

Von der Integration zur Inklusion? Alte Fragestellungen in neuen Kontexten

Matilde Grünhage-Monetti, Felicitas von Kuchler, Gerhard Reutter

Zusammenfassung

Angesichts steigender sozialer Ungleichheiten und wachsender gesellschaftlicher Verwerfungen stellt sich auf eine neue Weise die alte Frage, was Weiterbildung zur Inklusion der von langfristiger Ausgrenzung bedrohten oder betroffenen Bevölkerungsgruppen beitragen kann. Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung will in seinem neuen Programm „Inklusion durch Weiterbildung“ Antworten auf diese Frage finden.

Der Artikel zeigt auf, warum der Inklusionsbegriff für die Weiterbildung einen Mehrwert gegenüber dem der Integration verspricht und welche gesellschaftlichen Zonen für die Zugehörigkeit/Nichtzugehörigkeit entscheidend sind. Die Fragen werden an den Problemlagen „Langzeitarbeitslosigkeit“ und „Migration“ mit Verweis auf einige Beispiele guter Praxis konkretisiert. Abschließend wird auf die Bedeutung der Institutionen der Weiterbildung für Inklusion/Exklusion eingegangen.

Einleitung

Die anhaltende öffentliche Debatte um die im internationalen Vergleich sehr hohe soziale Selektivität des deutschen Bildungssystems rückt wieder ins Bewusstsein, dass die Verteilung von Bildungschancen auch eine Entscheidung über Lebenschancen darstellt. Die These von der Refeudalisierung des Bildungssystems („in welchen Stand Du hineingeboren wirst, entscheidet darüber, in welchem Stand Du Dein Leben verbringen wirst“) schärft den Blick dafür, in welchem Ausmaß Bildung notwendige – wenn auch nicht zwingend hinreichende – Voraussetzung für soziale und erwerbsarbeitliche Teilhabe, d. h. für gesellschaftliche Inklusion ist.

Für die öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung ist dies kein neuer Blickwinkel; sie hat in ihrem Selbstverständnis und in ihrem Selbstanspruch traditionell die Bedeutung von Bildung als Voraussetzung sozialer Teilhabe und gesellschaftlicher Partizipation betont und die Personengruppen im Blick gehabt, deren Zugänge zu Weiterbildung nicht von vornherein vorausgesetzt werden können. Aktuell wird es notwendig, darüber nachzudenken, warum sie diesen Selbstanspruch nur unzurei-

chend einlöst und eher dazu beiträgt, die Scherenentwicklung zwischen „weiterbildungsfernen“ und „-nahen“ Gruppen zumindest in der beruflichen Weiterbildung zu verstärken. Es stellen sich die folgenden Fragen:

- ob die alte Problematik gesellschaftlicher Exklusion angesichts veränderter gesellschaftlicher und arbeitsmarktlicher Entwicklungen nicht durch neue Phänomene ergänzt wird
- ob nicht neue Personengruppen entstehen, die von Exklusion bedroht oder betroffen sind,
- ob die alten Erklärungsmuster noch tragen oder neue notwendig sind,
- ob die traditionellen Interventionsformen und Angebotsstrukturen des Weiterbildungssystems noch greifen.

Das Programm „Inklusion durch Weiterbildung“ am DIE will diese Fragestellungen aufgreifen und im Dialog mit der Weiterbildungspraxis und -forschung bearbeiten. Erste Überlegungen sollen hier vorgestellt werden.

Inklusion, Exklusion, Integration

In einigen Diskurszusammenhängen beginnt der Inklusionsbegriff den Integrationsbegriff abzulösen. In pädagogischer und konzeptueller Hinsicht zielt Inklusion auf einen anderen „Umgang mit Vielfalt und Heterogenität“. Dies betrifft zum einen die allgemeinen Vorstellungen einer ‚inkluisiven Pädagogik‘ als normativer Zielvorstellung der Erziehungswissenschaft wie auch spezielle Arbeiten der Sonder-, Heil- und Sozialpädagogik (vgl. z. B. Hinz 2004, Sander 2001). Die inklusive Pädagogik in der Schule, so der Anspruch, setzt bewusst die Verschiedenheit aller Kinder voraus und fordert dazu auf, das schulische Umfeld so zu gestalten, dass Schüler und Schülerinnen mit unterschiedlichen, vielfältigen und heterogenen Lernvoraussetzungen erfolgreich miteinander lernen können. Integrationspädagogik zielte dagegen darauf ab, „abweichende Kinder“ in die Schule zu integrieren, nicht jedoch darauf, Schule und Schüler explizit an Heterogenität zu gewöhnen.

Die Grundvorstellung der inklusiven Pädagogik beeinflusst mittlerweile auch in breiterem Maße Zielvorstellungen von allgemeiner Schulentwicklung bzw. die Entwicklung und Gestaltung pädagogischer Felder von der Vorschule bis zur Weiterbildung. Ausgangspunkt dafür war die Salamanca-Erklärung nebst ihrem „Framework for Action“ (www.unesco.at/user/texte/salamanca.htm), die „inclusive education“ zum Programm erhob. Spätestens mit der sog. Lissabon-Strategie ist Inklusion/Exklusion ein Merkposten der europäischen Sozial- und Bildungspolitik. So ist längst begonnen worden, indikatorengestützt „social inclusion“ in den verschiedenen Mitgliedstaaten zu beobachten (D’Ambrosio/Papadopoulos/Tsakloglou 2002)

Auch in den Migrationsdebatten wird der Integrationsbegriff zum Teil vom Inklusionsbegriff abgelöst, wobei beide Begriffe sicherlich zahlreiche Überschneidungen aufweisen. Die Kritik am Integrationsbegriff setzt an seiner Vielseitigkeit an. Er stellt gewissermaßen eine „black box“ dar, weil er nicht enthüllt, ob sich in ihm Assimilations-, Akkulturations- oder Diversitätsvorstellungen verbergen. Der Integrationsbegriff geht zwar davon aus, dass im Gegensatz zur Assimilation eine eigene kul-

tuelle Identität beibehalten wird, die aber mit einer Akkulturationsbereitschaft einher geht (Schönhuth 2005), deren wichtigste Komponente die Offenheit für den ständigen Dialog mit der Aufnahmegesellschaft ist; ein wesentlich realistischeres gesellschaftliches Konstrukt als die simple Übernahme der Werte, Haltungen, Einstellungen der Aufnahmegesellschaft im Sinne einer Leitkultur. Ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal des Begriffs Integration gegenüber dem der Inklusion ist jedoch die einseitige Zuweisung der Verpflichtungen. Während „Inklusion“ den Zugang einer „benachteiligten“ Gruppe zur Bildung öffnen/gewährleisten soll, enthält der Integrationsbegriff bezogen auf die Migranten die Erwartung, dass diese eine Bringschuld abzuleisten haben. So gesehen wird mit dem Inklusionsbegriff auch der Aspekt der Selbstverpflichtung und des Selbstverständnisses der Institutionen der Aufnahmegesellschaft thematisiert, während das Integrationskonzept sich auf die (Selbst-)Verpflichtung der Migranten zum Dialog bezieht.

In ähnlicher Weise argumentiert Kronauer. „Weniger der Ausschluss aus Institutionen als die Ausgestaltung der Institutionen selbst – die Ausgestaltung der institutionellen Inklusion – ist heute für den Verlust von realer Teilhabe entscheidend“ (Kronauer 2007, S. 8). Ausschluss kann unter den Bedingungen moderner Gesellschaften nämlich nicht begriffen werden als Herausfallen aus Gesellschaft, sondern vielmehr als Ausgrenzung *in* einer Gesellschaft¹, die ihren Angehörigen einen Anspruch auf und die formale Berechtigung zur Zugehörigkeit garantiert.

Daraus ergibt sich eine übergreifende Problemsicht, die in doppelter Weise über die gängigen Thematisierungen in der Weiterbildung hinausgeht. Bisher wurden Exklusionswirkungen der allgemeinen Weiterbildung mit dem Argument der Freiwilligkeit und der Offenheit zur Teilnahme sowie einer zunehmend zielgruppendifferenzierten Ausgestaltung der Angebote eher verneint², während für die berufliche Weiterbildung schon länger exkludierende Mechanismen vorausgesetzt, analysiert und untersucht wurden (Becker/Hecken 2005). Unter heutigen Bedingungen der In-Frage-Stellung der Legitimität kehrt sich die Fragerichtung hingegen um: Sind institutionelle Arrangements der Weiterbildung – auf der Systemebene, auf der Ebene der Organisationen und Institutionen und auf der Ebene der Leistungen – geeignet, soziale Exklusion zu verhindern und Inklusion zu fördern?

Das Begriffspaar Inklusion/Exklusion – wenn auch in unterschiedliche Theorie-traditionen eingebettet – hat seine Stärke darin, dass es auf neue, zusätzliche Phänomene des Ausschlusses aufmerksam macht, die in traditionellen Ungleichheitstheorien so nicht präsent sind (Hradil 2001). Es nimmt jene entscheidenden drei Ebenen von Zugehörigkeit und Teilhabe gemeinsam in den Blick, auf denen sich gegenwärtig weit reichende Veränderungen vollziehen: 1. die Partizipation über den Bürgerstatus – Teilhabe an Lebensstandard und Lebenschancen als Partizipation an Bildungs-, Gesundheits- und sozialen und rechtlichen Institutionen; 2. die Einbindung in die Interdependenzen der gesellschaftlichen Arbeitsteilung durch Arbeitsmarkt und Erwerbsarbeit und 3. die Reziprozitätsverhältnisse sozialer Nahbeziehungen (Kronauer 2007). Mit dieser Blickschärfung ergeben sich neue Einblicke in Veränderungen und Verwerfungen der sozialen Einbindung in den unterschiedlichen Dimensionen und leiten sich neue Fragestellungen zum Zusammenhang der Dimensionen ab. Im Folgenden

werden Konkretisierungen für zwei traditionelle Angebotsbereiche der Weiterbildung vorgenommen, die exemplarisch zeigen, inwiefern sich auf diesem begrifflichen Hintergrund neue Perspektiven eröffnen. Darüber hinaus wird eine in der Weiterbildung im Gegensatz zu anderen Bildungsbereichen wenig bearbeitete Fragestellung aufgeworfen, nämlich die nach den Möglichkeiten der Weiterbildungsorganisationen, zur Inklusion beizutragen. Die sich dabei ergebenden Perspektiven werden abschließend kurz skizziert.

Langzeitarbeitslosigkeit und soziale Exklusion

Die exkludierenden Wirkungen längerfristiger Arbeitslosigkeit und die Frage, welche inkludierenden Möglichkeiten das Weiterbildungssystem bieten kann, sind trotz anhaltender Massenarbeitslosigkeit zu einem Randthema in der einschlägigen Forschung, aber auch in den Angebotsüberlegungen der Weiterbildungspraxis geworden. Es drängt sich der Eindruck auf, dass es bei scheinbar unlösbaren Problemen einen gesellschaftlichen Gewöhnungseffekt gibt, der auch in Theorie und Praxis von Weiterbildung ausstrahlt. Möglicherweise erweckt auch die derzeitige konjunkturelle Erholung den Eindruck, das Problem erledige sich im Zeitverlauf. Bei näherer Betrachtung wird deutlich, dass sich die Problematik langfristiger Ausgrenzung aus dem Arbeitsmarkt eher zuspitzt: Die konjunkturelle Erholung kommt fast ausschließlich den kurzfristig Arbeitslosen zugute. In Frankfurt/M. waren im Oktober 2007 achtzig Prozent der Arbeitslosen dem Rechtskreis des Sozialgesetzbuchs II zugehörig (vgl. Arbeitsmarkbericht 10/07). Auch im prosperierenden Bayern konstatiert die Arbeitsagentur, dass die „Zahl der länger als zwei Jahre arbeitslosen Menschen unterproportional sank“ (Arbeitsmarkbericht Bayern Okt. 07, S.3).

Trotz aller Diskussionen um „bedingungsloses Grundeinkommen“ und vergleichbare Modelle besteht Konsens im fachwissenschaftlichen Diskurs, dass Erwerbsarbeit „allen Erosionstendenzen zum Trotz für unsere und auch die nächste Generation strukturierendes Prinzip gesellschaftlicher Teilhabe bleiben wird. Einbezug in Erwerbstätigkeit sichert – oder sichert nicht – Einkommensmöglichkeiten, soziales Prestige, Interaktions- und Kommunikationschancen, die aktive Teilhabe an der gesellschaftlichen Arbeitsteilung und wird so zum zentralen Moment für die Entfaltung der Person... Insofern ist die Perspektive der Erwerbstätigkeit bzw. reziprok der Erwerbslosigkeit das zentrale Problem unserer Gesellschaft, wenn es um Inklusion oder Exklusion geht“ (Faulstich 2004, S. 23).

Nach Konietzka/Sopp besteht die Brisanz von Exklusionsprozessen in der Luhmannschen Lesart darin, dass Exklusion in einer Art Kettenreaktion Exklusion produziert“ (Konietzka/Sopp 2006, S 317).

Wie weit Langzeitarbeitslosigkeit diese Kettenreaktion auslöst, hat Kieselbach (1998) in seinem Konzept der mehrstufigen Viktimisierung nachgezeichnet (vgl. Epping, Klein, Reutter 2003, 54 f). Der Verlust des Arbeitsplatzes bedeutet den Verlust an ökonomischer Sicherheit und sozialer Einbindung, von Selbstwertgefühl und Zeitstrukturierungsfähigkeit (primäre Viktimisierung). Mit der Dauer der Arbeitslosigkeit verstärken sich die Belastungen, die über die mit dem Verlust des Arbeitsplatzes di-

rekt verbundenen Einschränkungen hinausgehen (sekundäre Viktimisierung). Längerfristig Arbeitslose entwickeln Verarbeitungsstile und Bewältigungsformen, die als sozial unangemessen betrachtet werden und die Stigmatisierung befördern; die gesellschaftliche Zuschreibung wird zur Selbstzuschreibung (tertiäre Viktimisierung). Die öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung hat – vor allem in den neunziger Jahren – mit einer Vielzahl von Angeboten Anstrengungen unternommen, die langfristig Ausgegrenzten durch Weiterbildung zu erreichen und ihren Beitrag zur Inklusion der Betroffenen zu leisten. Sie war sich dabei durchaus der Grenzen ihrer Möglichkeiten bewusst, der „professionellen Falle“ (Meisel 1998, S.149), Arbeitsmarktprobleme zu pädagogischen Problemen umzudefinieren. „Erwachsenenbildung kann und sollte Identität nicht dort aufzubauen suchen, wo sie ökonomisch und gesellschaftlich zerstört wird“ (Nuissl 1995, o. S.). Die längerfristigen Maßnahmen, die von den Einrichtungen im durch das Arbeitsförderungsgesetz (AFG) geförderten Bereich durchgeführt wurden, boten Chancen, sinnvolle Projekte zur Reintegration von Langzeitarbeitslosen erfolgreich durchzuführen (vgl. Epping, Klein, Reutter, 2003). Mit der Einführung der sogenannten „Hartz-Gesetze“ hat sich die Situation grundlegend geändert. Die Angebote der Arbeitsagenturen konzentrieren sich auf die „marktnahen Kunden“, deren Reintegrationschancen durch kurzzeitige Anpassungsqualifizierungen verbessert werden können. Langfristig Ausgegrenzte, die sich im Rechtskreis Sozialgesetzbuch II finden, sind für Angebote der beruflichen Weiterbildung kaum noch vorgesehen.

Eine Gruppe befand sich allerdings schon zu Zeiten des Arbeitsförderungsgesetzes (AFG) nicht im Fokus der aktiven Arbeitsmarktpolitik; die Arbeitnehmer mit Migrationshintergrund waren und sind kaum in qualifizierende Angebote integriert, obwohl ihre Arbeitslosenquote seit ca. dreißig Jahren fast doppelt so hoch ist wie die der einheimischen Erwerbsfähigen. Trotz der positiven Ergebnisse der Modellversuche, die Ende der achtziger Jahre im Rahmen der damaligen „Qualifizierungsoffensive“, durchgeführt wurden und wichtige Hinweise für die Gestaltung migrantenspezifischer Angebote lieferten, gab und gibt es so gut wie keine durch die Bundesanstalt geförderten Angebote, die auf die Bedarfe dieser Personengruppe hin konzipiert waren. Ursprünglich für Anlernertätigkeiten angeworben und mit dem Status des Gastarbeiters versehen, gerieten diese „Gäste auf Zeit“ auch dann nicht in den Aufmerksamkeitsfokus der Arbeitsmarktpolitik, als zum einen klar war, dass die Zahl der Arbeitsplätze mit geringem Anforderungsniveau erheblich zurückgehen wird, und zum anderen deutlich wurde, dass von einer Anwesenheit auf Zeit nicht die Rede sein konnte. Es ist nahe liegend, im Hinblick auf diese Gruppe der Arbeitsmarktpolitik eine fahrlässige Inkaufnahme langfristiger Exklusion zu konstatieren, deren fatale Konsequenz darin besteht, dass auch die zweite und dritte Generation dieser „Gastarbeiter“ zu den überdurchschnittlich von Exklusion bedrohten Gruppen gehören.

Für die Weiterbildungseinrichtungen sind die Zugänge zu den Langzeitarbeitslosen – ob mit oder ohne Migrationshintergrund – seit den so genannten Hartz-Gesetzen weitgehend verschlossen. Um neue Zugänge zu finden und Angebote zu entwickeln, die den Bedarfen und Interessen dieser Gruppe gerecht werden, scheint es notwendig, dass sich die einschlägige Forschung dieser Gruppe erinnert und solide

Erkenntnisse zum Stellenwert von Weiterbildung und zu den spezifischen Interessen der Betroffenen liefert.

Die Republik entdeckt ihre Bürgerinnen und Bürger mit Zuwanderungsgeschichte

Im letzten Jahr hat sich durch einen simplen Amtsakt, den Wissenschaft und Praxis lange vergeblich eingefordert hatten, eine kleine Revolution vollzogen.

Das statistische Bundesamt² hat 2006 eine neue Migrationsstatistik vorgelegt. Statt wie bisher die Einwanderungssituation mit ca. 8 Prozent Ausländern zu beschreiben, wissen wir nun auch offiziell, dass in Deutschland 18,6 Prozent der Bevölkerung einen „Migrationshintergrund“ haben (also 15,3 Mio. Menschen). Allein durch andere Erfassungskriterien, die sich nicht mehr lediglich auf die ausländische Staatsbürgerschaft beziehen, sondern Aussiedler, Eingebürgerte und hier geborene Kinder von Eingewanderten aufnehmen, verdoppeln sich die Zahlen.

Sie verändern die Wahrnehmung der Realität ethnisch-kultureller Pluralität. Die jetzt sichtbar werdenden Größenordnungen lassen erahnen, welche Dynamik sich hinter dem Thema Migration verbirgt.

Bei den nachwachsenden Generationen der zwischen 0 und 6-jährigen haben bereits 32,5 Prozent und bei den unter 25-jährigen 27,2 Prozent einen Migrationshintergrund.

Hinter den Statistiken verbirgt sich eine Vielfalt von Lebenslagen und Lebensstilen, die in der Migration entstanden sind.³

Neben lang ansässigen Migrantinnen und Migranten und solchen der zweiten und dritten Generation gibt es stets Neueinreisende. Sie bringen unterschiedliche Bildungshintergründe mit. Pendelmigration und illegale Aufenthalte nehmen neue Formen an. Erhebliche Teile der Zugewanderten sind sozial aufgestiegen (Migrationsgewinner). Es gibt aber auch anhaltende Unterschichtung: Kinder von Migrantinnen und Migranten türkischer Herkunft gehören zu über 80 Prozent der Unterschicht an und lediglich zu ca. 15 Prozent der Mittelschicht, während Aussiedlerkinder russischer Herkunft zu mehr als 50 Prozent zur Mittelschicht gehören (Jung 2007).

Diese Pluralität stellt auch für die Weiterbildung eine Herausforderung dar und verlangt nach entsprechenden ausdifferenzierten Angeboten, um die Ressourcen eines knappen Fünftels der Bevölkerung für die gesamte Gesellschaft zu nutzen. Die Aufgabe der Weiterbildung kann sich schwerlich auf die – selbstverständlich notwendige – Sprachförderung beschränken.

Ein Paradigmenwechsel zeichnet sich schon ab. Effektiver als ein vorgeschalteter Sprachkurs hat sich eine auf die fachlichen Inhalte bezogene und in das Fachtraining integrierte Sprachförderung erwiesen, wie es die Beschäftigungsinitiative für Frauen im Wetteraukreis „Frauen Arbeit Bildung gGmbH“ (FAB) erfolgreich in unterschiedlichen Maßnahmen praktiziert. Eine wachsende Anzahl von Frauen mit Migrationshintergrund wird als Kioskbetreiberinnen in Schulen weitergebildet. Auch der Anteil von nicht deutsch-muttersprachlichen Teilnehmenden an den Ausbildungslehrgängen der FAB im Bereich Hauswirtschaft, Küche und Büro, so wie in den Projekten „Junge allein erziehende Mütter in der Berufsausbildung“ (JaMBA) und „Kompetenzen –

Motivation – Zukunft 50+“ (KoMZu 50+) wächst. Die Impulse aus dem DIE Projekt Setting up Partnerships against Social Exclusion at the Workplace (2000) wurden somit umgesetzt.

Da eine Auflistung innovativer Weiterbildungsangebote für Migrant/inn/en den Rahmen dieses Artikels sprengen würde, wird hier lediglich auf zwei weitere interessante Tendenzen hingewiesen: Zum einen auf die Notwendigkeit der Nachhaltigkeit von berufsbezogenen Maßnahmen für Migrant/inn/en mit einer gezielten Begleitung der Betriebe; zum anderem auf die zunehmend stärkere Rolle von Migrantenselbstorganisationen im Prozess des formellen und informellen lebenslangen Lernens.

Bildungsangebote nur für Migrant/inn/en, um sie zu integrieren bzw. fit für den Arbeitsmarkt zu machen, greifen zu kurz, wenn sie nicht von entsprechnenden Begleitmaßnahmen/Sensibilisierungsmaßnahmen für die Mehrheitsgesellschaft, insbesondere für Schlüsselakteure wie Behörden und Betriebe flankiert werden. Sie bleiben einem assimilatorischen Ansatz verpflichtet, der die ganze Verantwortung der Integration/Inklusion auf die Einzelnen verlagert. Im Hinblick auf die Herausforderung der Globalisierung muss insbesondere auch die Mehrheitsgesellschaft „inkludiert“ werden.

Um die noch existierenden emotionalen Fronten zwischen Migrant/inn/en und Mehrheit abzubauen, einen reibungslosen Umgang miteinander zu ermöglichen und gegenseitiges Vertrauen für eine produktive Kooperation und ein solidarisches Zusammenleben zu stärken, hat das Konzept des Deutschen Gewerkschaftsbundes „Migration und Qualifizierung“ ein umfangreiches Programm entwickelt, um die interkulturelle Handlungskompetenz von Verwaltungen und Betrieben zu fördern (www.migration-online.de). Die kommunalen Verwaltungen von Eschweiler, Plauen und Köln, die Rheinbahn AG Düsseldorf, der Konzern Thyssen u. a. profitieren von diesem Angebot⁴.

Zunehmende Aufmerksamkeit, auch im Hinblick auf ihre Rolle im Prozess lebenslangen Lernens, gewinnen z. Z. Migrantenselbstorganisationen (MISO), wie zahlreiche Veranstaltungen der letzten zwei Jahre zum Thema Kooperation mit MISO belegen. „Der Trend zur Gründung von Selbstorganisationen wächst stärker, als sich allein über die wachsende Zahl der ausländischen Bevölkerung erklären ließe. Ein Fünftel bis ein Drittel der ausländischen Bevölkerung ist – unterschiedlichen Untersuchungen zufolge – Mitglied in einer Eigenorganisation. Die Bedeutung der Selbstorganisationen ist für Migrantinnen und Migranten offenkundig außerordentlich hoch“ (Jungk 2005, S.135 f.).

Ohne auf den unentschiedenen Disput über die integrationsfördernde bzw. integrationshemmende Funktion von MISO einzugehen, halten wir „Migrantenselbstorganisationen für eine Form zivilgesellschaftlichen Engagements, die soziale Probleme und Herausforderungen bearbeiten, die sich durch ethnisch-kulturelle Pluralität ergeben. Im freiwilligen Zusammenschluss von Personen und Gruppen, die bestimmte gemeinsame Ziele verfolgen, entstehen so solidarische Formen der gesellschaftlichen Bearbeitung sozialer Probleme“ (MASSKS 1999, S. 19).

Lebenslanges Lernen ist eine von diesen „gesellschaftlichen Herausforderungen“. Zum einen tragen MISO dazu bei, ihre Mitglieder durch formelle und informelle Bil-

dungsangebote in die Lage zu versetzen, Kontrolle über die eigenen Lebensumstände zu gewinnen und sie zu gestalten (ibidem). Zum anderem ermöglichen sie gemeinsame Lernprozesse für Migrant/inn/en und Mehrheitsangehörige.

Ein bestechendes Beispiel informellen Lernens für Migrant/inn/en und Mehrheitsangehörige bietet der Deutsch-ausländische Freundschaftskreis e. V. Karben. Seit über 15 Jahren veranstaltet der Verein Märchenlesungen aus aller Welt. Mitglieder und Freunde mit und ohne Migrationshintergrund lesen vor oder erzählen Märchen aus der eigenen „Kultur“ in der Stadtbücherei. Der Verein unterstützt die Märchenleser/innen bei den Vorbereitungen: auf der Suche nach Quellen, bei der Übersetzung ins Deutsche, bei dem Vortragen. Für viele nicht deutschsprachige Märchenleser/innen war das Ansporn, um einen weiterführenden Kurs zu besuchen und ihre Deutschkenntnisse zu verbessern. Für Vortragende und Zuhörende ist die Märchenstunde ein Ort der Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur und mit „fremden“ Kulturen.

Als Bildungsanbieter für alle mit einem auf migrationsspezifischen Themen spezialisierten Profil verstehen sich mittlerweile die großen und etablierten MISO, wie die IFAK Bochum bzw. das Multikulturelle Forum e. V. in Lünen, die Veranstaltungen für die Fachöffentlichkeit mit und ohne Migrationshintergrund anbieten, wie die Fachtagung „Interkulturelle Öffnung der ambulanten Erziehungshilfen“ 21.09.2007 bzw. „Diversity Management in Betrieben und Organisationen“.

Ein Stück Normalität in dem immer noch von Spannungen und Problemen behafteten Zusammenleben von Migrant/inn/en und Deutschen wird praktiziert.

Weiterbildungsinstitutionen als Agenturen von Inklusion/Exklusion

Weiterbildungseinrichtungen handeln als eigenständige Akteure in dem von Marktmechanismen und Finanzierungsbedingungen gegebenen Rahmen über die Art der von ihnen bereitgestellten Bildungsangebote. Sie können und müssen damit auch über Chancen für Inklusion durch Weiterbildung entscheiden, wollen sie ihre Existenzfähigkeit erhalten.

Sie entscheiden mit ihrem Bildungsprofil also über die Art der zur Verfügung stehenden Weiterbildungsangebote, die geeignet sind, Inklusion zu fördern, d. h. exkludierende Lebenssituationen durch Weiterbildung zu „bearbeiten“. Damit sind Entscheidungen verbunden, welchen Lebenslagen und „Zielgruppen“ sie sich zuwenden. Weiterbildungsorganisationen stellen aber nicht nur den äußeren Rahmen für die Leistungserbringung bereit, sondern beeinflussen in ihrer betriebsförmigen Dimension durch ihre internen Strukturen und Prozesse (Anmeldung, Beratung, Angebotsform, Weitervermittlung an andere Anbieter/Beratungsstellen) ihr Leitbild, ebenso wie durch ihre Organisations- und Lernkultur und ihre sozialen Praktiken (Reckwitz 2003) die Möglichkeiten von Inklusion/Exklusion. Diese internen Dimensionen kommen in der Regel nur indirekt in den Blick und werden z. B. auch durch die gängigen Qualitätssysteme nicht erfasst. Über die Bereitstellung von Angeboten und ihre (betriebsförmige) Organisation hinaus sind z. B. Volkshochschulen, zunehmend aber auch andere Weiterbildungseinrichtungen (z. B. im Rahmen der Lernenden Regionen

bzw. in Hessen auch im Rahmen der Zentren Lebenslangen Lernens) in Netzwerke mit kommunaler oder regionaler Ausdehnung eingebunden und verorten sich damit in Kooperationskontexten mit Handlungslogiken und bestimmten Anforderungen. Die Einbindung in größere z. B. kommunale Netzwerke stellt die Weiterbildungsorganisationen aber vor neue Entscheidungssituationen, die als Kombination mikro- und makrodidaktischer Fragestellungen eine neue Qualität aufweisen können. An einem Beispiel sei dieses konkretisiert: Aus einem kommunalpolitischen Handlungszusammenhang wird die deutliche Anforderung an die Weiterbildungseinrichtung formuliert, dass die Aufgabe der Inklusion sich nicht auf die Durchführung von Sprachkursen beschränken kann. Daraus ergibt sich eine Veränderung des entsprechenden Arbeitsbereichs, der allerdings in der Regel nicht nur mit veränderten institutionellen Kapazitäten (Personal, Räume, Geld) einhergeht, sondern im Gegenteil vielfältige Probleme aufwirft: Weder die Kooperation mit Migrantenorganisationen noch die mit bereichsübergreifenden anderen Bildungseinrichtungen (Kita, Schule, Betriebe) kann ohne einschlägige Vorerfahrungen bzw. institutionelle Schwerpunktsetzungen funktionieren. Überdies begeben sich Weiterbildungseinrichtungen damit auch in Gemengelagen institutionell definierter Zuständigkeiten, Konkurrenzen und kommunalpolitischer Auseinandersetzungen. Wie unter solchen Bedingungen Weiterbildungseinrichtungen und Netzwerke zu inklusionsförderlichen institutionellen Arrangements beitragen können, ist bisher kaum empirisch erforscht (Nuissl u. a. 2006). Das wird ein weiterer Schwerpunkt der zukünftigen Arbeit in diesem Kontext sein, verbunden mit der Frage, wie gute Praxis aussehen kann.

Anmerkungen

- 1 Kronauer widerspricht damit der frühen Fassung der Exklusion durch Luhmann als „vollständigem Ausschluss von Personen von allen Systemen einer Gesellschaft“ (1997), die insgesamt in der Diskussion keine größere Rolle mehr spielt (Bude/Willich, und Konietzka/Sopp). Stattdessen gibt es von den beiden großen Theorietraditionen her (Systemtheorie und Kritische Gesellschaftsanalyse) Annäherungen, die sich als „Generalisierung der Exklusionserfahrungen“ bzw. der „Gleichzeitigkeit von Drinnen und Draußen“ ausdrücken lassen.
- 2 Zitiert nach DJI-Bulletin 3/2006, T. Rauschenbach: Das Gelingen von Migration und Integration – ein notwendiges Ziel für die Gesellschaft.
- 3 K. Bruhns: Interkulturelle Beziehungen als Potenzial – neue Perspektiven für die Forschung, in: DJI-Bulletin 3/2006; vgl. auch: Kinderpanel des DJI, in: C. Alt: Milieu oder Migration – was zählt mehr? DJI-Bulletin 3/2006
- 4 Beide Konzepte wurden bei der Konferenz: „No Quality without Equality – No Equality without Quality“ des DIE und IIZ in November 2006 vorgestellt.

Literatur

- Becker, R./Hecken, A. E. (2005): Berufliche Weiterbildung – arbeitsmarktsoziologische Perspektiven und empirische Befunde. In: Abraham, M./Hinz, T. (Hrsg.): Arbeitsmarktsoziologie.– Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 133-168
- Bude, H./Willisch, A. (Hrsg.) (2006): Das Problem der Exklusion, Hamburg

- Bundesagentur für Arbeit, Agentur für Arbeit Frankfurt/M, Arbeitsmarktbericht Oktober 2007
- Bundesagentur für Arbeit, Regionaldirektion Bayern, Arbeitsmarktbericht Oktober 2007
- Commission Staff Working Document, Implementation and Update Reports on 2003-2005 Naps/Inclusion and Update Reports on 2004-2006 Naps/Inclusion Com (2006) 62 final
- D'Ambrosio, C./Papadopoulos, F./Tsakoglou, P.: Social Exclusion in EU Member-States: A Comparison of Two Alternative Approaches June 2002, www.eco.rug.nl/~espe2002/DAmbrosio.pdf.
- Faulstich, P.: Exklusion durch prekäre Inklusion und der „neue Geist“ der Weiterbildung. In: Report 27 (2004) 3, S. 23-30
- Epping, R./Klein, R./Reutter, G.(2003): Langzeitarbeitslosigkeit und berufliche Weiterbildung, Bielefeld
- Hinz, A.: Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell , Irmtraud/Sander , Alfred (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2004, S. 41-74
- Hradil, S. (2001): Soziale Ungleichheit in Deutschland, Stuttgart
- Jungk, S.. (2003): Politische und soziale Partizipation von Migrantinnen und Migranten und ihren Selbstorganisationen – Beiträge zu Mitwirkungsmöglichkeiten, Inanspruchnahme und Chancen in Deutschland, in: Navend – Zentrum für kurdische Studien e.V. (Hg.): Politische und soziale Partizipation von MigrantInnen. Navend-Schriftenreihe Band 12, Bonn, S. 49 – 66
- Jungk, S. (2005): Selbsthilfe-Förderung in Nordrhein-Westfalen. In: Weiss, Karin/Thranhardt, Dietrich (Hg.): SelbstHilfe: Wie Migranten Netzwerke knüpfen und soziales Kapital schaffen, Freiburg i. Breisgau, 2005, S. 135 – 155
- Jungk, S. (2007): Vortrag bei der Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin, unveröffentlichtes Manuskript
- Konietzka, D./Sopp, P.: Arbeitsmarktstrukturen und Exklusionsprozesse. In: Bude, H./Willisch, A. (Hrsg.) (2006): Das Problem der Exklusion, Hamburg, S. 314-341
- Kronauer, M. (2006): Exklusion als Kategorie einer kritischen Gesellschaftsanalyse. Vorschläge für eine anstehende Debatte. In: Bude, H./Willisch, A. (Hrsg.) (2006): Das Problem der Exklusion, Hamburg, S. 27-45
- Kronauer, M. (2007): Inklusion-Exklusion: Ein Klärungsversuch, Vortrag auf dem 10. DIE Forum Weiterbildung
- Land, R./Willisch, A.: Die Probleme mit der Integration. Das Konzept des „sekundären Integrationsmodus“. In: Bude, H./Willisch, A. (Hrsg.) (2006): Das Problem der Exklusion, Hamburg, S. 70-92
- Latorre Pallares, P./Zitzelsberger, O.: Migrantische Selbstorganisationen von Frauen und ihr Beitrag zur Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung. „Frauen – Bildung – Gender“. 57. Jg., H2, Juni 2007
- Meisel, K.(Hrsg.) (1998), Schöne Fassaden – schwache Fundamente, DIE-Materialien 13, Frankfurt/M.
- Ministerium für Arbeit, Soziales, Städteentwicklung, Kultur und Sport NRW – MASSKS – (Hrsg.) (1999): Selbstorganisationen von Migrantinnen und Migranten in NRW. Wissenschaftliche Bestandsaufnahme. Düsseldorf 1999
- Nassehi, A.: Die paradoxe Einheit von Inklusion und Exklusion. Ein systemtheoretischer Blick auf die Phänomene. In: Bude, H./Willisch, A. (Hrsg.) (2006): Das Problem der Exklusion, Hamburg, S. 46-69
- Nuissl, E.(2006): Regionale Bildungsnetze, Bielefeld
- Nuissl, E.(1995): Identität, unveröff. Manuskript, Frankfurt/M.
- Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse, www.unesco.ch/biblio-d/salamanca.htm

- Sander, A.: Von der integrativen zur inklusiven Bildung, Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland, in: Hausotter/Boppel/Meschenmoser (Hg.): Perspektiven sonderpädagogischer Förderung in Deutschland, Dokumentation der nationalen Fachtagung vom 14.-16. November 2001 in Schwerin, S. 143-164
- Schönhuth, M.: Glossar Kultur und Entwicklung. GtZ und Direktion für Entwicklung und Zusammenarbeit. www.gtz.de/de/dokumente/de-glossar-kultur-und-entwicklung-2005.pdf
- Zickgraf, A.: Braucht Deutschland eine Pädagogik der Inklusion? In: Bildung Plus, http://bildungplus.forumbildung.de/templates/imfokus_print.php?artid=458