

Ortfried Schäffter

Inklusion und Exklusion aus relationaler Sicht – Eine grundlagentheoretische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Inklusionsprozessen

1. Perspektiven auf die Relationalität von Inklusion/Exklusion

„Relationalität“ ist der Oberbegriff, mit dem unterschiedliche Formen möglicher Beziehungsstrukturen zusammengeführt werden und der verschiedene Bestimmungen eines Forschungsgegenstands nach sich zieht. Grundlagentheoretisch folgt hieraus ein dreifaches Verständnis von Inklusion und Exklusion: erstens ein antonymes, sich dichotom ausschließendes Begriffspaar, zweitens ein sich korrelativ konstituierendes Begriffsverständnis, sowie drittens eine ordnungspolitisch und begriffsgeschichtlich bestimmungsbedürftige Differenzlinie, an der sich soziale Praktiken des Einschließens und Ausschließens konstitutiv orientieren. Hieraus wird eine Heuristik abgeleitet, mit der sich die einschlägigen pädagogischen Diskurse identifizieren und miteinander in Beziehung setzen lassen. Die bildungswissenschaftliche Bestimmung von Inklusion oder Exklusion operiert somit innerhalb eines „relationalen Feldes“ differenter Beziehungsfigurationen. Mit den nachfolgend dargestellten Varianten des Begriffsverständnisses bekommt man es schließlich mit interferierenden Deutungshorizonten von „Inklusion“ und „Exklusion“ zu tun, die auf Differenzen in ihren jeweiligen ontologischen Hintergrundannahmen (vgl. Schaller 2012) zurückzuführen sind.

1.1 Das antonyme Verständnis eines ding-ontologisch gefassten Gegensatzes

Mit dem dichotom gedeuteten Gegensatz (vgl. Kronauer 2010, S. 119ff.) erschließt sich eine Beziehungsstruktur, in der sich pädagogisches Handeln aus seiner Spannung zwischen räumlich gegenständlichen Kontexten „in-

kludierender Exklusion“ (einschließendem Ausschluss) und einer ebenso territorial verstandenen „exkludierenden Inklusion“ (ausschließendem Einschluss) bestimmt.

„Exklusion“ meint in einem antonymen Verständnis die aktive Verhinderung von Partizipationsmöglichkeiten von konkreten Personen und Gruppen in einem räumlich erfahrbaren Sozialraum. „Inklusion“ meint analog dazu die aktive Gewährleistung von Partizipationsmöglichkeiten konkret bestimmbarer Gruppen in einem ebenfalls territorial eingrenzba- ren Sozialraum.

Aufgrund ihrer Gegenbegrifflichkeit stehen Inklusion und Exklusion in einer wechselseitigen Negation. Mit Inklusion wird notwendigerweise Exklusion als ein nicht zu vereinbarendes Gegensatz mitgedacht.³ Die Vorstellung, soziale Inklusion sei auf der substanziellen Ebene bereits durch eine normative Zurückweisung von sozialer Exklusion zu haben, muss folglich einer komplexeren Modellierung von gesellschaftlicher Wirklichkeit weichen.

Inkludierende Exklusion – oder Ausschluss durch partiellen Einschluss

Man schließt von sozialer Partizipation dadurch aus, dass man selektiv auf eine (aus-)gesonderte Zielgruppe zugreift und sie damit durch Einschluss in einen ausgegrenzten territorialen Sozialraum exkludiert. Beispiele: Gefängnis – Krankenhaus – Heim – Reservat – Arbeitsamtsmaßnahme. Die Aktivitäten sozialer Exklusion beruhen somit auf dem sozial inkludierenden Zugriff auf einer substanziellen Ebene sozialer Wirklichkeit. Kennzeichnend sind administrativ verdinglichende Begriffe wie „Erfassung“ oder „Rekrutierung“. Dies kann neben dem unmittelbaren Zwang eines „Zugriffs“ auch auf symbolischer Ebene in Konzepten sozialwissenschaftlicher Kategorienbildung empirischer Forschung erfolgen, wie dies z.B. in Foucaults „Geburt der Klinik“ historisch analysiert wird (vgl. viele Beispiele zur Rolle der Sozialwissenschaften bei einer „staatlich exekutierten Ausschließung“ in Steinert 2003, S. 281; vgl. auch Kronauer 2010).

3 Hier besteht eine weitgehende Analogie zum Verhältnis zwischen Eigenheit und Fremdheit (vgl. Schäffter 1991, 1997).

Exkludierende Inklusion – oder Einschluss durch partiellen sozialen Ausschluss

Man ermöglicht Partizipation unter den Rahmenbedingungen eines sozial exkludierenden („exklusiven“) Sonderstatus diskriminierender Defizitzuschreibungen („positive Diskriminierung“), der als Voraussetzung zur Teilhabe abverlangt wird.

Beispiel hierfür ist professionsgebundene Klientelisierung durch Zuschreibung eines Benachteiligtenstatus, von psycho-sozialer Bedürftigkeit, eines Behindertenstatus oder von „Migrationshintergrund“. Andreas Hinz (2006) fragt nach der wissenschaftlichen Komplizenschaft an diesem „Labeling-Prozess“:

Daher ergeben sich kritische Rückfragen an die Geistesbehindertenpädagogik, ob nicht Manches, was einer Geistigen Behinderung zugeschrieben wird, ein Produkt gesetzter Rahmenbedingungen und bestehender Erwartungshaltungen und damit das Ergebnis der „Institution Geistige Behinderung“ (vgl. Niedecken 2003). Schärfer formuliert stellt sich die Frage, worin geistige Behinderung eigentlich besteht, wenn die entsprechenden Zuschreibungen Entwicklungen maßgeblich mitdefinieren; konsequent ergibt sich aus dieser Frage die provokante These: „Geistigbehinderte gibt es nicht“ (vgl. Feuser 1996) und der Gemeinsame Unterricht bietet eine praktische Perspektive der „geistigen Enthinderung“ (zitiert nach Hinz 2006, S. 254f.).

Derartige Aktivitäten sozialer Inklusion beruhen somit auf Operationen eines sozial exkludierenden Zugriffs. Wissenschaftliche Forschung beteiligt sich durch ihre Klassifizierungssysteme an einem Labeling-Prozess (z.B. „Linkshänder“), der bis zur Konstitution biografischer „Karrieren“ und bei Übernahme in das Selbstkonzept sozialer Gruppen zu Prozessen sozialer Stigmatisierung und damit zur Beschädigung von sozialer Identität führen kann (vgl. Jantzen 1981).

Als Bedingung sozialer Teilhabe wird somit ein exkludierender Sonderstatus abverlangt, der nicht erworben, frei gewählt oder gewechselt werden konnte. Dies kann in Widerspruch zu den universellen Menschenrechten und zur Achtung der Menschenwürde geraten und somit als Ausdruck von „institutioneller Missachtung“ (vgl. Margalit 1997) gelten.

Insgesamt wird auf der substanziellen Ebene deutlich, dass soziale Inklusion und Exklusion als gesamtgesellschaftliche Funktionen des Bildungssystems⁴ sowohl über exkludierende als auch über inkludierende Operationen realisierbar sind. Aus relationstheoretischer Sicht bekommt man es daher operativ mit dem Paradoxon einer „exkludierenden Inklusion“ in Verbindung mit einer „inkludierenden Exklusion“ zu tun.

1.2 Das korrelative Verständnis

Das korrelative Verhältnis von Inklusion und Exklusion wird in einem systemtheoretischen Sinne als „Form“ beschreibbar. Kriminalität, Krankheit oder abweichendes Verhalten werden in der hier behandelten Deutung funktional erforderlich, um Gesetzestreue, Gesundheit oder Konformität überhaupt empirisch beobachten und pädagogisch fördern zu können. Dies führt dazu, dass mit jeder positiven Gegenstandsbestimmung *uno actu* auch sein Gegenwert mitkonstituiert wird. Aufgrund dieser wechselseitigen Abhängigkeit lässt sich die Eindeutigkeit der Abgrenzung weniger durchhalten, als dies in einer substanziell verdinglichten antinomischen Beziehungsstruktur noch möglich war. Jede inkludierende Aktivität setzt in einer korrelativen Problemsicht bereits Exklusion voraus und ist somit weniger an ihr „unschuldig“, als sie von sich selbst annimmt. Um überhaupt inkludierende Aktivitäten ergreifen zu können, muss Exklusion bereits als soziale Tatsache identifiziert und als Defizitmerkmal exkludierten oder exklusionsgefährdeten Gruppen zugeschrieben werden. Um „heilen“ zu können, muss daher zunächst die Zuschreibung einer Krankheit als Diagnose erfolgen. „Funktionale Analphabeten“ müssen erst als solche „enttarnt“ und aus der Deckung ihrer sie schützenden Anonymität gelockt werden. Sie treten dann als ein erst von investigativen Pädagogen „entdeckter Bedarf“ in Erscheinung, den es ohne ihre professionellen Aktivitäten zunächst gar nicht gäbe. Ähnlich verhält es sich bei Kategorien wie „Nichtschwimmer“ oder „bildungsferne Gruppen“. So setzt auch die Inklusion von Behinderten implizit das Konstrukt der Normalform eines „Nicht-Behinderten“ voraus. In jeder Inklusion ist daher aus einem kor-

4 Es wird daher begrifflich zwischen der Funktionsebene einer „inkluisiven Bildung“ und der operativen Ebene „inkludierender“ oder „exkludierender“ Bildungsformate zu unterscheiden sein.

relativen Verständnis heraus bereits Exklusion als „performativer Akt“ (vgl. Wirth 2002; Wulf/Göhlich/Zirfas 2001; Wulf/Zirfas 2007; Mersch 2002) wirksam. Gleichzeitig verlieren die Zuschreibungen aufgrund ihrer wechselseitigen Positionalität den objektiven Charakter einer „natürlichen“, beobachterunabhängigen Gegebenheit. Inklusion und Exklusion werden als „Macht der Unterscheidung“ wechselseitiger Identifizierung relativierbar und als ein kontingentes Beziehungsverhältnis hinterfragbar. Auf dieser zweiten Ebene erschließt sich ein „relationales Feld“ komplexer Wechselseitigkeit, in der sich die zunächst noch trennscharf abgrenzbaren Gegensätze eines konkret lokalisierbaren Ausschlusses oder Einschlusses, eines Trennens oder Verbindens nun in hybride und intersektionale Zwischenformen eines sich wechselseitigen Überschneidens auflösen. Dies bietet die Chance zum Übergang von einer Subjekt-Objekt-Beziehung hin zur Wechselseitigkeit einer dialogischen Subjekt-Subjekt-Beziehung (vgl. Schäffter 1997).

Kurt Röttgers charakterisiert diese plurale Inter(re)ferenz als „labyrinthische Unübersichtlichkeit“ (vgl. Röttgers 2008) einer „Ordnung im Zwielficht“ (vgl. Waldenfels 1987). Mit dem Verlust der Zentralperspektive in relationalen Netzwerkstrukturen emergiert Ordnung im Sinne eines „Raum-Lage-Bewusstseins“ allein aus der Eigenbewegung innerhalb eines „hodologischen Wegeraums“ (vgl. Bollnow 1980, S. 191ff.; Lewin 1934; Sartre 1962, S. 404) heraus. Diese emergente Ordnungsbildung wird weiter unten temporaltheoretisch als *life-trajectory* konzeptualisiert (vgl. Schäffter 2012a; 2012b). Die in einem korrelativen Verständnis erfahrbare soziale Wirklichkeit erweist sich als ein multiperspektivisch vernetztes Feld wechselseitiger Abhängigkeiten. Dies bietet zivilgesellschaftliche Voraussetzungen für die Reflexion auf Anerkennungsverhältnisse (vgl. Schäffter 2009a) und hybride Subjektivierungsweisen (vgl. Reckwitz 2006). Hieraus folgen Konzepte „dialogischen Lernens“ und „transitiver Identität“ (vgl. Straub/Renn 2002). Wirklichkeitsbeschreibungen auf der korrelativen Beziehungsebene enthalten daher entscheidende Impulse für ein „transformatives Lernen“ im Lebenslauf.

Das so eröffnete „relationale Feld“ lässt aufgrund seiner Interferenz Schwellenbereiche erkennen zwischen dem „inneren Außen“ eines im Binnenraum funktional erforderlichen „Fremdkörpers“ und einem „äußeren

Innen“ als Außenhaut einer sensibel kontakterschließenden „Grenzfläche“ (vgl. Schäffter 1991, 1997; Opitz 2008, S. 182). Mit der Kontingenz der vorher vorausgesetzten Zentralperspektive wird nun erkennbar, dass die selbstbewusste Partizipation von „Behinderten“ oder von befremdlich „Abweichenden“ überhaupt erst die Humanität einer Gesellschaft für die Gesamtheit aller Beteiligten zu gewährleisten vermag. Andreas Hinz berichtet von schulischen Erfahrungen, dass es in manchen Klassen „gerade Kinder mit geistiger oder schwerer Mehrfachbehinderung [sind], die für sozialen Ausgleich sorgen und deren Anwesenheit es unruhigen Kindern eher ermöglicht, sich zu zentrieren“ (vgl. Hinz 2006, S. 254). Damit werden die Innen-Außen-Grenzen nicht mehr rigide durch Prozesse der Aus-Grenzung gegenüber „lebensunwertem Leben“ konstituiert (vgl. Margalit 1997). Sie werden vielmehr im Kampf um Anerkennung zivilgesellschaftlich aushandelbar (vgl. Schäffter 2009a).

In letzter Konsequenz wird dabei schließlich auch die zunächst noch für „natürlich“ gehaltene Differenz zwischen Mensch und Tier kontingent. Selbst der bislang als universell vorausgesetzte „Inklusionshorizont Menschenrechte“ (vgl. Habermas 2011) erweitert sich in Richtung auf ökologisch begründete Schutzrechte zur Unversehrtheit des Lebendigen und von ästhetisch Bedeutungsvollem. Damit erfährt die Spannungslage zwischen Inklusion und Exklusion, die vorher noch die „Weltgesellschaft“ (vgl. Stichweh 1997) über „Menschheit“ definierte, eine weit darüber hinausreichende ökologische Dimension. Ein universeller Inklusionsanspruch setzt andererseits auf dem lokalen Pol eine stabil abgrenzungsfähige Eigenschaftssphäre der um Anerkennung kämpfenden individuellen oder kollektiven Identitäten voraus. Die Sicherung einer derartig „strategischen Exklusivität“ wird für sie zur konstitutiven Voraussetzung sozialer Inklusion in einem nur über „relationale Identität“ zu fassenden Anerkennungsdiskurs (vgl. Schäffter 2009a).

Insgesamt wird deutlich, dass die relationale Sicht einer korrelativen Beziehungsstruktur forschungstheoretisch noch weitgehend unausgeschöpft ist und daher ein wichtiges Desiderat zukünftiger Weiterbildungsforschung darstellt. Die Bestimmung des Forschungsgegenstands ist folglich von der substanziellen auf eine relationale Sicht hin zu erweitern.

1.3 Das ordnungspolitische Verständnis

Auf der ordnungspolitischen Ebene kommt es zur gesellschaftlichen und kulturellen Institutionalisierung gefestigter Differenzlinien der Unterscheidung, auf die sowohl Aktivitäten sozialer Inklusion wie auch Exklusion in ihrem Verständnis von sozialer Wirklichkeit zurückgreifen und sie gerade hierdurch im Sinne eines *doing difference* performativ in ihren sozialen Praktiken permanent bestätigen (vgl. Steinert 2003; Bude/Willisch 2008; Dörre/Fuchs 2006; Kronauer 2010). Sie verdeutlicht, dass das relationale Zusammenspiel von Inklusion und Exklusion ähnlich wie *gendering* oder *doing culture* für die einzelnen Akteure geradezu unentrinnbar erscheinen muss. Eine professionelle Antwort darauf kann nicht in einem illusionären Sich-Entziehen aus den permanenten Unterscheidungspraktiken, sondern nur in einem verantwortungsbewussten und kritisch reflektierenden Umgang mit der je vorfindlichen Differenzordnung im Sinne einer „Macht der Unterscheidung“ bestehen.

Dabei handelt es sich um einen mehrschrittigen Prozess gesellschaftlicher Ordnungsbildung, der auch als Referenzrahmen zur zivilgesellschaftlichen Reflexion von anerkennungspolitischen Diskursen verstanden werden kann. An ihm lassen sich auch die politischen Kämpfe um die Legitimation der jeweiligen Differenzbildung und den entsprechenden intersektionalen Zuschreibungen verorten (ausführlicher vgl. Schäffter 2013).

2. Zur Professionalität inklusiver Bildung

2.1 Die Nichthintergebarkeit einer Wechselseitigkeit von Inklusion und Exklusion

Die komplementäre Polarität zwischen einem inkludierenden und einem exkludierenden Modus von Bildungsformaten als trennscharfe Alternative zu konzipieren, erscheint vor dem Hintergrund der vorangegangenen Überlegungen schlicht als Kategorienfehler. Statt dem beliebten, weil vereinfachenden Schema „weißer oder schwarzer Pädagogik“ zu folgen, sieht man sich stattdessen mit der Nichthintergebarkeit von Inklusion/Exklusion konfrontiert. Professionelle Erwachsenenbildung, aber auch Behindertenpädagogik haben damit in ganz besonderer Weise umzugehen: Zunächst

einmal bedeutet es, dass die noch immer verbreitete substanzielle Deutung zwar kontingent zu setzen, aber dennoch als dominante soziale Wirklichkeit im alltäglichen Erleben in Rechnung zu stellen ist. Sozial „exkludierende Inklusion“ wird trotz ihrer Kontingenz schließlich weiterhin durch räumliche Einweisung und Ausweisung operativ ganz praktisch vollstreckt. Mit der Überwindung einer substanziellen Sicht gelangt man in Übereinstimmung mit dem bisherigen erwachsenenpädagogischen Erkenntnisstand zu einer theoretisch anspruchsvollen Fassung von Zielgruppenorientierung. Sie bietet den Kontext für eine professionelle Empowerment-Strategie, in der das „Exklusionsparadoxon“ defizitzuschreibender Adressatenbestimmung und damit nichtintendierte Wirkungen einer „exkludierenden Inklusion“ vermieden werden. Ihr Erfolg ließ sich im Rahmen einer formativ begleitenden Projektevaluation empirisch nachweisen und strukturtheoretisch begründen.⁵

2.2 Der Wechsel zwischen Inklusion und Exklusion als Lernbewegung

Im Kontext eines professionellen Anforderungsprofils verweist die vorliegende Kategorialanalyse des Begriffspaars darauf, dass seine korrelative Bedeutung für Erwachsenenbildung und Behindertenpädagogik nur im ordnungspolitischen Zusammenhang Lebenslangen Lernens praktische Berücksichtigung finden kann. Nur im Bedeutungshorizont eines Gesamtbildungssystems wird erkennbar, dass die beschriebene Dialektik zwischen Inklusion und Exklusion als permanente Bewegung eines „verbindenden Trennens“ und „trennenden Verbindens“ notwendigerweise in Formationen einer zunächst exklusiven Abgrenzung als notwendige Voraussetzung für eine nachfolgende expansive Grenzüberschreitung stattzufinden pflegt. Beobachtbar wird dieser Wechselprozess in der Anschlussfähigkeit eines *life-trajectory* (vgl. Schäffter 2012a; 2012b), das indem es eint, zugleich trennt, und indem es trennt, zugleich eint.

Unter dem Konstrukt *trajectory* wird in Anschluss an Anselm Strauß ein zielgerichteter sozialer Prozess ohne explizit ausgewiesene Steuerungsinstanz verstanden (vgl. Soeffner 1991). Ein *life-trajectory* beruht auf einer pfadabhängigen Kette von Einzelereignissen, die sich abschnittsweise the-

5 Vgl. dazu den Beitrag von Gorecki/Schicke in diesem Band.

matisch in Etappen „interpunktieren“ und die auf ein noch bestimmungsbedürftiges Ziel ausgerichtet sind. Somit handelt es sich um ein „selbsttragendes temporales Konstrukt“, das sich in unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern emergent herausbilden kann. Ihre prekäre Zieloffenheit wird im schrittweisen Verlauf jeweils zum Gegenstand einer permanenten Selbstvergewisserung. Ein *trajectory* beruht somit in der temporalen Form seiner Zukunftsorientierung auf einer wertgebundenen „zielgenerierenden Suchbewegung“ (Schäffter 2001, S. 23).

Im konzeptionellen Rahmen bildungsbiografischer *trajectories*, die sich im Durchlaufen einer anschlussfähigen Kette voneinander getrennter Lebenskontexte konstituieren, bezieht sich die gesellschaftliche Funktion von Erwachsenenbildung, aber auch von Behindertenpädagogik auf eine lernförderliche Entwicklungsbegleitung beim Kontextwechsel in Übergangszeiten (vgl. Schäffter 2012a). Lebensbegleitendes Lernen wird somit als ein produktiver Wechsel zwischen biografischen und zeitgeschichtlichen Phasen sozialer Inklusion, aber auch situativ erforderlicher Exklusion erkennbar. Diese übergeordnete Funktion einer Begleitung biografischer Übergänge auf der prozessualen Ebene emergenter Ordnungsbildung ließe sich terminologisch als „Inklusive Erwachsenenbildung“ qualifizieren. Sie erfordert bestimmte Formen der gesellschaftlichen Institutionalisierung Lebenslangen Lernens und der ihnen gemäßen Bildungsformate (vgl. Schäffter 2009b). Die terminologische Kennzeichnung als „inklusive“ Erwachsenenbildung bezieht sich folglich auf ihre ordnungspolitisch gesicherte gesellschaftliche Funktion in Prozessen eines permanenten strukturellen Wandels und nicht mehr allein auf ihre unvermeidlichen inkludierenden oder exkludierenden Einzeloperationen im diskontinuierlichen Gesamtverlauf eines *life-trajectory*. Diese Differenzierung zwischen Funktion und Operation fällt Pädagogen immer dann schwer zu verstehen, wenn sie ihre Tätigkeit ausschließlich auf substanziell gefasste Interaktion beschränken.

2.3 Intermediäre Brückenschläge

Ein sozialpädagogisch geprägtes Verständnis von „Erwachsenenbildung als Entwicklungsbegleitung“ verweist daher im Kontext dieses Sammelbandes auf eine wichtige Schnittstelle zur Behindertenpädagogik. Es stellt überdies für viele Praxisfelder keine wirklich neue Erkenntnis dar. Dennoch findet

diese Sichtweise im Mainstream der Bildungswissenschaften nur wenig Beachtung, insofern man weiterhin anbieterzentriert an einem marktförmig verdinglichenden Verständnis von defizitorientierter Bedarfsanalyse und problemzuschreibender Zielgruppenbestimmung festhält. Als Gegensteuerung zu einem warenförmigen Dienstleistungsverständnis ließe sich verstärkt auf Erfahrungen und Erträge aus der wissenschaftlichen Begleitung und formativen Evaluation von bürgerschaftlichen Entwicklungsprojekten zurückzugreifen. Sie haben sich in intermediären Handlungsfeldern zwischen stadtteilnaher Erwachsenenbildung, Gemeinwesenarbeit, Empowerment von Selbsthilfegruppen, *community organizing* in Zusammenarbeit mit zivilgesellschaftlich engagierten Initiativen als besondere Spielarten alltagsnaher Bildungsformate herausgebildet. Institutionstheoretisch betrachtet, besteht ihr besonderes Merkmal in der Brückenfunktion zwischen informellen Aktivitäten „alltagsgebundenen Lernens“ (vgl. Schöffter 2001). Für deren Kontinuität und Orientierung haben funktional didaktisierte Lehr-/Lernkontexte eine begleitende Supportfunktion zu übernehmen, ohne sie jedoch didaktisch zu überformen oder instruktionspädagogisch zu dominieren. Hierzu gibt es bereits einen breiten, erfahrungsgesättigten Diskurs, auf den sich meine bisherige langjährige institutionstheoretische Forschung bezieht und auf den hier nachdrücklich verwiesen werden soll. Gerade im Zusammenhang eines transdisziplinären Dialogs gilt es, diesen Diskurs in seiner Brückenfunktion differenziert zur Kenntnis zu nehmen!⁶

2.4 Die intermediäre Institutionalisierung von Übergangskompetenz

Vor dem Hintergrund der vorangegangenen Analyse wäre es daher eine Fehleinschätzung, von der Erwachsenenbildung, aber auch von der Behindertenpädagogik, zu erwarten, dass sie in der Lage wären, bereits in ihren situativen Einzelarrangements, also schon auf der operativen Ebene, die gesamtgesellschaftlichen Exklusionsmechanismen transformieren zu können. Institutionalisierte pädagogische Praktiken im Bildungssystem sind zunächst für die Lernhaltigkeit und Lernförderlichkeit im Umgang mit irritierenden Unterbrechungen, Trennungen und Ablösungen im Lebenslauf

6 Vgl. Alinsky 1999; Göhlich 1997; Bergold/Mörchen/Schöffter 2002; Voegen 2006; Penta 2007; Faulseit-Stüber u.a. 2009; Mörchen/Tolksdorf 2009; Hartnuß/Klein 2009; Schöffter 2006, 2009a, 2009c.

zuständig und hierfür kompetent. Das Bildungssystem zeichnet daher in Konfrontation mit der ordnungspolitischen Dimension gesellschaftlicher Ungleichheit nicht für den aktuell erforderlichen politischen oder ökonomischen Strukturwandel verantwortlich (vgl. Steinert 2003). Im Sinne einer professionellen Selbstbeschränkung ist es primär für das Entwickeln von „Übergangskompetenz“ als einer heutigen Variante von „Allgemeinbildung“ (vgl. Schäffter 2012b) verantwortlich zu machen. Hierfür bilden sich seit geraumer Zeit „intermediäre Institutionenformen“ (vgl. Ebner von Eschenbach 2013) mit entsprechenden Bildungsformaten „transformativen“ und „grenzüberschreitenden“ Lernens heraus (vgl. Schäffter 2005, 2009c).

Deutlich zu unterscheiden ist daher die intermediäre Funktion einer reflexiven Entwicklungsbegleitung in biografischen Übergangszeiten, wie sie beispielhaft im Beitrag von Gorecki/Schicke in diesem Band beschrieben wird, von den besonderen organisationsstrukturellen Anforderungen an Erwachsenenbildung als Bestandteil des Bildungssystems einer Gesellschaft.

Der zweite Aspekt ist allerdings ein Thema für sich und war nicht Gegenstand dieser Überlegungen. In diesem Fall ginge es um Probleme institutionellen Wandels in Verbindung mit Konzepten pädagogischer Organisationsentwicklung (vgl. Schäffter 2001). Dabei stellt sich die ordnungspolitisch kontroverse Frage, inwieweit überhaupt das Bildungssystem in seiner Gesamtheit in die Lage versetzt werden sollte, seine von Luhmann/Schorr (1979) attestierte Präferenz für die „Selektionsfunktion“⁷ aufzulösen. Erst dann wäre es realistisch, dass das Weiterbildungssystem nicht mehr die strukturellen Mechanismen sozialer Exklusion reproduzierte (vgl. Küchler 2010a, 2010b, 2010c). Stattdessen hätte es sich strukturell in Richtung auf die hier hervorgehobene „Reflexionsfunktion“ (vgl. Schäffter 2001, 2003, 2012b) und seine intermediären Institutionenformen einer lernförderlichen Entwicklungsbegleitung zu transformieren. Diese Überlegung verweist auf eine zivilgesellschaftliche Mitverantwortung von

7 Andreas Hinz sieht die selektiven Tendenzen in der Bildungspolitik „als Folge von PISA und ihrer Stoßrichtung hin zu Leistungsstandards, flächendeckenden Tests und kognitiven Leistungssteigerungen“ (Hinz 2006, S. 257). Offenbar orientiert sich die gegenwärtige Bildungspolitik weiterhin an der Logik einer „exklusiven Bildung“.

empirischer Bildungsforschung für ihren Gegenstand und damit auf methodologische Überlegungen zu einer „systemischen Veränderungsforschung“ (vgl. Arnold 2012a), die ihren wissenschaftlichen Gegenstand nicht mehr unkritisch als substantielle Gegebenheit fasst, sondern ihn zur „Erzeugung von Veränderungswissen“ (vgl. Arnold 2012b) in seiner Relationalität kontingent zu setzen vermag (vgl. Schäffter 2013).