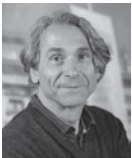


Gelungende Bildungsarbeit statt Dienstleistungsmentalität

Menschenferne Bildung, bildungsferne Menschen – Ein Zusammenhang?

Was und wie sollen wir in Zukunft lernen, um die großen Anforderungen dynamischer Gesellschaften (Klima, Frieden, Migration, soziale Sicherung et cetera) gestaltend zu bearbeiten? Welche Art von Wissen und Kompetenzen kann in welchen Lernumgebungen erworben werden, um als Individuum und Gemeinschaft handlungsfähig zu bleiben? Wenn Bildungsanbieter sich zu solchen Fragen Gedanken machen, pendeln sie meist schnell zwischen angebotsseitigem Aktionismus und kleinräumigen Handlungsstrategien.

In der Unterstützung von Menschen in ihrem Versuch, ein lebenswertes Leben für sich und ihre Umwelt zu erreichen,



Autor |

Prof. Dr. Rudolf Egger, Professor für Weiterbildung und Lebenslanges Lernen und Leiter des Zentrums für Lehrkompetenz an der Karl-Franzens-Universität Graz. Arbeitsschwerpunkte: Erforschung formeller und informeller Lernwelten aus der Sicht transformativer Aneignungsprozesse und Hochschuldidaktik

rudolf.egger@uni-graz.at

müssen Bildungsinstitutionen heute stärker als bisher ihren traditionellen Anbieterstatus von Bildung verlassen und tatsächliches Wissen darüber einholen und moderieren, was Menschen in ihrer konkreten Lebenswelten beschäftigt. Die Folgen fehlender Bürgernähe sind zum Beispiel in politischen Bezügen bereits dramatisch, im Erwachsenenbildungsbereich geben die Teilnehmendenstrukturen ebenfalls ein klares Bild davon, wer sich beteiligt und wer nicht.

Die beste Entgegnung zu diesen Formen des Desinteresses oder des Populismus liegen im unterstützenden Engagement von Menschen, damit sie ihre jeweilige Existenz in vielgestaltiger Weise erkennen, reflektieren und gestalten können. Dazu müssen Bildungsanbieter etwas Fassbares über die möglichen Entscheidungsräume von Menschen wissen, damit Bildung tatsächlich als die „tätige Seite der Vernunft“ erlebt werden kann. Allein die Forcierung eines aktiven, lebenslang lernenden Individuums als „das Rezept“, um die Gegenwartsprobleme zu lösen und die Zukunft offen zu halten, ist hier bei Weitem zu wenig. Im Gegenteil, steht hinter diesem Diktat doch einer der merkwürdigsten Widersprüche unserer Zeit, dass man in diesen geforderten Prozessen der subjektiven Ermächtigung, Bildung immer mehr als

eine Ware versteht, die auf dem Markt der Güter- und Dienstleistungsversorgung erworben werden kann.

Ungleichheiten erkennen

In dieser Logik werden die hier wirkenden schichtspezifischen und sozialökonomischen Parameter zum Bildungszugang meist ausgeblendet. Der Zusammenhang von horizontaler Ungleichheit und sozialer Benachteiligung verschärft sich aber noch in dem Maße, in dem der technologische Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft die (sozialen) Peripherien vergrößert und die sozialstaatliche Absicherung der Lebensverhältnisse schwächer wird. Dabei treten im Ungleichheitsgefüge ebenfalls traditionelle sozialstrukturelle Ungleichheiten in neuen, konsumgesellschaftlich verdeckten und überformten Konfigurationen wieder auf. In diesem Zusammenhang muss das herkömmliche (über Herkunftsfamilie, Einkommen, Bildung und Beruf) geprägte Indikatorengefüge durch eine Vielzahl sozialer Lagen, sozio-regionaler und -kultureller Milieus und Lebensstile erweitert werden. Eine Verbindung struktureller Gegebenheiten mit biografischen Ansätzen kann das vertikale Schichtungsmodell sozialer Ungleichheit dort wertvoll ergänzen, wo diese komplexen sozialen Phänomene in den statistisch orientierten Arbeiten oft recht oberflächlich reduziert werden. So kann dadurch

zum Beispiel die alltagsnivellierende Wirkung des Konsums an die horizontalen Ungleichheiten (vor allem auch vor dem Hintergrund neuer sozialstruktureller Segmentierungen im Verhältnis von Zentrum und Peripherie der Gesellschaft) zurückgebunden werden.

Wechselspiel von Chancen und Risiken

Das permanent auftauchende Wechselspiel von Chancen und Risiken (als das bestimmende Strukturierungsmerkmal individualisierter und pluralisierter Gesellschaften) ist zwar für alle Gesellschaftsmitglieder grundsätzlich dominant, aber erst in der Verbindung der biografischen mit der strukturellen Perspektive zeigt sich, warum manche Optionen für jemanden Chancen und für die anderen aber Risiken und Verluste sind. Horizontale soziale Ungleichheit äußert sich in den unterschiedlich verteilten, regional und soziostrukturell segmentierten Erreichbarkeiten, in den hier gewährten beziehungsweise verwehrten Zugängen zu Lebenspraxen und beruflichen Erfolgen.

In der bildungswissenschaftlichen Diskussion wird dies insbesondere im Kontext von Exklusions- sowie sozialen Schließungstheorien reflektiert (vgl. Barz/Tipelt 2004). Diesen Perspektiven ist gemeinsam, dass sie soziale Ungleichheit, die im biografisierten Alltagsverhalten oft verdeckt erscheint, innerhalb vielfältiger Dimensionen theoretisch fassen und die sozialen Bedingungen im Wettbewerb um Ressourcen (Bildungszertifikate, Arbeitsplätze et cetera) sichtbar machen. Erst aus einer solchen grundlegenden Perspektive werden jene Elemente von Benachteiligung sichtbar, indem sie die subjektiven Lebensprojekte von Menschen in ihren Handlungsbezügen analysieren und auch die individuellen und gesellschaftlichen Folgekosten von Ungleichheit aufzuzeigen in der Lage sind. Während die subjektiven Benachteiligungen in Form von konkreten Ausschlusszenarien oder auch von Arbeitslosenzahlen oft unmittelbar ins Auge fallen, sind die dahinter wirkenden Mechanismen in ihrer gesellschaftspolitischen Dimensionierung (als ein Phänomen der Nicht-Kohäsion) im Alltag oft schwerer zu erkennen.

Versorgung oder Vorsorge?

Ähnlich wie die Entscheidungen von Menschen, sich gegen bestimmte ansteckende Krankheiten impfen

zu lassen, stets individuelle Vorsorgeentscheidungen sind, aber auch soziale und epidemiologische Wirkweisen beinhalten (je höher der Durchimpfungsgrad einer Gesellschaft, umso niedriger ist die Ansteckungsgefahr für Ungeimpfte), bedeutet dieses Bild zum Beispiel auf die Bildungsaspirationen von Individuen oder das generelle Bildungsniveau einer Gesellschaft bezogen, dass durch die Schaffung von gesicherten Teilnahmestrukturen in aller Regel auch zivilgesellschaftliche Effekte im Sinne einer verstärkten „Abwehrleistung“ gegen viele Formen sozialer Bedrohungen generiert werden.

Dabei werden die Bereiche des erweiterten Bildungsnutzens, die sogenannten Wider Benefits of Learning wichtig (vgl. u.a. Green et al. 2003). Dazu zählen vor allem die unterschiedlichen Arten der Erzeugung sozialer Kohäsion und der Erzeugung mannigfacher Formen von reflexiver Gemeinschaft und Solidarität. Diese sind gerade heute wichtig, da die in den letzten beiden Jahrzehnten stattfindenden „Neuordnungen“ staatlicher Interventionen und Bestandsgarantien in allen öffentlichen Belangen (der Arbeitswelt, der Rentensicherung, der Gesundheitsvorsorge oder auch der Bildungsförderung) vor allem von einer fiskalpolitischen Sicht geprägt sind. Dadurch verändern sie (zusammen mit dem soziodemografischen Wandel) die bislang gültigen Parameter und Prozesse von Stuserhalt, Wohlstandssicherung oder Deklassierungsvermeidung fundamental.

Marktförmige Teilhabeprozesse hinterfragen

Wenn sich hier die Koordinaten der profitorientierten und der am Gemeinwohl ausgelegten gesellschaftlichen Reproduktion hin zur Privatisierung öffentlicher Güter verschieben, dann wird dies meist mit dem Druck der leeren öffentlichen Kassen und der gewaltigen Staatsverschuldung begründet. Was der Staat hier nicht mehr zu leisten vermag, soll in die Sphäre des Markts transferiert werden oder zumindest mit den Prinzipien marktwirtschaftlicher Wettbewerbssysteme geplant und durchgeführt werden. In der Regel gehen die Vorstellungen dabei von einer prästabilisierten Harmonie von Markt und Individuum in der Form aus, dass das, was der Markt ermöglicht, auch für das Individuum fundamentalen Nutzen hat, oder dass Menschen fortwährend rational den

effizientesten Weg berechnen würden, um negativen Sanktionen zu entgehen und Anreize auszuschöpfen.

Dabei wird vielfach übersehen, dass diese marktförmigen Anpassungen meist nur bestimmten finanzstarken Segmenten der Gesellschaft zugutekommen, wiewohl viele Sektoren unserer Gesellschaft (wie Gesundheit oder Bildung) nur begrenzt durch Angebot und Nachfrage zu strukturieren sind. Das dahinterliegende neutralistische Bild von Märkten, dass diese im Prinzip ja nichts anderes seien als netzwerkartig organisierte Strukturen, die um effiziente Waren- und Gütertauschprozesse organisiert sind, übersieht großflächig, dass damit permanent spezifische Umgebungen geschaffen werden, die all das „aussortieren“, was ihren ursprünglichen Zielen, der Gewinnmaximierung, widerspricht.

Ein solch marktförmiges Verständnis gesellschaftlicher Prozesse hat sozial und regional große Auswirkungen, weil hier die Teilhabeprozesse am gesellschaftlichen Prozess als rein leistungstechnisch gegeben und nicht als sozial/regional konstruiert dargestellt werden. Dieses meritokratische Grundverständnis sieht einzig die Leistung des Individuums als Gradmesser für seinen Status an. Die „Sieger“ in diesem Bildungswettbewerb haben dabei ihre Chancen genutzt, während die „Verlierer“ sich ihr Versagen ebenfalls selbst zuschreiben müssen.

Bildung als Dienstleistung?

Die Frage, die hier auftaucht, ist, ob Bildung nur eine unter vielen Dienstleistungen (und dadurch eben auch ein rein wirtschaftliches Gut) ist, oder ob Bildung ein öffentliches Gut, eine staatliche Aufgabe darstellt, die großteils jenseits einer reinen Marktlogik und des Zwangs zum finanziellen Gewinn gestaltet werden muss. Um vonseiten der Erwachsenenbildung auf diese Veränderungen in den Lebens- und Lernwelten reagieren zu können, bedarf es eines aufrich-

ten politischen Bewusstseins der Bildungsanbieter in den Regionen. Bildungshäuser müssen mehr denn je ihren gesellschaftspolitisch robusten Anspruch gegenüber der Politik, aber auch gegenüber ihren regionalen Partnern und den Teilnehmenden deutlich machen. Sie müssen zeigen, wo und wie sie lebensweltlich anschlussfähig und brauchbar sind.

Es geht schon lange nicht mehr nur um eine Aneinanderreihung von Kursen oder eine passive Bestandserhaltung. Vielmehr gilt es, die eigene Grundstruktur aufzuzeigen, gesellschaftspolitische Positionen zu diskutieren, Aufgabenfelder zu definieren, Angebote zu erarbeiten und Vernetzungsstrukturen aufzubauen. Das sind keine leichten Aufgaben, sondern es ist der Versuch, die unterschiedlichen Lernwelten der Subjekte mit den eigenen Projekten in der Bildungsorganisation professionell zu verbinden. Dass das nicht immer reibungslos und glatt abläuft, ist kein Zeichen von mangelnder Professionalität, sondern eher dafür, dass es nicht nur um die Erreichbarkeit sogenannter bildungsferner Menschen geht, sondern auch um die Infragestellung menschenferner Bildung. Eine Erwachsenenbildung, die solche Formen der aufsuchenden, geprüften, anschlussfähigen und brauchbaren Bildungsarbeit versucht, könnte auch in Zukunft von entscheidender Bedeutung für das Gelingen individueller und gesellschaftlicher Wertschöpfung sein. Gleichzeitig könnte der Entfremdung und Beziehungslosigkeit gegenüber „den Anderen“, der Umwelt oder „der Politik“ mit einem Resonanzmodell entgegengetreten werden. Dort, wo uns die Welt berührt, in unserer Familie, in der Gesundheit, im konkreten Zusammenleben, in der Berufswelt et cetera, sind jene Formen der Weltbeziehung, der Bezugnahme auf die Umgebung zu stärken. Erwachsenenbildung in ihrem emanzipatorischen Duktus gelingt letztlich nur dort ganz, wo es möglich ist, solche Resonanzverhältnisse, die einer Dienstleistungsmentalität diametral entgegenstehen, zu generieren (vgl. Rosa 2016). ■

Literatur |

- Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. 2 Bde. Bielefeld 2004
- Egger, R.: Lernen in der Peripherie. Über die räumliche Neuorganisation sozialer Nähe und die Rolle der Erwachsenenbildung. In: R. Egger/A. Posch: Lebensentwürfe im ländlichen Raum, Lernweltforschung 18. Wiesbaden 2016
- Green, A./Preston, J./Sabates, R.: Education, equity and social cohesion: A distributional model. Wider Benefits of Learning Research Report No.7. Centre for Research on the Wider Benefits of Learning. London 2003
- Rosa, H.: Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin 2016