

Ein Idyll von Inklusion und Exklusion?

Die Aufgabe von Erwachsenenbildung und Jacques Rancières Logik des Unvernünftigen

In der gegenwärtigen bildungspolitischen wie wissenschaftlichen Argumentation zur Frage von Inklusion/Exklusion ist eine zirkuläre Begründungslogik aus den Segmenten Demokratie – soziale Inklusion – Bildung zu beobachten. Der Beitrag untersucht die Wechselwirkungen der Segmente und im Besonderen die ambivalente Position der Erwachsenenbildung in diesem Spannungsfeld. Davon ausgehend sind anhand der Thesen eines französischen Vertreters der politischen Philosophie, Jacques Rancière, die zugrunde liegenden Prämissen der zirkulären Logik infrage zu stellen. Dies eröffnet eine veränderte Perspektive auf die Aufgabe von Erwachsenenbildung im Kontext von Inklusion/Exklusion, und zwar als Praxis des Streits über die Gestaltung des öffentlichen Raumes.

In der öffentlichen Debatte ist gegenwärtig ein breiter Konsens über die Brisanz der Frage von Inklusion/Exklusion zu beobachten. Im Zuge tief greifender Transformationsprozesse der postindustriellen Gesellschaft werden gesellschaftliche Spaltungen diagnostiziert, in deren Begleitung ein sogenanntes „neues Prekariat“, eine „neue Unterschicht“ bzw. eine „neue Armut“ zu registrieren seien. Auch wird mit dem Begriffspaar in Kontroversen argumentiert – vergleichbar mit den Diskussionen um erodierte Normalarbeitsverhältnisse, die Zukunftsfähigkeit sozialstaatlicher Sicherungssysteme oder die überfällige Neupositionierung nationalstaatlicher Identität angesichts jahrzehntelanger Migrationsrealität. Die Auseinandersetzung um Exklusion, Marginalisierung oder klassenstrukturelle Differenzierungen („underclass“) ist jedoch keineswegs neu (vgl. Paugam 1996; Kronauer 2002), auch die europapolitische Ebene stellt bereits seit Ende der 1980er Jahre Aktions- und Förderprogramme unter das vielschichtige Ziel sozialer Inklusion.

Inklusionsstrategien finden sich derart begründet in einem Ensemble von *ökonomischen Motiven* (Beschäftigungsfähigkeit und Humankapital, Entlastung der Sozialsysteme), *demokratiethoretischen Argumenten* (Konsolidierung und Legitimierung des demokratischen Gesellschaftsmodells), *sozialpolitischen Intentionen* (Förderung sozialer Kohäsion, Sicherung des Sozialstaatsprinzips) sowie *subjektiven Kategorien* (Entfaltung der Persönlichkeit und individueller Lebensmuster durch Teilhabe bzw. Teilnahme an gesellschaftlichen Ressourcen und Strukturen). Entsprechend liest sich im „3. Armuts- und Reichtumsbericht“ (Bundesregierung 2008), dass es „Kern sozial gerechter Politik“ sei, „ökonomische und soziale Teilhabe- und Verwirklichungschancen für alle Mitglieder in der Gesellschaft zu ermöglichen“ (ebd., S. I). Hierbei komme

dem Bereich der Bildung (neben dem der Beschäftigung) eine Schlüsselfunktion für die Prävention von Armut und sozialer Ausgrenzung, für Teilhabe und Integration zu (vgl. ebd., S. IV; 187).

Deutlich wird zweierlei: erstens die begriffliche Vielfalt rund um die Dimension Inklusion/Exklusion, bei der die Varianten Integration/Ausgrenzung und Einschluss/Ausschluss häufig synonym bzw. komplementär, jedoch nicht zwingend konform verwendet werden. Zweitens dokumentiert sich der Auftrag an den Bildungsbereich, eine Schlüsselfunktion bei Inklusionsstrategien zu übernehmen.

Ausgangspunkt des Beitrags ist deshalb erstens die Hypothese, dass eine zirkuläre Begründungslogik aus drei Segmenten angewendet wird, die sich wechselseitig legitimieren und dynamisieren. Sie ist wie folgt angelegt: Demokratie durch soziale Inklusion durch Bildung durch Demokratie durch soziale Inklusion usw. Zu klären ist hier, in welcher reziproken Dynamik die Segmente stehen und im Besonderen, welche Position die Bildung, in diesem Falle die Erwachsenen-/Weiterbildung, übernimmt. Es gilt also festzustellen, welchen Prämissen (etwa Aufgabenzuweisungen der anderen Segmente) sie folgt bzw. sich möglicherweise widersetzt und welche Schlussfolgerungen bezüglich ihrer Funktion daraus abgeleitet werden können. Dies geschieht entlang der zweiten Hypothese, wonach erst das Infragestellen der gängigen Sichtweisen der Aspekte „Demokratie“ und „soziale Inklusion“, vollzogen anhand von Jacques Rancière (2002), eine veränderte Perspektive auf den Part der Erwachsenenbildung eröffnet. So werden zunächst (1) politikwissenschaftliche sowie soziologische Befunde herangezogen, um die unterstellte Zirkularität sowie im Speziellen die Segmente „Demokratie“ und „Soziale Inklusion“ zu untersuchen. Ausgehend davon ist (2) auf den Umgang mit der Dimension Inklusion/Exklusion in Praxis wie Theorie der Erwachsenenbildung zu verweisen. Die dort ersichtlichen Ambivalenzen begründen, weshalb (3) anhand der Thesen von Rancière eine veränderte Perspektive auf die Segmente der zirkulären Logik weiterführend erscheint. Davon ausgehend lassen sich (4) für die Erwachsenenbildung Schlussfolgerungen zu deren Funktion hinsichtlich der Dimension Inklusion/Exklusion ableiten.

1. Befunde aus Politikwissenschaft und Soziologie

1.1 Ambivalenzen des deliberativen Demokratie-Modells

In der Annahme einer zirkulären Begründungslogik gilt bei der Frage von Inklusion/Exklusion das Ideal der „Demokratie“ als eine der grundlegenden Prämissen. Demokratie soll ein möglichst hohes Maß an Partizipation aller Gesellschaftsmitglieder an demokratischen Prozessen sicherstellen – und legitimiert sich zugleich über dessen Gewährleistung (vgl. Young 2002, S. 5f.). Das leitende Prinzip ist folglich die Inklusion, die Maßnahmen in Bezug auf jene erforderlich macht, die als nicht-demokratisch (Ablehnung der demokratischen Werte und Strukturen) bzw. als noch nicht demokratiefähig (Ermangelung der Kompetenzen für Partizipation) gelten.

Diese Relation zwischen Inklusion/Exklusion und Demokratie hat Young (2002) eingehend untersucht und die gängige Unterteilung zwischen aggregativen und deliberativen Demokratie-Modellen aufgenommen (vgl. ebd., S. 18ff.). Mit der Kritik an ersteren sowie an ihren liberalen Demokratiekonzepten, bei denen Entscheidungsfindung allein über die numerische Mehrheit der individuellen Präferenzen stattfindet, habe sich in den letzten Jahrzehnten das deliberative Modell mit seinem Verständnis des prozeduralen Zustandekommens politischer Entscheidungen etablieren können. Entscheidungsfindung geschehe hier „by determining which proposals the collective agrees are supported by the best reasons“ (ebd., S. 23). Mit den „best reasons“ erhalte die Kategorie der politischen Kommunikation und Interaktion einen zentralen Stellenwert, d.h. die Deliberation als diskursive Form der kollektiven Entscheidungsfindung im öffentlichen Raum, aus der sich wiederum deren Legitimität speise. Im deliberativen Modell erhöhe sich ergo die Wahrscheinlichkeit, das Leitprinzip der Inklusion sowohl nominell als auch praktisch sowie die Wertschätzung kollektiver Entscheidungsfindungen zu realisieren (vgl. ebd., S. 26).

Doch just der Prozess der Deliberation lasse Inklusion/Exklusion zugleich zum kritischen Faktor werden. Fraglich sei nicht mehr nur, wer als zum *demos* zugehörig erachtet werde, sondern zudem, über welche Fähigkeiten im Sinne von Zugangs Voraussetzungen die Individuen verfügen müssten, um an Deliberation teilnehmen zu können bzw. zu dürfen. Dies provoziere externe Exklusion, bei der Individuen der Zugang zu Prozessen der Kommunikation und Entscheidungsfindung von vornherein verweigert werde; zentral sei jedoch die oft ignorierte interne Exklusion:

Though formally included in a forum or process, people may find that their claims are not taken seriously and may believe that they are not treated with equal respect. The dominant mood may find their ideas or modes of expression silly or simple, and not worthy of consideration (ebd., S. 55).

Trotz formalen Zugangs fehle es so an Möglichkeiten zur Einflussnahme auf demokratische Entscheidungsprozesse.

Young hebt derart die Interdependenz zwischen „Demokratie“ und „Inklusion“ hervor und unterstreicht die Gleichzeitigkeit von Inklusion/Exklusion als *interne* Prozesse des demokratischen Systems. Das Ideal der deliberativen Demokratie generiere unter dem Leitprinzip der Inklusion im gleichen Zuge Exklusion in der Praxis seiner politischen Kommunikation und Interaktion.

1.2 Dialektik von Inklusion/Exklusion

Die Diagnose einer Dialektik von Inklusion/Exklusion als *interne* Prozesse des gesellschaftlichen Systems (im Gegensatz zu einem binären Verständnis beispielsweise in der Systemtheorie; vgl. Kronauer 2002, S. 124ff.) findet sich ebenso bei Vertretern soziologischer Ansätze.

Laut Schnapper (1996) handelt es sich bei Exklusion nicht um einen absoluten Zustand oder eine statische soziale Gruppe, sondern um einen Prozess und damit um höchst differente und wandelbare, d.h. nicht irreversible Formen von Inklusion/Exklusion. Zugleich sei das Prinzip der Inklusion grundlegend für die demokratischen Nationalstaaten, fundamentierte in der – potenziell für jeden offenen – Zuerkennung der bürgerlichen Rechte (vgl. ebd., S. 25f.). Ähnlich argumentiert Castel (2000; 2005). In Abgrenzung zum Exklusionsbegriff, den er als zu dichotomisch empfindet, spricht er von „désaffiliation“ als Entkopplung vom Zentrum als Gegenteil des sozialen Zusammenhalts. Und er betont: „Niemand, nicht einmal der ‚sozial Ausgegrenzte‘, existiert jedoch außerhalb der Gesellschaft. *Die Entkollektivierung selbst ist eine kollektive Situation*“ (ebd., 2005, S. 66; Herv. i. Orig.). Die Gesellschaft bediene sich hierbei negativ etikettierter Exklusionsschemata und dies, obwohl die als sozial ausgegrenzt Definierten „nichts anderes gemeinsam haben als denselben Mangel“ (ebd.). Die Klassifizierungen verlagerten die Verantwortlichkeit für Entkopplung bzw. (Wieder-)Annäherung an das Zentrum auf die derart Etikettierten und verschleierte gesellschaftsinterne Exklusionsprozesse, generiert durch die institutionellen und organisationalen Akteure selbst. Um die Prozesshaftigkeit und Diversität zu unterstreichen, verwendet Castel (2000) den Ansatz divergenter gesellschaftlicher Zonen der Inklusion/Exklusion.

Somit stelle sich, wie Kronauer (2002) resümiert, die traditionelle soziale Frage heute als „Problem der Exklusion“ (ebd., S. 11), welches nicht zuletzt die Legitimierung und die sozialen Fundamente der Demokratie infrage stelle (vgl. ebd., S. 227). Inklusion sei anhand der Kategorien Partizipation und Interdependenz begrifflich zu fassen, d.h. über

(...) Zugehörigkeit durch Einbindung in die wechselseitigen Abhängigkeiten der gesellschaftlichen Arbeitsteilung (...) und in unterstützende Nahbeziehungen (Interdependenz); daneben und zugleich Zugehörigkeit durch Teilhabe an gesellschaftlich angemessenen Lebenschancen, vermittelt über soziale Rechte (Partizipation) (ebd., S. 228).

Dieses Verständnis von Inklusion/Exklusion entlang der Koordinaten Interdependenz sowie Partizipation findet im Folgenden Verwendung.

2. Erwachsenenbildung und die Dimension Inklusion/Exklusion

Wie positioniert sich vor diesem Hintergrund der Part der Erwachsenenbildung in der eingangs unterstellten zirkulären Begründungslogik?

Laut Wrana (2006) fungiert „Inklusion“ bei der Entwicklung des Weiterbildungssystems als Leitziel von Praxis wie Theorie – zum einen im Rahmen extern an das Feld herangetragener Aufgabenzuweisungen, zum anderen als internes Selbstverständnis. So zeigten sich in der Theorie der Erwachsenenbildung verschiedene Strukturierungsvarianten im Umgang mit der Differenz Inklusion/Exklusion (vgl. ebd., S. 89f.). Diese operierten, je nach konzeptioneller Orientierung, mit Unterscheidungen wie „innen“ vs. „außen“

bzw. „fest“ vs. „beweglich“. Das begründe ein differentes Verständnis der Funktion von Weiterbildung, etwa im Sinne eines Rückholens in das gesellschaftliche Zentrum mithilfe subjektorientierter Lernstrategien oder in der Auffassung von Weiterbildung als Instrument. Dieses könne die (habitus-theoretisch verstandenen) Festschreibungen der Individuen auf soziale Positionen der Gesellschaft dynamisieren und ermögliche individuelle Handlungsspielräume.

Zudem demonstrierten bildungspolitische Dokumente, dass sich das in den 1960er und 1970er Jahren vorherrschende Leitziel einer Vollinklusion durch Weiterbildung in den 1980ern auf das einer Weiterbildung der Exkludierten verschoben habe, also derjenigen, die an der gesellschaftlichen Peripherie bzw. außerhalb dieser verortet werden (vgl. ebd., S. 90ff.).

Empirische Ergebnisse der Weiterbildungspraxis lassen darüber hinaus ein noch weitaus komplexeres Bild sichtbar werden, wonach eher die Inklusion der bereits Inkludierten als die der von Exklusion Bedrohten bzw. Betroffenen stattfindet. Erwachsenenbildung (re-)produziert Inklusion und Exklusion sowohl anhand externer als auch interner Faktoren.

Dies manifestiert sich im Trend zur Individualisierung der Verantwortung für Inklusion bzw. für dessen Scheitern in Form von Exklusion. Während Inklusion mit einer positiven Rückkopplung durch das Weiterbildungssystem und mit öffentlicher Wertschätzung belohnt werde (das lernwillige Subjekt als „Normalzustand“ bzw. als verantwortungsvoller Bürger), bedeute dies im Umkehrschluss doppelte Exklusion von Ressourcen der Weiterbildung wie von öffentlichen Unterstützungsleistungen (vgl. ebd., S. 96). Diese Mechanismen finden sich weithin bestätigt, sei es unter dem Schlagwort des „Matthäus-Effektes“ (Ehmann 2001) oder unter dem der sozialen Kontrolle als gesellschaftliche Moralisierung der Partizipationsnotwendigkeit an lebenslangem Lernen (vgl. Coffield 1999), welches eine soziale Sanktionierung von scheinbar lernunwilligen Subjekten nur folgerichtig erscheinen lässt.

Zudem hat sich im Kontext reduzierter staatlicher Mittel bei gleichzeitiger Hinwendung zu Zielgruppenkonzepten in der Erwachsenenbildung die Tendenz verstärkt, sogenannte Problem-, Rand- oder Zielgruppen als inklusionsbedürftig zu etikettieren. Doch im gleichen Maße, so Schiersmann (1999), wie die Zielgruppenarbeit vermehrt Beachtung bei Inklusionsstrategien erfahre, erhöhe sich das Risiko, „eher zur Vermeidung als zur Aufdeckung und Lösung gesellschaftlicher Konflikte und sozialer Problemlagen“ (ebd., S. 559f.) beizutragen. In den Fokus geraten „potentielle Loyalitätsverweigerer“ (ebd.) des demokratischen Systems. Mit der Etikettierung inklusionsbedürftiger Zielgruppen, die vermeintlich die demokratische wie sozialstaatliche Stabilität bedrohen, hat sich neben einer Defizitorientierung auch das Bild scheinbar homogener Gruppen – die Migrant/inn/en, die politisch Desinteressierten usw. – verfestigen können (vgl. Kap. 1.2). Dies ist jedoch nur allzu häufig inkompatibel mit der individuellen Selbstwahrnehmung und dem daran geknüpften Lernverhalten. Edwards u.a. (2001) bemerken zu

Recht: „Not all would want to be included in what is on offer“ (ebd., S. 425). Genauso legen Bolder/Hendrich (2000) dar, dass Widerstand gegen öffentlich propagierte Inklusionsstrategien wie die des Lebenslangen Lernens weniger einen Kompetenzmangel als vielmehr eine aktive, subjektiv begründete Handlungsstrategie darstellen könne, „subkulturell sinnträchtig als auch individuell vernünftig“ (ebd., S. 32).

Die Tendenz zur Förderung inklusionsbedürftiger Zielgruppen bricht sich insofern an der Realität von Teilnahmestrukturen. Es ist eben gerade *nicht* eine erhöhte Teilnahme derjenigen zu konstatieren, die üblicherweise als von Exklusion bedroht bzw. betroffen deklariert werden. Mittel für die nach dem SGB III geförderte Weiterbildung werden gekürzt, und die Differenzen bei den Teilnahmestrukturen in Bezug auf soziodemografische und beschäftigungsbezogene Kriterien verharren in traditionellen Mustern (vgl. BMBF 2005). Die verfestigten Strukturen von Teilnahme/Nicht-Teilnahme/Nie-Teilnahme (Schröder u.a. 2004) markieren folglich eher die Verstetigung einer Inklusion der bereits Inkludierten.

Welche Konsequenzen werden aus solchen Diagnosen abgeleitet? Insgesamt scheint sich die Priorität weniger auf die Auseinandersetzung mit den zugrunde liegenden Prozessen und Prämissen als vielmehr auf deren Symptome zu richten. Diskutiert werden Regelungsmechanismen zur Förderung von Inklusion wie Zugang, Beratung, Finanzierung u.ä. Solche praxisorientierten, adressatenbezogenen Konzepte für eine Erhöhung von Teilhabe und Teilnahme an Weiterbildung (vgl. z.B. Barz/Tippelt 2004) übernehmen eine wichtige Funktion. Gleichwohl ist ebenso kritisch zu hinterfragen, ob sich Erwachsenenbildung möglicherweise in einem „Idyll“ (s.u.) von Inklusion/Exklusion eingerichtet hat, also inwieweit Exklusion als quasi-natürlicher Teil des Systems akzeptiert wird.

Zu resümieren ist erstens, dass sich die unterstellte Hypothese einer zirkulären Begründungslogik aus Demokratie – soziale Inklusion – Bildung durchaus begründen lässt. Zweitens zeigt die Position der Erwachsenenbildung zahlreiche Ambivalenzen auf, sodass ein veränderter Blickwinkel anhand der folgenden Thesen weiterführend erscheint.

3. Rancière und die Logik des Unvernehmens

Der französische Philosoph Jacques Rancière (geb. 1940) hat mit seinen Arbeiten zur politischen Philosophie und zur Ästhetik weithin Bedeutung erlangt. Über den französischen Diskurs hinaus ist er vor allem seit Ende der 1990er Jahre (mit der Übersetzung seiner Werke) bekannt geworden. Hier interessieren seine Arbeiten „Das Unvernehmen“ (2002)/„La Mésentente“ (1995), die einen kontrastierenden Blickwinkel auf das Segment der Demokratie eröffnen (im Detail siehe z.B. Hewlett 2007; Nordmann 2006).

Kernstück seines Ansatzes ist die Differenzierung zwischen seinem persönlichen Verständnis von Politik (synonym gesetzt zu Demokratie) und dem gängigen Verständnis von Politik/Demokratie, das er als „Polizei“ bzw. „polizeiliche Ordnung“ bezeichnet.

Die polizeiliche Ordnung entspreche dem gegenwärtigen „idyllischen Zustand der Politik“ (Rancière 2002, S. 105), d.h. der „konsensuellen Demokratie“ (ebd.). Eine solche Politik meine die

(...) Gesamtheit der Vorgänge, durch welche sich die Vereinigung und die Übereinstimmung der Gemeinschaften, die Organisation der Mächte, die Verteilung der Plätze und Funktionen und das System der Legitimierung dieser Verteilung vollziehen (ebd., S. 39).

Dieser gibt Rancière den Namen Polizei, was er weder abwertend, noch als Ausdruck eines „Staatsapparates“, sondern eher im neutralen Sinne (ebd., S. 40) verstanden wissen will (ebd.). Die polizeiliche Ordnung bestimme die Verteilung der Plätze in der Gemeinschaft und das System der Legitimierung dieser Verteilung. Sie sei

(...) eine 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., S. 41).

Diese Ordnung weise also jedem seinen Platz zu, aus ihrer Sicht bestehe kein „Außen“, keine Exklusion. Jedoch verweigere sie qua zugeteiltem Platz bestimmten Teilen der Gemeinschaft das Gehör. Hierin liege das „Unvernehmen“ begründet, denn die Äußerungen dieser Teile würden nicht als „Rede“, sondern lediglich als „Lärm“ wahrgenommen, was deren Einflussnahme auf institutionelle Orte, auf öffentliche Teilhabe blockiere (vgl. hierzu Young 2002, Kap. 1.1). Die Negation, dass es einen solchen „Anteil der Anteillosen“ (la part des sans-part) gebe, mache den „anfänglichen Skandal“ (Rancière, ebd., S. 27) der polizeilichen Ordnung aus.

Konträr hierzu versteht Rancière unter Politik/Demokratie keinen „normalen“ Dauerzustand (vgl. ebd., S. 29) und keine institutionelle Ordnung. Vielmehr sei Politik/Demokratie als eine episodisch aufflackernde Tätigkeit durch einen Anteil der Anteillosen, als ein sporadischer Zustand zu verstehen, der sich just in dem Bruch mit der polizeilichen Ordnung konstituiere.

Und zwar in dem Moment, in dem der Anteil der Anteillosen beginne, sich dazuzuzählen, also die a priori definierte Verteilung radikal infrage stelle. Die politische Praxis sei folglich

(...) jene, die einen Körper von dem Ort entfernt, der ihm zugeordnet war oder die die Bestimmung eines Ortes ändert; sie lässt sehen, was keinen Ort hatte gesehen zu werden, lässt eine Rede hören, die nur als Lärm gehört wurde (ebd., S. 41).

Politik/Demokratie entstehe also dann, „wenn es einen Ort und Formen für die Begegnung zwischen zwei ungleichartigen Vorgängen“ (ebd., S. 42) gebe und zwar zwischen

der polizeilichen Ordnung und dem Vorgang der Gleichheit (letztere meine die „offene Gesamtheit der Praktiken, die von der Annahme der Gleichheit jedes sprechenden Wesens mit jedem anderen und durch die Bemühung, sie zu bewahrheiten, geleitet ist“; [ebd.]). Politische Gerechtigkeit als Prinzip der Gemeinschaft existiere insofern nicht dort, wo es allein darum gehe,

(...) zu verhindern, dass die Individuen (...) sich nicht gegenseitig Unrecht zufügen, und damit die Waage der Gewinne und Verluste wieder ins Gleichgewicht zu bringen (ebd., S. 17).

Sie bestehe vielmehr dort, wo die Verteilungslogik selbst im Namen der Gleichheit infrage gestellt werde. Ein Anteil der Anteillosen konstituiere sich in seiner Identität als demokratisches Subjekt insofern just in dem Moment des Bruches mit der polizeilichen Ordnung. Dies sei der Prozess der politischen Subjektivierung als Fähigkeit, „den Widerspruch zweier Logiken sichtbar zu machen“ (ebd., S. 52).

Rancière spricht sich für eine Rückkehr des so verstandenen Politischen aus, denn es sei erst der „Streit um das Dasein der Politik, durch den es Politik“ gebe (ebd., S. 27), ein „Konflikt über die Zählung der Teile selbst“ (ebd., S. 110). Demokratie meine eben nicht die Orientierung am Konsens und das Schlichten von Konflikten beispielsweise anhand rationaler Vernunftprinzipien. Im Gegenteil, Demokratie konstituiere sich im „Unvernehmen“, im Streit um die Verteilungslogik der Gemeinschaft. Der Anteil der Anteillosen, der sich in diesem Momentum begründe, bilde einen Teil, dessen Existenz bislang nicht anerkannt worden ist. Er intendiert also nicht eine (verbesserte) Inklusion in das Gegebene, sondern eine Revision der Ordnung selbst. Zu interpretieren ist dies gleichwohl nicht als Ideal eines permanenten Chaos oder anarchischer Zustände. Leidend ist das Prinzip der Gleichheit als Prinzip des Bruchs mit der polizeilichen Ordnung, nicht die Auflösung jeglicher Prinzipien. Rancière betont, dass es „eine schlechtere und bessere Polizei“ gebe (ebd., S. 42), auch wenn sie in ihrer besseren Form immer noch „nicht weniger das Gegenteil der Politik“ darstelle (ebd.). Dennoch sei die polizeiliche Ordnung nicht notwendigerweise schlecht, jeder Prozess der Demokratisierung könne eine verbesserte polizeiliche Ordnung begründen.

Gegenüber diesen Thesen regt sich im Diskurs – neben Kontrastierungen mit Bourdieu (vgl. z.B. Nordmann 2006¹) und weiteren französischen Philosophen (vgl. Hewlett 2007) – auch Kritik. Rancière beachte ökonomische Kategorien und deren Einfluss auf einen Bruch mit der polizeilichen Ordnung zu wenig (vgl. ebd., S. 106; S. 147) bzw. verwende die Abgrenzungskategorien zwischen polizeilicher Ordnung und dem Momentum politischer Praxis sehr restriktiv und statisch (Rancière zeigt letzteres exemplarisch auf, verweigert aber beispielsweise aktuellen sozialen Bewegungen [Globalisierungskritikern, den „sans-papiers“ in Frankreich u.ä.] die Anerkennung als solche; (vgl. Nordmann 2006, S. 138; Noudelmann, Rancière 2003). Zudem ist der Radikalität

1 Rancière definiere beispielsweise konträr zu Bourdieu die Problematik nicht darin, „que ‚les dominés‘ soient rendus incapables de développer un discours politique propre, il est que leur parole est strictement inaudible, ..., parce qu’ils sont définis socialement comme incapables de parler“ (Nordmann 2006, S. 13).

seines emanzipatorischen Bildungsverständnisses in „Der unwissende Lehrmeister“ (2007) nicht ohne weiteres zu folgen. Dennoch, eine Perspektivverschiebung auf die Frage von Inklusion/Exklusion anhand seiner Thesen erscheint weiterführend, wie abschließend zu skizzieren ist.

4. Schlussfolgerungen

Gefragt wurde, ob sich Erwachsenenbildung möglicherweise in einem „Idyll“ von Inklusion/Exklusion eingerichtet habe, also inwieweit Exklusion als quasi-natürlicher Teil des Systems akzeptiert wird, indem Inklusionsstrategien entlang dominanter Exklusionsschemata (Castel) ausgerichtet werden und sie diese in Gestalt von Förderinitiativen, der Identifikation inklusionsbedürftiger Gruppen usw. reziprok verstärken und legitimieren.

Solch eine Akzeptanz scheint auf, wenn beispielsweise in einem Diskussionsforum zum Thema geäußert wird, die Weiterbildung lebe davon, dass von Exklusion Bedrohte eben nicht teilnähmen; man bleibe eben gerne „unter sich“. Die Weiterbildung wolle aus sich heraus auch nicht zwingend inkludierend sein. Die normative Orientierung sei eine politische Frage, die sich in der öffentlichen Förderung bestimmter Angebote niederschlage (DIE 2008, S. 12). Oder wenn Tønnessen (2007), übertragbar ebenso auf den deutschen Kontext, zur politischen Bildung in Norwegen bemängelt, dass der „Integrationsprozess“ bisweilen dadurch blockiert werde, „dass einzelne Einwanderer recht deutlich zu erkennen geben, dass sie Probleme damit haben, norwegische Grundwerte zu akzeptieren“ (ebd., S. 41). Demgemäß richte sich Erwachsenenbildung primär auf bereits Inkludierte (vgl. Kap. 2) bzw. auf solche, die öffentlich als inklusionsbedürftig definiert werden, genauso wie Demokratieerziehung/Bürgerschaftsbildung für jene gelte, die als nicht-demokratisch bzw. noch nicht demokratiefähig deklariert werden (vgl. Kap. 1.1). Ziel ist das „Heranziehen“ an das gesellschaftliche Zentrum und dessen Zugangsvoraussetzungen (Beispiel: Sprach- oder Einbürgerungstests) – also eine (verbesserte) Inklusion in das Bestehende ohne die Option einer Gestaltung und Infragestellung der Strukturen und Konditionen.

Rancière bricht mit genau diesen Prämissen: Demokratie konstituiere sich eben nicht in der Konsolidierung bestehender Strukturen und in der Logik des Konsenses, sondern in dem Moment eines Bruches mit letzterem als Form politischer Praxis zum Ziele der Revision der existenten „Ordnung des Sichtbaren und Sagbaren“ (ebd. 2002, S. 41). Dies bedeute einen Perspektivwechsel im Selbstverständnis der Erwachsenenbildung, den auch Messerschmidt (2006) einfordert:

Migrant(innen) beanspruchen Zugehörigkeit an Orten, an denen sie nicht vorgesehen sind, sie beanspruchen Gleichheit in Verschiedenheit. 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 erkennt, in dem Bewegungen entstehen, die sich gegen ihre Vereinnahmung wie gegen ihre Festschreibung, gegen ihre Integration wie gegen ihre Ausgrenzung zur Wehr setzen (ebd., S. 56).

Erwachsenenbildung darf sich, so ist hier zu folgern, nicht auf einen Reparaturbetrieb an Symptomen gesellschaftlicher Exklusionsschemata reduzieren lassen, auf die „Zuteilung“ von Demokratie an sogenannte inklusionsbedürftige Empfänger und die Zuweisung von a priori definierten Plätzen und Identitäten. Dies bedeute qua Einordnung in das Bestehende für Teile der Gemeinschaft nur die Option des „Lärms“ (Rancière), der als eine Art Hintergrundrauschen öffentlich ignoriert bzw. negiert werde und keinen Zugang zu Teilhabe und Deliberation (vgl. Kap. 1.1) impliziere. Vielmehr gehe es im Anschluss an Rancière darum, Möglichkeits- und Aushandlungsr ume für Orte und Formen der Auseinandersetzung zwischen den Logiken von Polizei, d. h. der existenten Ordnung einer Gemeinschaft, und Demokratie, also eines Anteils der bislang Anteillosen, zu eröffnen. Und somit handelt es sich darum, ein öffentliches „Sicht- und H rbarwerden“ ihrer Existenz und eine Ent-Identifikation, wie von Messerschmidt beschrieben, zuzulassen, die die Option politischer Praxis unter der Logik des Streits in sich tragen und derart eine demokratische Gestaltung und tatsächliche Revision des öffentlichen Raumes erlauben würden.

Gleichwohl bliebe die Rolle der Erwachsenenbildung prinzipiell ergebnisoffen, denn ein Bruch mit der bestehenden Ordnung als Prozess der politischen Subjektivierung eines Anteils der Anteillosen kann nur von diesen selbst herbeigeführt werden. Wo lassen sich Beispiele solcher Brüche in ihrer Verstrickung mit Erwachsenenbildung identifizieren? An dieser Schlüsselstelle sind, in Auseinandersetzung mit der kritischen Haltung von Rancière selbst (s.o.), weiterführende Forschungsfragen anzusetzen, die das gängige „Idyll“ von Inklusion/Exklusion hinterfragen und eine Brechung des üblichen Aufgabenverst ndnisses von Erwachsenenbildung in Bezug auf diese Dimension erlauben.

Literatur

- Barz, H./Tippelt, R. (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bd. 1 u. 2. Bielefeld
- BMBF (2005): Berichtssystem Weiterbildung IX. Bonn
- Bolder, A./Hendrich, W. (2000): Fremde Bildungswelten. Opladen
- Bundesregierung (2008): Lebenslagen in Deutschland. Der 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. URL: www.bmas.de/coremedia/generator/26742/property=pdf/dritter__armuts__und__reichtumsbericht.pdf (Stand: 05.07.2008)
- Castel, R. (2000): Die Fallstricke des Exklusionsbegriffs. In: Mittelweg 36, H. 3, S. 11–25
- Castel, R. (2005): Die Stärkung des Sozialen. Hamburg
- Coffield, F. (1999) (Hrsg.): „Why’s the Beer always Stronger up North?“ Bristol
- DIE (2008): Das Normalarbeitsverhältnis: Sündenbock oder Rettungsring? In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 12
- 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

- Ehmann, C. (2001): Bildungsfinanzierung und soziale Gerechtigkeit. Bielefeld
- Hewlett, N. (2007): Badiou, Balibar, Rancière. London
- Kronauer, M. (2002): Exklusion. Frankfurt a.M.
- Messerschmidt, A. (2006): Transformationen des Interkulturellen. In: Forneck, H.J./Wiesner, G./Zeuner, C. (Hrsg.): Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Baltmannsweiler, S. 51–64
- Nordmann, C. (2006): Bourdieu / Rancière. Paris
- Noudelmann, F./Rancière, J. (2003): Entretien avec Jacques Rancière. In: Rue Descartes, H. 42, S. 86–99.
- Paugam, S. (1996) (Hrsg.): L'exclusion, l'état des savoirs. Paris
- Rancière, J. (1995): La Méésentente. Paris
- Rancière, J. (2002): Das Unvernehmen. Frankfurt a.M.
- Rancière, J. (2007): Der unwissende Lehrmeister. Wien
- Schiersmann, C. (1999): Zielgruppenforschung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 557–565
- Schnapper, D. (1996): Intégration et exclusion dans les sociétés modernes. In: Paugam, S. (Hrsg.): L'exclusion, l'état des savoirs. Paris, S. 23–41
- Schröder, H./Schiel, S./Aust, F. (2004): Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung. Bielefeld
- Tønnessen, R. T. (2007): Politische Bildung in Norwegen. In: kursiv Journal für die Politische Bildung, H. 4, S. 40–44
- 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, S. 83–97
- Young, I.M. (2002): Inclusion and Democracy. Oxford