion bspw. aus der Gruppe der Strafgefangenen); problematisch wird Exklusion in Gestalt eines sozialstrukturell verfestigten, individuell als Benachteiligung gewerteten Verlustes von Teilhabechancen und Lebensniveau.

Erwachsenenbildung im Kontext von Teilhabe – Inklusion – Partizipation

Im Zuge des historischen Ausbaus formaler Bildung(spflucht) hat sich Bildung zu einem „Breiten-Inklusionsmedium“ (Hillmert 2009, 86) entwickelt – und in Konsequenz erhöhte Exklusionsrisiken für diejenigen entstehen lassen, die aufgrund sozialstrukturell ungleich verteilter Chancen auf Bildungszugang u. Ä. von dem Inklusionspotential über Bildungsteilhabe ausgeschlossen sind (vgl. ebd.; Kapitel 4).

Die sozialstaatliche Fürsorge zur Minderung solcher Risiken begründet sich entlang der Argumente der Ökonomie (Beschäftigungsfähigkeit, Entlastung der Sozialsysteme), der Demokratie (Konsolidierung und Legitimierung des demokratischen Gesellschaftsmodells), der Sozialpolitik (Sozialstaatlichkeit, gesellschaftliche Kohäsion, nationale Identität) und der subjektiven Ebene (Entfaltung der Persönlichkeit, Selbst- und Mitbestimmung). Die Erwachsenenbildung erhält hier eine *doppelte sozialstaatliche Funktionalisierung* zugewiesen: als Schlüsselbereich für (ex negativo) die Prävention von Armut, Erwerbslosigkeit, Exklusion sowie (ex positivo) die Sicherstellung von nationaler Wettbewerbsfähigkeit und einer inklusiven Gesellschaft. Im sozialen Diskurs reproduziert sich folglich ein *Teilhabe- und Statusversprechen durch Bildung*, das seitens des Sozialstaats über das Teilhaberecht auf Bildung und die Bereitstellung von Lerninfrastrukturen gewährleistet werden soll.

In enger Wechselwirkung steht der *historisch konstitutive Anspruch der Erwachsenenbildung selbst*, gerade die Vielfalt und Differenz von Bildungsinteressen, -bedarfen, Lernzugängen und -niveaus als gesellschaftlichen Auftrag und genuinen Ausgangspunkt für erwachsenenpädagogische Theorie und Praxis zu setzen und darüber gesellschaftliche Teilhabe zu eröffnen bzw. Exklusionsrisiken zu minimieren (Kapitel 2). Der Begriff der Inklusion fand seit Ende der 1990er Jahre vermehrt Eingang über v. a. den europapolitischen und sozialwissenschaftlichen Diskurs (Kapitel 2 & 5). Inklusion steht für einen die Prinzipien von Diversität und Differenz in Bildung und Lernen grundlegenden Ansatz, der bislang oft eingeschränkt auf die Frage der Inklusion von Menschen mit Behinderung in die Erwachsenenbildung thematisiert wurde. Es deutet sich jedoch ein Richtungswechsel an hin zu einer „inkludierenden Erwachsenenbildung“ (Kil 2012, 20), „die sich nicht nur dem gesamtgesellschaftlichen Ziel Inklusion verpflichtet fühlt, sondern aktiv Bildungsangebote konzipiert und bereitstellt, die inkludierend sind“ (ebd.). Inklusionsstrategien werden so zu Fragen des Bildungs-

managements und der Organisations-/Qualitätsentwicklung (vgl. z.B. Küchler 2010). Die Kategorien von TIP zielen auf Barrierefreiheit in toto: bei Angeboten und Methoden (Niedrigschwelligkeit, Verwendung der ‚Leichten Sprache‘ usw.), bei der Professionalisierung des Personals (für Angebote mit Menschen mit Behinderung, mit Migrationshintergrund usw.), bei den räumlichen Gegebenheiten u. v. m.

Insofern markiert Inklusion als pädagogisches Konzept die Überwindung des separierend angelegten Modells der *Integration*. Integration setzt eine vorgelagerte defizitbegründete Ausschließung voraus, um im Folgeschritt eine Anpassung der zunächst Exkludierten und ihre Integration in die als ‚normal‘ gesetzte Mehrheit anzustreben – ohne allerdings die Mechanismen und sozialen Konstruktionen der Ausgrenzung kritisch zu reflektieren und Differenz als Normalzustand zu unterstellen.

2 Historische Dimension

Historisch gesehen stellt die sozial verhandelte „Produktion eines Außen“ (Schroer 2008, 192f.) in Gestalt der vom sozialen Gefüge de facto exkludierten Individuen/sozialen Gruppen ein stabiles Parameter der Gesellschaftsentwicklung dar; sei es der Vagabund zum Ende des Mittelalters (vgl. Kronauer 2010b, 42) oder heute illegalisierte MigrantInnen. Jene Ausgrenzung *aus* der Gesellschaft ist wirkungsmächtig ergänzt worden durch die Form der Exklusion *innerhalb* der Gesellschaft (vgl. ebd., 41).

Die Verstrickungen der Erwachsenenbildung im Kontext von TIP lassen sich anhand von drei Phasen überblicksartig rekonstruieren (vgl. Wrana 2006; Kronauer 2010a; vgl. auch die Beiträge von Reich-Claassen; Tippelt & Lindemann).

Erstens: Gegen Ende des 19. Jahrhunderts stellten Hörerstatistiken im Rahmen der Wiener Universitätsausdehnungsbewegung erste systematische Bemühungen zur Informationsgewinnung über Motive und sozialstrukturelle

Merkmale von Teilnehmenden dar. Diese Aktivitäten wurden mit Beginn des 20. Jahrhunderts von den neuen Institutionalformen, den Volkshochschulen, übernommen. Nach Ende des Zweiten Weltkrieges und unter den Leitideen von Demokratisierung und Wohlstand durch Humankapital rückten die Teilnehmenden erneut in den Fokus. Sie wurden ab Mitte der 1950er in mehreren großen, heute als klassisch geltenden Leitstudien der bildungssoziologischen Adressatenforschung in Bezug auf die Abhängigkeit ihrer Nicht-/Teilnahme an Erwachsenenbildung von sozialen Faktoren untersucht. Ergebnis war die Figur des ‚katholischen Arbeitermädchens vom Lande‘ als Prototyp der zentralen Ungleichheitsfaktoren (Religion, Region, Geschlecht, Schicht) für den Zugang zu Bildung. Die Politik reagierte in den 1960ern/70ern mit Bildungsexpansion und -reform zum Abbau von Zugangsbarrieren für hochgradig unterrepräsentierte Gruppen wie die Arbeiterschaft und Frauen. Als Leitziel galt die Vollinklusion durch Erwachsenenbildung (vgl. Wrana 2006) – und die Einlösung des Teilhabe- und Statusversprechens durch Bildung als realisierbar. Mitte der 1970er kam der Ansatz der Zielgruppenorientierung hinzu, der über eine meist defizitbegründete Fokussierung von sog. Rand- oder Problemgruppen (*die* Ausländer, *die* Behinderten usw.) ein Mehr an Qualität der Erwachsenenbildung und sozialer Gerechtigkeit umzusetzen versprach.

Zweitens: Der Wandel zur postindustriellen Gesellschaft provozierte in den 1980er Jahren – europaweit – tief greifende sozialstrukturelle Umbrüche. Veränderte Ausgrenzungssphänomene durch z. B. die Verfestigung von Langzeitarbeitslosigkeit wurden in den Sozialwissenschaften von Frankreich ausgehend mit dem Begriff der „exclusion“ belegt bzw. im anglo-amerikanischen Kontext unter „underclass“/„working poor“ diskutiert (vgl. z. B. Kronauer 2010a; Schroer 2008). Der Paradigmenwechsel hin zu einem aktivierenden Sozialstaat verabschiedete den Anspruch einer auch präventiv gedachten Strategie der Vollinklusion. Öffentlich finanzierte Erwachsenenbildung hatte sich

vorrangig zu konzentrieren auf die Sicherstellung von Beschäftigungsfähigkeit, also auf eine Inklusion von bereits Exkludierten (vgl. Wrana 2006), bei denen ein begrenzter Ressourceneinsatz qua schneller Reintegration in den Arbeitsmarkt erwartbar schien. Gleichwohl betrafen die Ausgrenzungsprozesse noch nicht den „institutionellen Kern der Gesellschaft“ (Kronauer 2010a, 14), sie forderten als vermeintliche Randerscheinungen noch keinen öffentlichen Handlungsdruck ein.

Drittens: Dies änderte sich mit den 1990ern durch eben jene neoliberalen Aktivierungspolitiken, durch eine Erosion von sozialstaatlichen Sicherheiten und von Normalarbeitsverhältnissen, die in Prekarisierungsprozesse, in ‚neue soziale Ungleichheiten‘ mündeten. Jene Prozesse treffen nicht mehr vorrangig (aber immer noch besonders) sozial-materiell benachteiligte Bevölkerungsgruppen, Exklusionsrisiken kumulieren sich nicht mehr nur für die sog. Ränder der Gesellschaft. Einerseits fordert die meritokratisch begründete Wissensgesellschaft ein stetes Mehr an Qualifikation, Kompetenz, Flexibilität; andererseits sind die Menschen mit dem Abbau von Lernzugängen und einer Individualisierung der Teilhabe am Lernen konfrontiert, welches die Verantwortung für Inklusion – und ergo für deren Scheitern – primär auf den Einzelnen verlagert hat. Zugespißt: Der öffentliche *Bildungsauftrag* wurde mit dem Bildungsregime des selbstgesteuerten lebenslangen Lernens durch eine individualisierte *Bildungsverpflichtung* ersetzt, die Inklusion zu einer „Bringschuld“ werden lässt (vgl. Kronauer 2010a, 16). Die doppelte Funktionalisierung von Erwachsenenbildung hat sich in ihrer Binnenstruktur verschoben von der Vermittlung fürsorgender Vollinklusion hin zur Anleitung zur „Selbstinklusion“ (Wrana 2006, 95).

3 Theoretische Konzepte

Die historischen Phasen werfen Schlaglichter auf erwachsenenpädagogische Konzepte

und Positionierungen im Kontext von TIP, wie bspw. die Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung (vgl. auch die Beiträge von Reich-Claassen; Tippelt & Lindemann). In Bezug auf die Erwachsenenbildungswissenschaft hat Wrana (2006) Strukturierungsvarianten im Umgang mit der Differenz Inklusion/Exklusion herausarbeiten können (vgl. ebd., 89f.). Die Varianten operierten, je nach konzeptioneller Orientierung, mit Unterscheidungen wie „Innen-Außen“ bzw. „Fest-Beweglich“ und interpretierten entsprechend die Funktion von Erwachsenenbildung z. B. im Sinne eines Rückholens in das gesellschaftliche Zentrum mithilfe subjektorientierter Lernstrategien, oder Erwachsenenbildung als Instrument, das die (habitustheoretisch verstandenen) Festschreibungen der Individuen auf soziale Positionen dynamisieren könne und individuelle Handlungsspielräume ermögliche.

Offensichtlich ist, dass in einem hohen Maße theoretische Bezüge aus dem sozialwissenschaftlichen Spektrum genutzt werden. Folgende Positionen illustrieren Anknüpfungspunkte für eine (kritische) Ausdifferenzierung des Erwachsenenbildungsdiskurses.

(a) Eine grundlegende Fassung der Kategorien als sozialwissenschaftliche Analyseinstrumente liefert die *Soziologie*. Für Anschlussfähigkeit an die Erwachsenenbildung sorgt z. B. Kronauer (2010a; b). Er definiert Inklusion als „gesellschaftliche Zugehörigkeit und Teilhabe“, die entlang von drei Aspekten realisiert werde: „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“ (ebd., 2010a, 17; vgl. auch 2010b, 33).

(b) Der Erforschung der Interdependenzen und Überschneidungsfelder zwischen diversen ungleichheitsgenerierenden Faktoren (und nicht ihre bloße Addition) gerade in Bezug auf TIP widmet sich der neue multidisziplinäre Ansatz der *Intersektionalitätsforschung* (vgl. z. B. Winker & Degele 2010). Intersek-

tionale Perspektiven haben Eingang gefunden bspw. in die *Disability Studies*, die ‚Behinderung‘ aus ihrem rein medizinischen Diagnostikstatus herauslösen und als Konstrukt aus sozialen Be- und Abwertungsprozessen verstanden wissen wollen; intersektionale Überschneidungen werden z.B. zwischen den Dimensionen Behinderung und Migration bearbeitet (vgl. z.B. das Zentrum für Disability Studies, ZeDiS, an der Universität Hamburg; URL: <http://www.zedis.uni-hamburg.de>). Prämisse ist ein Paradigmenwechsel bei der Leitkategorie Differenz, wie auch für die *postcolonial studies* grundlegend (vgl. z.B. Messerschmidt 2006). Demnach ist Differenz kein inklusionsbedürftiger, sozialer Ausnahmezustand, sondern Normalzustand und mithin konstitutives Element für die Teilhabe an Erwachsenenbildung: „Interkulturelle Arbeit wird zur politischen Bildung, wenn sie Differenz nicht auf das Problem gegenseitiger Verständigung reduziert, sondern den Raum der Differenzen als ein gesellschaftliches Terrain anerkennt, in dem Bewegungen entstehen, die sich gegen ihre Vereinnahmung wie gegen ihre Festschreibung, gegen ihre Integration wie gegen ihre Ausgrenzung zur Wehr setzen“ (Messerschmidt 2006, 56).

(c) *Politikwissenschaftliche Ansätze* unterstützen den kritischen Blick auf die Relation zwischen TIP und Demokratie (vgl. auch Schreiber-Barsch 2009). Demokratie soll, v.a. in Form des deliberativen Demokratie-Modells als diskursiv gestalteter Form der kollektiven Entscheidungs- und Konsensfindung im öffentlichen Raum, ein hohes Maß an Partizipation sicherstellen. Im Umkehrschluss werden Demokratieerziehung/Bürgerschaftsbildung für jene gefordert, die als nicht-demokratisch (Ablehnung der demokratischen Werte und Strukturen) bzw. als noch nicht demokratiefähig (Ermangelung der Kompetenzen für Partizipation) gelten. Ziel ist das ‚Heranziehen‘ an das gesellschaftliche Zentrum und dessen Zugangsvoraussetzungen (bspw. über Sprach- oder Einbürgerungstests) – also eine (verbesserte) Inklusion in das Bestehende. Voraussetzung für die demokratische Teilhabe

sind folglich die formale Zugehörigkeit zum demos und die Anerkennung von Teilnahmekompetenz, die allerdings trotz formalem Status auch verweigert werden kann. Rancière (2002) greift diesen Mechanismus in seinen Arbeiten zur politischen Philosophie auf und spricht von einer „Ordnung des Sichtbaren und des Sagbaren, die dafür zuständig ist, dass diese Tätigkeit sichtbar ist und jene andere es nicht ist, dass dieses Wort als Rede verstanden wird, und jenes andere als Lärm“ (ebd., 41). Die Ordnung verweigere insofern qua zugeeiltem sozialen Platz bestimmten Teilen der Gemeinschaft das Gehör und öffentliche Teilhabe, deren Äußerungen (als sog. „Anteil der Anteillosen“, *la part des sans-part*) würden lediglich als „Lärm“ wahrgenommen. In dem Moment, in dem der Anteil der Anteillosen beginne, die Verteilung radikal infrage zu stellen, komme es zum Bruch mit der Ordnung – und zu Demokratie (vgl. ebd., 52). Letztere konstituiere sich eben nicht in der vernunftgeleiteten Logik des Konsenses. Der Anteil der Anteillosen will keine (verbesserte) Inklusion in das Gegebene, sondern eine Revision der „Ordnung des Sichtbaren und Sagbaren“ (ebd., 41) selbst, d.h. alternative Formen von politischer Kommunikation und Teilhabe jenseits der etablierten Logiken und der zugewiesenen gesellschaftlichen Partizipationsräume.

4 Empirische Befunde

Die Korrelation zwischen sozialen Faktoren und der Nicht-/Teilnahme an Erwachsenenbildung ist eine keineswegs neue Erkenntnis (Kapitel 2; vgl. auch den Beitrag von Reich-Claassen). Überraschend ist dennoch, wie wenig sich an den sozialen Beteiligungsmustern und Selektionsmechanismen geändert zu haben scheint (vgl. Bilger & Rosenblatt 2011), nachzulesen im seit 1979 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung vorgelegten „Berichtsystems Weiterbildung“ (BSW) sowie in dessen Nachfolger seit 2007, dem mit dem

europäischen „Adult Education Survey“ gekoppelten „Nationalen Bildungsbericht“.

Für das Jahr 2010 liegt in Deutschland die Quote der Beteiligung an Erwachsenenbildung von der Bevölkerung von 18 bis 64 Jahren bei 42 Prozent (vgl. Bilger & Rosenblatt 2011, 61). Die Beteiligungsstruktur entspricht den traditionellen sozialen Mustern: Frauen nehmen häufiger an nicht-berufsbezogener Erwachsenenbildung, aber weniger – aufgrund der geringeren Erwerbsquote – an betrieblicher teil; je höher die schulische Vorbildung und die berufliche Qualifikation sind, desto wahrscheinlicher ist auch die Bildungsteilnahme; negativ auf die Beteiligungsquote wirken sich Faktoren wie Arbeitslosigkeit oder Migrationshintergrund aus (vgl. ebd., 61 ff.). Diese Phänomene werden gefasst unter den Thesen der „bildungsabhängigen Schere der Weiterbildungsbeteiligung“ (vgl. ebd., 69), der „doppelten Selektivität“ (Fauststich 1981, 61 ff.) von Erwachsenenbildung oder auch des Matthäus-Effektes („Wer hat, dem wird gegeben“). Erwachsenenbildung könne demnach Faktoren wie soziale Herkunft und Zugehörigkeit nicht auffangen, Bildungsungleichheit werde eher verstärkt denn kompensiert.

Dies kennzeichnet Deutschland auch im europäischen Vergleich. Eine relativ hohe Teilnahmequote insgesamt läuft parallel zu einem „starken Bildungsgefälle im Zugang zur Weiterbildung“ (Rosenblatt & Bilger 2011, 105). Trotz Konzepten wie Zielgruppenorientierung, Milieumarketing usw. scheint sich Erwachsenenbildung vorrangig auf eine Inklusion der bereits Inkludierten zu konzentrieren und letztlich die traditionellen Muster von Inklusion/Exklusion zu reproduzieren.

5 Internationale Bedeutung

Die enge Verzahnung der Kategorien von TIP mit internationalen Bezügen ist bereits an verschiedenen Stellen deutlich geworden. Auf der supranationalen Ebene ist die Dynamik des europäischen Sozialraumes mit dem europä-

politischen Integrationsprozess hin zur Europäischen Union (EU) ein zentraler Katalysator. Die sozialstrukturellen Umbrüche in den europäischen Ländern traten zu Beginn der 1980er unter dem Terminus „social exclusion“ auf die EU-Agenda, es folgten zu Beginn der 1990er Aktions- und Förderprogramme. Seit der Jahrtausendwende ist die Leitsemantik der „Inklusion“ vorherrschend. Laut Bernhard (2010) spiegele sich in der europäischen Inklusionsagenda auf Basis der Lissabon-Strategie (2000) gleichermaßen, dass die Legitimation von Inklusion weniger über das Solidaritätsparadigma als über die Absicherung des Wettbewerbsraumes Europa erfolge. Bei einem anderen supranationalen Akteur, der UNESCO, markiert sich demgegenüber eine interessante Drehung der Perspektive in ihren „Policy Guidelines on Inclusion in Education“ (2009): „Looking at education through an inclusive lens ... implies a shift from seeing the child as the problem to seeing the education system as the problem“ (ebd., 14) – ein deutlicher Kontrast zur gängigen Verlagerung von Verantwortlichkeit auf die individuelle Ebene (Kapitel 2).

Für die Frage der Praxisimplementierung liegt von Booth & Ainscow (2002) ein wegweisender Beitrag vor. In Form eines sog. „Index for inclusion“ stellen sie Praxismaterial zum Ziele einer partizipativ gestalteten Reflexion und „wertsetzenden Organisationsentwicklung“ (Küchler 2010, 338) von Bildungsinstitutionen in Richtung inklusiver Bildungs- und Lernpraxis vor. Zunächst für den schulischen Kontext entwickelt steht es nun in seinen Transferoptionen auf den Erwachsenenbildungskontext im Sinne eines Selbstevaluationsinstrumentes von Institutionen/Organisationen zur Debatte (vgl. ebd.).

6 Aktuelle Problemlagen und Ausblick in die Zukunft

Zwei bildungspolitische Dokumente illustrieren Aktualität wie Ambivalenz der Kategorien

von TIP. Der Nationale Aktionsplan „Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft“ (BMAS 2011) zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention steht für die weiterhin gängige Verknüpfung des Inklusionsbegriffs mit dem Sonder-/Heilpädagogischen Bereich. Plädiert wird für eine „Gemeinsamkeit von Anfang an“ (ebd., 11) bei Bildung und Lernen als Gegenmodell zur separierenden Integrationsidee. Umso irritierender wirkt die Reorientierung zu just dieser Begrifflichkeit im „Nationalen Aktionsplan Integration. Zusammenhalt stärken – Teilhabe verwirklichen“ (Bundesregierung 2011), der sich auf Menschen mit Migrationshintergrund richtet.

Erkennbar wird insbesondere eines – das hohe Konfliktpotential des Kernmechanismus. Das gesellschaftliche Bedingungsgefüge re-/produziert ein System der Ein- und Ausschließung von Individuen resp. sozialen Gruppen, die (zum Teil) im Umkehrschluss als der Teilhabe – Inklusion – Partizipation bedürftig definiert und als Zielgruppen erwachsenepädagogischer Intervention ausgewiesen werden, wie bspw. Menschen mit Migrationshintergrund oder niedriger schulischer Bildung. Doch: Ist ‚dabei sein‘ wirklich alles, *wollen* die der Inklusion bedürftig Etikettierten an den ihnen zugewiesenen sozialen Räumen und Angeboten überhaupt teilhaben?

Die Kurzschlüsse der Begründungslogiken werden unübersehbar. Weder mündet die Etikettierung inklusionsbedürftiger Zielgruppen in homogenen sozialen Gruppen, noch in per se lernwilligen AdressatInnen. Im Gegenteil, sie provoziert, wie Studien zur Bildungsabstinez belegen, subjektiv begründeten, ‚sinnvollen‘ Widerstand gegen die Zumutungen der Wissensgesellschaft und ihren Inklusionsstrategien. Während jedoch das lernwillige Subjekt als Normalzustand und loyaler Bürger gewertet wird (und positive Rückkopplung erfährt), wird Verweigerung als mangelnder Teilnahmewillen gedeutet und nicht selten mit einer Exklusion von öffentlichen Ressourcen und Partizipationschancen beantwortet – eine soziale „Disziplinierungsfunktion“, die „die Inkludierten an ihre

Teilnahmepflichten“ erinnere (Schroer 2008, 190).

Die Profession der Erwachsenenbildung hat sich der Frage zu stellen, inwieweit sie Exklusion als quasi-natürlichen Teil des Systems akzeptiert, ohne eine kritische Reflexion struktureller Veränderungsnotwendigkeiten leisten zu wollen: „Die Weiterbildung lebe davon, dass von Exklusion Bedrohte eben nicht teilnehmen; man bliebe eben gerne ‚unter sich‘. Die Weiterbildung wolle aus sich heraus auch nicht zwingend inkludierend sein“ (DIE 2008, 12). Für erwachsenepädagogische Institutionen/Organisationen mag es also gleichfalls ‚sinnvoll‘ sein, sich zum Ziele von Profilierung, Stabilisierung der Machtstrukturen, von Qualitäts- und letztlich Existenzsicherung in dem bequemen ‚Idyll‘ (Rancière 2002, 105) von Inklusion/Exklusion einzurichten.

Soll jedoch an dem traditionsreichen Ziel einer Eröffnung resp. Erweiterung von Teilhabe – Inklusion – Partizipation durch Erwachsenenbildung festgehalten werden, muss eine intersektional gedachte Identifikation der Mechanismen von Ein- und Ausschließung erfolgen; darf Differenz nicht als defizitorientierte Zuschreibung einer sog. Minderheit und Integrationsreflex dienen, sondern ‚Anders-Sein‘ als Normalzustand gelten; und muss eine tatsächliche Rekonstruktion des öffentlichen Raumes über Erwachsenenbildung möglich sein.

Literatur

- Bernhard, S. (2010): Die Konstruktion von Inklusion. Frankfurt a.M.
- Bilger, F. & Rosenblatt, B. v. (2011): Aktuelle Entwicklung: Trends in verschiedenen Bevölkerungsgruppen. In: Rosenblatt, B. v. & Bilger, F. (Hrsg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Bielefeld, 61–69
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002): Index for inclusion. URL: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/In-dex%20English.pdf> (letzter Abruf: 06.12.12)
- Bundesregierung (2011): Nationaler Aktionsplan Integration. Berlin. URL: http://www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/IB/2012-01-31-nap-gesamt-barrierefrei.pdf;sessionid=E3B86C80-D427C02650EE62B10AEC18A9.s4t1?__blob=publicationFile&v=5 (letzter Abruf: 06.12.12)

- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2011): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Berlin. URL: http://www.bmas.de/SharedDocs/~/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a740-nationaler-aktionsplan-barrierefrei.pdf?__blob=publicationFile (letzter Abruf: 06.12.12)
- DIE (2008): Das Normalarbeitsverhältnis: Sündenbock oder Rettungsring? In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 1, 12
- Faulstich, P. (1981): Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.
- Hillmert, S. (2009): Soziale Inklusion und Exklusion: die Rolle von Bildung. In: Stichweh, R. & Windolf, P. (Hrsg.): Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit. Wiesbaden, 85–100
- Kil, M. (2012): Stichwort: „Inkludierende Erwachsenenbildung“. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 2, 20–21
- Küchler, F. v. (2010): Inklusion selbst entwickeln. In: Dollhausen, K., Feld, T. C. & Seitter, W. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden, 331–344
- Kronauer, M. (2010a): Einleitung – Oder warum Inklusion und Exklusion wichtige Themen für die Weiterbildung sind. In: Kronauer, M. (Hrsg.): Inklusion und Weiterbildung. Bielefeld, 9–23
- Kronauer, M. (2010b): Inklusion – Exklusion. In: Kronauer, M. (Hrsg.): Inklusion und Weiterbildung. Bielefeld, 24–58
- Messerschmidt, A. (2006): Transformationen des Interkulturellen. In: Forneck, H. J., Wiesner, G. & Zeuner, C. (Hrsg.): Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Baltmannsweiler, 51–64
- Nagel, B. (2007): Gerechtigkeit und Recht auf Weiterbildung. In: REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 3, 9–18
- Rancière, J. (2002): Das Unvernehmen. Frankfurt a.M.
- Rosenblatt, B. v. & Bilger, F. (2011): Das soziale Gefälle der Weiterbildungsbeteiligung im internationalen Vergleich. In: Rosenblatt, B. v. & Bilger, F. (Hrsg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Bielefeld, 103–105
- Schreiber-Barsch, S. (2009): Ein Idyll von Inklusion und Exklusion? Die Aufgabe von Erwachsenenbildung und Jacques Rancières Logik des Unvernemens. In: REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 1, 59–69
- Schroer, M. (2008): Die im Dunkeln sieht man doch. In: Bude, H. & Willisch, A. (Hrsg.): Exklusion. Frankfurt a.M., 178–194
- UNESCO (2009): Policy Guidelines on Inclusion in Education. Paris. URL: <http://unesdoc.unesco.org/~/images/0017/001778/177849e.pdf> (letzter Abruf: 06.12.12)
- Winker, G. & Degele, N. (2010): Intersektionalität. 2. Aufl. Bielefeld
- Wrana, D. (2006): Die Differenz Exklusion/Inklusion in der Theorie der Erwachsenenbildung. In: Forneck, H. J., Wiesner, G. & Zeuner, C. (Hrsg.): Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Baltmannsweiler, 83–97