

Elke Gruber

Weiterbildung – (k)ein Weg zur Chancengleichheit?

„Wenn die Gleichheit von der politischen Tagesordnung genommen wird,
ist es allerdings nur folgerichtig,
vor allem die Anliegen der Privilegierten zu thematisieren.“

Hans Georg Zilian

Dem Artikel liegt folgende These zugrunde: Wenn die Bedeutung von lebensbegleitenden Lernprozessen in modernisierungsintensiven Gesellschaften zunimmt, dann erfolgt die Zuteilung von Lebens- und Berufschancen in Zukunft nicht nur über die Schule, die Berufsausbildung oder die Hochschule, sondern wird sozusagen „verstetigt“ durch Weiterbildung über die gesamte Lebensspanne hinweg. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach einer lebensbegleitenden Bildung, die sich mit dem Auftrag der Chancengleichheit neu auseinandersetzt.

Matthäus-Effekt in der Weiterbildung unverändert: Wer hat dem wird gegeben

Auch wenn Weiterbildung in den letzten Jahren für immer mehr Menschen zum festen Bestandteil ihrer Biographie geworden ist, sollte nicht vergessen werden, dass viele Erwachsene hierzulande von diesem Bereich unberührt bleiben. De facto nehmen, je nach Berechnung, zwischen 12,5 und 50% der Erwachsenen an Weiterbildung teil (vgl. Lenz 2005, 50). Die Erwartungen an die Weiterbildung sind hoch gesteckt. Sie reichen von den individuellen Wünschen der Einzelnen nach Schutz vor Arbeitslosigkeit, Hilfe bei der Sinnsuche und Lebensbewältigung, Aufstieg und Erfolg bis hin zu gesellschaftlichen Erwartungen nach sozialer Integration, Kompensation von Wissens- und Qualifikationslücken und Investition durch Bildung als Standortvorteil im internationalen Wettbewerb. Allerdings müssen diese Erwartungen, vor allem für den einzelnen Menschen, in vielen Fällen enttäuscht werden. Denn trotz aller TeilnehmerInnenzuwächse in den letzten zwei Jahrzehnten und einem ausgebauten Programmangebot gilt in der Weiterbildung noch immer folgendes Muster: Je höher die formale Ausbildung und die berufliche Position, um so größer ist die Weiterbildungsbeteiligung; je konkreter die Berufsaufstiegsmöglichkeiten, um so eher wird Weiterbildung frequentiert. An der

alten Chancenungleichheit hat sich durch Weiterbildung bisher nur wenig verändert: Noch immer bilden sich die weiter, die sowieso schon „gebildet“ sind. Es gilt der „Matthäus-Effekt“ (Merton): „Wer hat, dem wird gegeben“ oder auf gut österreichisch: „Wo Tauben sind, fliegen Tauben zu.“

Neben ihrer Orientierung auf Mittelschichtangehörige und Höherqualifizierte weist die Weiterbildung auch geschlechtsspezifische Disparitäten auf. Auch wenn die Zunahme des Bildungsniveaus von Mädchen und Frauen in den letzten Jahren unumstritten ist, so führt diese nicht automatisch zu einem gut bezahlten, prestigeträchtigen Arbeitsplatz, zu beruflichem Aufstieg und Erfolg. Aufgrund der engen Koppelung von Berufsstatus und Weiterbildung finden wir heute immer noch mehr Männer in der beruflichen Fortbildung als Frauen, auch wenn sich die Weiterbildungsbeteiligung – wie im deutschen Berichtssystem Weiterbildung IX (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005) nachzulesen ist – allmählich angleicht. Neuerdings kommen Ausmaß der Arbeitszeit und Art des Arbeitsrechtsverhältnisses als Beteiligungschance oder -risiko hinzu. Hier gilt: Fix angestellte Vollerwerbstätige werden in der beruflichen Weiterbildung den atypisch beschäftigten Teilzeiterwerbstätigen vorgezogen – was Frauen mit einer bekanntlich hohen Teilzeitrates nochmals benachteiligt. Im Zugang zu Weiterbildung besonders eingeschränkt sind außerdem Zuwanderer, MigrantInnen und Angehörige ethnischer Minoritätsgruppen (in Österreich vor allem Angehörige der Roma und Sinti). Hier kumuliert in klassischer Form das Fehlen bildungs- und berufsbezogener Normalbiographien mit diversen sozialen und geschlechtsspezifischen Reproduktionsfaktoren. Und auch das Alter spielt eine wesentliche Rolle bei der Weiterbildungsbeteiligung. In der Altersgruppe der 25-44-Jährigen liegt der Kursbesuch konstant bei rund 31%, ab dem 45. Lebensjahr nimmt er wieder ab, bis im Alter von 65 Jahren nur mehr 4% an Weiterbildung teilnehmen (vgl. Statistik Austria 2005, 16)

Neben den angeführten vielfältigen Beteiligungslücken gibt es auch Angebotslücken. Diese ergeben sich aus den Disparitäten im Weiterbildungsangebot zwischen den Regionen (u.a. Stadt-Land-Gefälle) und Wirtschaftsbranchen (besonders weiterbildungsintensiv sind Versicherungen, Banken, große Dienstleister und der öffentliche Dienst) sowie nach der Betriebsgröße (Klein- und Mittelbetriebe haben zumeist ein Weiterbildungsdefizit). Daneben gibt es deutliche Disparitäten in der inhaltlichen Ausrichtung der Weiterbildungsangebote sowie in der Art und Weise des

Weiterlernens. So ist die berufliche Weiterbildung für alle gerade dort nicht da, wo es eher um „weiche“, persönlichkeitsorientierte Angebote geht; bevorzugt werden hier die Rationalisierungs- und ModernisierungsgewinnerInnen. In der Regel sind das die gut Ausgebildeten, am Arbeitsmarkt Privilegierten; es sind eher Männer als Frauen. Die zahlreichen DulderInnen und VerliererInnen müssen sich – wenn überhaupt – vor allem mit funktionalen Anpassungsmaßnahmen zufrieden geben. Ihr Weiterlernen findet vorrangig am Arbeitsplatz als „Akkumulation von Erfahrungswissen“ (Bolder et.al. 1998, 177) statt, wogegen die Gruppe der höher qualifizierten Erfolgreichen für ihre Weiterbildung auf bewusst arrangierte, mit modernen erwachsenenpädagogischen Methoden „angereicherte“ Lernsettings zurückgreifen kann oder aber auch auf die neue Lernkultur des selbstorganisierten, selbstgesteuerten und selbstbestimmten Lernens setzt.

Angebotslücken ergeben sich aber auch aus der Tatsache, dass betriebswirtschaftlich arbeitende Weiterbildungsinstitutionen hauptsächlich nur in solchen Bereichen Angebote machen (können), die auch Gewinne versprechen. Selbst öffentliche oder halböffentliche Anbieter, die sich diesem Trend bisher nicht voll anpassen wollten, müssen nun im Zuge der Umstellung auf New Public Management verstärkt Kosten-Nutzen-Rechnungen aufstellen. Nur welcher Kurs sich finanziell rentiert, kann auch durchgeführt werden. Wo Weiterbildung keinen Gewinn verspricht, es aber trotzdem einen individuellen oder gesellschaftlichen Bedarf gibt, ist man auf öffentliche Förderungen angewiesen. Das Resultat sind Lücken in den Angeboten von Weiterbildung, die gemeinsam mit den „Beteiligungslücken“ eine „doppelte Selektivität“ (Faulstich 1993, 40) der Weiterbildung bewirken.

Zeichnet man zwei Idealtypen von Personen, dann finden wir als „Weiterbildungsgewinner“ einen Mann Anfang Dreißig, Österreicher, mit Abschluss einer höheren berufsbildenden Schule, derzeit als Abteilungsleiter in einem großen Versicherungsunternehmen mit Hauptsitz in Wien tätig; als „Weiterbildungsverliererin“ eine Frau, Ende Vierzig, Zuwanderin, mit Hauptschulabschluss, sie arbeitet als Angelernte in einem kleinen Textilbetrieb im ländlichen Raum (vgl. Gruber 2001, 168).

Vierzig Jahre Diskussion um Chancengleichheit durch Bildung

Von Chancengleichheit durch Bildung also keine Spur? Fast vierzig Jahre sind vergangen, als das Thema der Bildungsungleichheit und deren Bedeutung für die Lebensverhältnisse der Menschen die pädagogische und gesellschaftspolitische Diskussion bewegte. Dahrendorf hatte damals mit seiner denkwürdigen Streitschrift „Bildung ist Bürgerrecht“ (1965/68), in der er die ausgeprägte Ungleichheit der Bildungschancen für den Modernitätsrückstand der westdeutschen Gesellschaft verantwortlich machte, für eine neue Wende in der kurz vorher entflammten Bildungsdiskussion gesorgt. Damit wurde die Beseitigung der Bildungsungleichheit zum Programm erklärt. „Gleichheit der Bildungschancen bestünde dann, wenn soziodemographische und soziokulturelle Merkmale keinen limitierenden Einfluss auf Bildungsbeteiligung und Bildungsergebnisse hätten.“ (Hradil In: Tippelt/Hippel 2005, 38) Seither hat sich nicht nur die Gesellschaft und mit ihr das Bildungssystem grundlegend gewandelt, es fand auch eine Bildungsexpansion ungeahnten Ausmaßes statt.

Erst Anfang der neunziger Jahre wurde die Diskussion um die Kumulation sozialer Ungleichheit durch Bildung wiederbelebt (u.a. Köhler 1992, Blossfeld/Shavit 1993, Müller/Haun 1994). Anstoß dafür boten zum einen die Rückschau und Bewertung der Reformprozesse, insbesondere der Ergebnisse der Bildungsexpansion, zum anderen die Forcierung des Marktgedankens im Bildungsbereich infolge der neoliberalen Wende sowie der gesellschaftliche Wandel mit seiner Tendenz zur Individualisierung gesellschaftlicher Problemlagen. Als Forschungsperspektive kam der einzelne Lebenslauf des Menschen stärker in den Blick, was neue, vertiefende Einsichten in die jeweils individuelle Verschränkung von Bildung, Arbeit und Statuspassagen zuließ (vgl. dazu v.a. die groß angelegte Lebenslaufstudie des Max-Planck-Institutes für Bildungsforschung und hier stellvertretend Mayer 1990). Dabei wurde augenscheinlich, dass nicht nur viele der alten Ungleichheiten andauern, sondern dass mit dem Übergang zur wissensgestützten Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung neue Ungleichheiten hinzukommen.

Es kann an dieser Stelle nicht im einzelnen auf die über die Jahre zahlreich erschienenen Untersuchungen, Studien und Publikationen zum Thema eingegangen werden, nur so viel: Auch wenn die Forschungsansätze divergieren, der Fokus auf unterschiedliche Statuspassagen gelegt wird, Detailergebnisse durchaus voneinander abweichen und Ergebnisse unterschiedlich interpretiert werden, gibt es doch wesentliche Übereinstimmungen in den Kernaussagen.

- „Zunächst einmal scheint das wichtigste Ergebnis zu sein, daß die Bildungsungleichheit nach der sozialen Herkunft immer noch sehr ausgeprägt ist. In diesem Punkt stimmen alle Untersuchungen überein. Divergenzen gibt es darüber, ob die Bildungsungleichheit im Laufe der Zeit abgenommen oder sich im Gegenteil noch verstärkt hat.
- Einigkeit besteht auch darin, daß von der Bildungsexpansion alle sozialen Klassen und Schichten profitiert haben. Die generell erhöhte Bildungsbeteiligung wird plastisch als ‘Fahrstuhl-Effekt’ beschrieben: Alle sind einige Stockwerke höher gekommen. ...
- In verschiedenen Untersuchungen hat sich jedoch gezeigt, daß zwischen den Klassen beziehungsweise Schichten mit der höchsten Bildungsbeteiligung und denen mit der traditionell niedrigsten Bildungsbeteiligung die Abstände größer geworden sind – um im Bild zu bleiben: Zwischen ihnen liegen mehr Stockwerke als früher.
- Entscheidend für die Bildungsbeteiligung im weiterführenden Schulwesen, insbesondere für den Gymnasial- und Hochschulbesuch, ist nach wie vor der Übergang von der Grundschule ins Gymnasium. ...
- Der Zusammenhang von Bildung und Stuserwerb ist im Zeitablauf enger, meritokratischer geworden.“ (Krais 1996, 143) Das heißt: Die sozialen Selektions- und Verteilungsprinzipien werden in modernen Leistungsgesellschaften immer stärker über Bildungszertifikate verteilt.

Der Selektionsmechanismus des Bildungswesens wirkt demnach unvermindert fort und spielt der Reproduktion der gesellschaftlichen Sozialstruktur in die Hände. „Aus erhofften sozialen Aufstiegen“ – so Ahlheit (1993, 92) – „wird eine bloß fiktive Mobilität im sozialen Raum.“ Diese nimmt unter dem verstärkten Druck zur Akkumulation von Bildung immer mehr den Charakter eines Wettlaufes um Titel und Zertifikate an, die dadurch wiederum eine immer stärkere Entwertung erfahren. „Aus alledem folgt, daß alle den Wettlauf bestreitenden Gruppen, gleichviel an welcher Stelle sie liegen, ihre Position, Seltenheit und ihren Rang nur unter der Voraussetzung behaupten können, daß sie weiterrennen, um auf diese Weise zum einen den Abstand gegenüber denjenigen aufrechtzuerhalten, die ihnen dicht auf den Fersen sind, zum anderen aber auch den direkt vor ihnen Laufenden und damit deren Differenz gefährlich werden zu können: oder, unter einem anderen Blickwinkel,

nur unter der Bedingung, daß sie nach dem streben, was die vor ihnen liegenden Gruppen im betreffenden Moment besitzen und was sie selbst einmal ihr Eigen nennen werden – nur eben zu einem späteren Zeitpunkt.“ (Bourdieu 1987, 267)

Vom erklärten Ziel der sechziger Jahre, der „Chancengleichheit durch Bildung“, ist man offenbar heute zu Beginn des dritten Jahrtausends weiter denn je entfernt. Mit einer Ausnahme: Folgt man Blossfeld/Shavit (1993, 25ff., aber auch Rodax 1996), dann konnten „Frauen von der Bildungsexpansion profitieren“. Allerdings bleiben auch hier – wie wir vor allem aus der Lehrlingsausbildung wissen, wo Mädchen nach wie vor in einem wesentlich geringeren Berufsspektrum als Burschen zu finden sind, oder an den Universitäten, wo junge Frauen die traditionell „weiblich“ orientierten Studiengänge der Human- und Geisteswissenschaften frequentieren – die soziale Herkunft gepaart mit der Geschlechtszugehörigkeit für Bildungslaufbahnen und berufliche Werdegänge prägend. Sieht man von dieser keinesfalls gering zu schätzenden „stillen Revolution“ der Frauen einmal ab, dann scheint sich bewahrheitet zu haben, was Jencks (1993) schon 1973 über das „Aufbrechen der sozialen Vererbung durch Bildungsreformen“ sagte: „Wenn man den Grad der sozialen Ungleichheit beeinflussen will, so muß man nicht Bildungspolitik betreiben sondern Verteilungspolitik.“

Verspätete Debatte um Ungleichheit durch Weiterbildung

An dieser Stelle ist es angebracht zu fragen, wo in den Untersuchungen zur Ungleichheit die Weiterbildung thematisiert wird – zumal der Weiterbildungsmarkt im letzten Jahrzehnt zu einem im Bourdieuschen Sinne „Hauptschlachtfeld im Klassenkampf“ – oder im modernisierten Sprachgebrauch: zu einem „Hauptschlachtfeld um Zertifikate“ und damit um Lebens- und Berufschancen geworden ist? Tatsache ist, dass sich der Mainstream der Debatte um die (Re-)Produktion von sozialen Ungleichheiten in Vergangenheit und Gegenwart auf Schule und Hochschule richtete (vgl. Kraus 1996, 119). Daran hat auch „PISA“ nichts geändert, im Gegenteil: Seit dem schlechten Abschneiden Österreichs wird zwar wieder über Details der Bildung in Schulen, Kindergärten und Universitäten heftig debattiert, die Weiterbildung kommt dabei jedoch nur als Fußnote vor. Eine Ursache dieser vernachlässigten Sicht auf Weiterbildung dürfte darin begründet liegen, dass

PolitikerInnen zuerst auf den Bereich schauen, den sie mit Gesetzen steuern können – und das ist die Ausbildung und nicht die Weiterbildung.

Für die hauptsächlich in deutschen ExpertInnenkreisen seit den neunziger Jahren diskutierte Frage von Ungleichheit durch Weiterbildung können folgende Gründe angeführt werden: Zum einen kam erst mit dem unerbittlichen Zwang zur lebenslangen (Nach-)Qualifizierung und der damit verbundenen Expansion von Weiterbildung in den letzten zwei Jahrzehnten auch deren Funktion als Kumulationsinstanz von Benachteiligung in den Blick. Zum anderen gibt es wohl keinen zweiten Bildungsbereich, der sein historisches Selbstverständnis aus der Kompensation verpasster Bildungschancen, sprich der „Weiterbildung als Zweite Chance“ sowie der Korrektur von Fehlentscheidungen bei der Berufswahl ableitet. Die Feststellung von Blossfeldt/Shavit (1993), die in der Bildungsexpansion eine der entscheidenden Voraussetzungen für die fortwährenden Ungleichheiten sahen, dürfte schließlich auch die Weiterbildung zu einschlägigen Studien und Untersuchungen veranlasst haben. (Ich verweise in diesem Zusammenhang auf folgende Überblicksartikel: Becker 1993, Friebel 1996, Geißler/Orthey 1996.) Weiteren Auftrieb erhielt die Diskussion durch die Evaluation der Weiterbildungsmaßnahmen in der ehemaligen DDR nach der Wiedervereinigung, die eine Art „Großexperiment“ (Meier 1993, 183) in Sachen Weiterbildung und deren Rolle im sozialen Wandel darstellte.

Zusammenfassend sei Friebel (1996) zitiert, der die Weiterbildung mit einem „*closed shop*“ vergleicht, der praktisch nur exklusiven Status- und Funktionsgruppen offen steht. Sein ernüchterndes Fazit: Die Weiterbildung „alarmiert mit stetigen Befunden, daß die Idee von der ‘offenen’ Weiterbildungsgesellschaft nur eine politisch gewollte Kunstfigur ist. Im Resultat werden durch Weiterbildung die Segmentationslinien, die das Bildungssystem, den Arbeitsmarkt und die Gesellschaft durchziehen, vertieft und nicht ausgeglichen. Weiterbildung ist trotz der in Teilen der offiziellen Politik vertretenen Problemgruppenorientierung im Durchschnitt kein Reservemechanismus zum Ausgleich von sozial verursachten Defiziten, sondern Teil der Karrieremuster schon vorher Privilegierter.“ (Friebel 1996, 193) Und weiter: „Die Annahme, daß sich die Muster sozialer Ungleichheit auch in den nächsten Jahrzehnten fortschreiben und dokumentieren lassen, bedarf keiner besonderen Prognosekompetenz.“ (Ebd., 226) Kein sehr erfreuliches, in Anbetracht des bisher Gesagten, aber auch kein überraschendes Zukunftsszenario.

Neue Ungleichheiten kommen zu den bestehenden hinzu

Mit dem Übergang zur wissensgestützten Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung kommen neue Ungleichheitslagen in den Blick. Dazu gehören erstens, die Benachteiligungen, die sich durch den unterschiedlichen Zugang und die Verfügbarkeit von Informationen und Wissen ergeben und zweitens, die Ungleichheiten, die sich in den unterschiedlichen Lernpraxen und Bildungsstrategien manifestieren. In diesem Zusammenhang zeichnet sich eine Bedeutungszunahme von informellen Lernprozessen als zentralem Bestandteil moderner Konzepte des lebenslangen Lernens ab.

Die neuen Ungleichheitslagen erschließen ihre Bedeutung aus dem „neuen (wirtschaftlichen) Akkumulationsprinzip“, wonach „die Akkumulation von Information (und Kapital) in den Informations- und Kommunikationsstrukturen zur Triebkraft der reflexiven Moderne wird, wie es in einer früheren Moderne die Akkumulation des Industriekapitals und die damit verbundenen gesellschaftlichen Strukturen gewesen waren“. (Beck/Giddens/Lash 1996, 225) Daraus folgt: „Lebenschancen sind in der reflexiven Moderne eine Frage des Zugangs zu den und der Position in den neuen Informations- und Kommunikationsstrukturen, und nicht des Zugangs zu produktivem Kapital oder Produktionsstrukturen.“ (Ebd., 212)

Damit wird angesprochen, was der britische Soziologe Lash in seinen Untersuchungen zur reflexiven Modernisierung als die Schattenseiten der Wissensabhängigkeit künftiger Gesellschaften beschreibt: „Neben der veränderten, in den Informations- und Kommunikationsstrukturen tätigen Mittelschicht und der reflexiven Arbeiterklasse, die für diese und mit diesen Strukturen arbeitet, existiert eine dritte paradigmatische Klasse in der reflexiven Moderne, die vom Zugang zu den Informations- und Kommunikationsstrukturen *ausgeschlossen* ist. ... Hinsichtlich der Informations- und Kommunikationsstrukturen wird sich zeigen, daß diese Unterklasse die 'Gettoarmen', aber auch einen großen Teil des 'ausgeschlossenen Drittels' der Informationsgesellschaft umfaßt.“ (Ebd., 226f.) (Hervorhebungen i.O.) Für MitteleuropäerInnen mag bis vor kurzem die Wortwahl der „Gettoarmen“ überspitzt geklungen haben. Im Zuge einer neuen Polarisierung der Gesellschaft mehren sich jedoch auch hierzulande die Zeichen, dass sich „Zonen der neuen

Armut“ (Nolte 2005, 18) ausbilden und verfestigen. So taucht in diesem Zusammenhang die überwunden geglaubte Formel von den „überflüssigen Menschen“ auf, einer Art „neuer Unterklasse“, die unbrauchbar für das kapitalistische System ist (selbst als Reservearmee der Arbeitslosen „taugt sie nicht“), bestenfalls von Sozialhilfe lebt, aber letztendlich nichts mehr zu erwarten hat (vgl. Misik 2005, 16). Aber auch ganze Regionen, die man früher noch mit Hilfe von Regionalförderungsmaßnahmen „zu entwickeln“ suchte, werden heute abgeschrieben und veröden. Dazu gehören viele ländliche Gebiete, die mittlerweile weder über eine Post, eine Schule und einen Nahversorger noch über einen Anschluss an das öffentliche Verkehrsnetz verfügen.

Soziale Benachteiligungen manifestieren sich jedoch nicht nur in den materiellen Verhältnissen der Menschen, sondern kommen zunehmend auch im Konsum und Lebensstil zum Ausdruck. Und dieser wird entscheidend vom Milieu, in dem die Menschen leben, geprägt. Im Konsum unterscheidet man zum Beispiel in „Discount“ und „Premium“-Segmente und auch die Mediennutzung entwickelt sich sozial höchst unterschiedlich (Stichwort: „Unterschichtfernsehen“). Das soziale Milieu spielt auch eine wichtige Rolle bei der Art und Weise der Bildungs- und Weiterbildungsbeteiligung. Dies zeigen die Ergebnisse einer groß angelegten Studie zum Weiterbildungsverhalten und den Weiterbildungsinteressen der 18 – 75jährigen Wohnbevölkerung Deutschlands, die Barz/Tippelt (2004) in Rückgriff auf das SINUS-Modell sozialer Milieus durchgeführt haben und die in ihren Grundtendenzen durchaus für Österreich übertragbar sind.

Die höchste Beteiligung an beruflicher Weiterbildung weist demnach mit 67% die Gruppe der modernen Performer und mit 65% die der Experimentalisten – junge, unkonventionelle und bildungsstarke Leistungseliten – auf, wogegen die traditionellen Milieus der Konservativen, Traditionsverwurzelten und DDR-Nostalgischen nur unterdurchschnittlich teilnehmen. Erstaunlich hoch ist auch die Weiterbildungsbeteiligung der Gruppe der Konsum-Materialisten, ein sonst eher bildungsfernes Milieu. Deren Beteiligung von 61% führen Barz/Tippelt hauptsächlich auf den Besuch von „erzwungenen Maßnahmen“ zurück. Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der allgemeinen Weiterbildung. Hier liegen ebenfalls die modernen Performer mit den Experimentalisten und Postmateriellen signifikant über dem Durchschnitt von 41% Beteiligung, wogegen die Beteiligung der Konservativen, Traditionsverwurzelten und DDR-Nostalgischen unter dem Durchschnitt liegt (vgl. ebd., 14f.).

Neben der Beteiligung lassen sich auch Differenzierungen in den Lernpraxen und Bildungsstrategien ausmachen. Damit kommt eine zweite, oben genannte neue Benachteiligung in den Blick. Lebenslanges Lernen umfasst heute formale, non-formale und informelle Weiterbildungsformen, wobei letztere in Zukunft an Bedeutung zunehmen dürften. Informelles Lernen bedingt noch mehr als formales oder non-formales Lernen einen hohen Grad an Selbstorganisation, -bestimmung und -steuerung. Es ist wenig verwunderlich, dass auch hier eine Spaltung im Lernen von modernen bzw. gehobenen Milieus und traditionellen Milieus zu beobachten ist. Denn mit steigendem Bildungsniveau nimmt auch die Frequenz informeller Lernaktivitäten zu, „d.h. je besser die formale Ausbildung, desto häufiger wird auch informell gelernt.“ (Statistik Austria 2005, 17) Resultat dieser Differenzierung ist eine Potenzierung des kulturellen Kapitals durch eine hohe Weiterbildungsbeteiligung und überdurchschnittliche Nutzung von selbstgesteuertem Lernen auf der einen Seite sowie eine Kumulation der Chancenungleichheit durch geringe Weiterbildungsbeteiligung und wenig Aktivität im Bereich informeller Lernformen auf der anderen Seite.

Umdeutung von Ungleichheit: vom gesellschaftlichen zum individuellen Problem

Ein weiterer Aspekt, der in der Diskussion um Chancengleichheit durch Bildung als neu zu bezeichnen ist, soll nur kurz erwähnt werden: es handelt sich dabei um die Umdeutung von Ungleichheit aufgrund des bildungsrestaurativen Klimas der letzten zwei Jahrzehnte. Ungleichheit wird nun nicht mehr in einen Zusammenhang gestellt mit der früher beklagten Unterdrückung und Benachteiligung bestimmter Gruppen in der Gesellschaft, sie wird vielmehr wieder als individuelles Problem angesehen. In der Folge wird auch die Bildungsgleichheit neu definiert: „Sie meint nicht mehr Beseitigung oder Wiedergutmachung bestehender Ungleichheiten und Benachteiligungen, sondern Garantie der individuellen Entscheidungsfreiheit auf dem freien Markt.“ (Chisholm 1996, 23) Im Klartext heißt das, dass mangelnde Leistungen in Schule, Aus- und Weiterbildung zunehmend als persönliches Versagen des/der Einzelnen betrachtet werden. Dies führt dazu, dass die von Ungleichheit betroffenen Gruppen unter enormen Rechtfertigungsdruck geraten. Nicht die Gesellschaft muss erklären, warum sie keine Chancen bietet, sondern die Betroffenen selbst, warum sie

ihrer Verantwortung – zum Beispiel nach lebenslangem Lernen - nicht nachkommen (vgl. Forst 2005, 25). Unterstützt und begleitet wird diese Argumentation durch eine neue Semantik, die nicht mehr von Ungleichheit oder Chancengerechtigkeit spricht, sondern von „Soziale(r) Fairneß und Vielfalt statt Gleichheit“ (Dettling In: Die Zeit vom 12. Februar 1998). Biologistische und sozial-darwinistische Konzepte, die sowohl im pädagogischen Diskurs als auch in der Politik unübersehbar an Boden gewonnen haben, liefern das ideologische Unterfutter dafür.

Zwei Dinge machen diese Argumentation gefährlich: Zum einen die Deutlichkeit und Polemik, mit der ein grundlegendes Prinzip unserer demokratischen Gesellschaft – die Gleichheit – desavouiert wird, zum anderen, wie gesellschaftliche Entwicklungen – hier die Ungleichheit – jenseits aller aufklärerischen Grundprämissen als quasi „naturegegeben“ und damit unveränderbar dargestellt werden. Alles deutet darauf hin, dass vor dem Hintergrund der Zurückhaltung der staatlichen Administration und unter den Prämissen von Liberalisierung, Deregulierung, Privatisierung und Globalisierung die Verteilung der Ungleichheit im letzten Jahrzehnt offenbar wieder „gesellschaftsfähig“ (Rabe-Kleeberg 1993, 172) geworden ist und die Kluft zwischen Arm und Reich, zwischen Qualifizierten und weniger Qualifizierten, zwischen Nord und Süd, Ost und West wieder allgemein stärker akzeptiert wird.

In diesem Kontext ist die Diskussion um das Versagen des Bildungswesens als Motor für soziale Gerechtigkeit, so wichtig und notwendig sie ist, nicht unbedenklich. Zwar bedarf die Vorstellung, man könne über eine Erhöhung der Bildungsbeteiligung den Zwängen des politisch-ökonomischen Systems entkommen, einer dringenden Revision, diese schmerzliche – jedoch auch nicht neue Einsicht – sollte wiederum nicht dazu führen, „das Kind mit dem Bade auszuschütten“, das heißt, jede öffentliche Verantwortung für das Bildungswesen und jedwede sozialen Interventionen zugunsten des Chancenausgleichs in Abrede zu stellen. Das Problem der Umverteilung wird damit keinesfalls gelöst – im Gegenteil. Es stellt sich unter den Prämissen einer wissensorientierten modernen Gesellschaft vielmehr wieder neu.

Welchen Beitrag kann Weiterbildung eventuell dennoch zu einer Verbesserung der Chancenungleichheit leisten?

Wer den bisherigen Ausführungen gefolgt ist, stellt sich am Schluss dieses Artikels vermutlich weniger die Frage nach den Grenzen als vielmehr nach den Möglichkeiten

von Bildung im allgemeinen und Weiterbildung im besonderen. In Anlehnung an Ahlheit (1993, 92ff.) versuche ich eine kurze, diplomatische Antwort: Tatsache ist, dass die Bildungsexpansion nur wenig dazu beigetragen hat, soziale Ungleichheit zu beseitigen, manche behaupten sogar, sie hat weiter polarisiert. „Es gibt also gute Gründe, Bildung als eine Art unausgesprochenes Kalkül mit sozialen Plazierungschancen zu interpretieren.“

Daneben ist Bildung sicherlich „mehr“. Sie ist Aufklärung, sie ist Instrument der Lebensplangestaltung und hilft, unbeabsichtigte Folgen früheren Handelns zu erkennen, um zukünftiges Handeln nicht als reine Reproduktion sozialer Vorgaben und Strukturen zu gestalten – kurz: sie kann dazu beitragen, die Handlungsautonomie des Individuums zu stärken. Dazu muss sie jedoch über die Bewusstwerdung hinausgehen. Diese steht zwar unabdingbar am Beginn jeder Erkenntnis, sie reicht aber nicht aus. Denn: „Bildung ist kein selbständiges revolutionäres Movens, sie kann dies nur in Verbindung mit der gesamten geschichtlichen Bewegung.“ (Sünkers 1989, 462) Erst die politische Konkretisierung von Bewusstwerdung *und* Machtbildung (über politische Organisationen und Interessensverbände, die Mobilisierung der öffentlichen Meinung, etc.) macht es möglich, langfristig strukturelle Veränderungen zu erreichen. In diesem Sinne fällt es nicht schwer, *trotzdem* für Bildung und Weiterbildung zu plädieren – oder besser: *gerade deswegen* gilt es die Stärken und Möglichkeiten von Bildung anzuführen. Denn für Bildung gibt es einigen Handlungsraum.

Für die Gestaltung künftiger Weiterbildung am Schluss noch einige Gedankensplitter:

1. Je deutlicher Weiterbildung zur Voraussetzung der gesellschaftlichen Teilhabe wird, desto notwendiger wird es, einen entsprechenden Zugang für alle zu ermöglichen. Prinzipiell sollte es ein Recht auf Weiterbildung geben, das gesetzlich verankert ist, gleichzeitig muss die öffentliche Verantwortung und Förderung von Weiterbildung ausgebaut werden (die derzeit in Diskussion befindliche Individualförderung schwächt in Wirklichkeit die Weiterbildung und spielt einer Privatisierung von Bildung in die Hände).
2. Der Stuserwerb über Bildung erfolgt im frühesten Kindesalter. Es klingt paradox: aber wer für eine höhere Chancengleichheit in Lernprozessen über die gesamte Lebensspanne hinweg sorgen will, muss in der frühkindlichen Erziehung beginnen. Hier, ganz früh, werden in Wirklichkeit die Weichen für die Teilhabe an der Gesellschaft gestellt (Beispiel: Sprachbeherrschung). Gute

Kinderbetreuungseinrichtungen, die eine frühkindliche Bildung in den Mittelpunkt stellen, und Ganztagsschulangebote können dies wirkungsvoll unterstützen.

3. Der zum Teil in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung praktizierten „Ad-hoc-Qualifizierung“ mittels kleiner „Kompetenzhäppchen“ ist eine bessere Grundbildung im Sinne einer existentiellen Bildung für alle entgegensetzen. Überlegungen zu einer existentiellen Bildung setzen bei der Entwicklung der biographischen Identität an und nehmen den Menschen in seinen vielfältigen Rollen und Lebenssituationen in den Blick. Sie gehen davon aus, dass sich der Mensch die Kulturtechniken nicht zum Selbstzweck oder allein zum Bestehen am Arbeitsmarkt aneignet – so wichtig dies auch sein mag. Existentielle Bildung wurzelt in der von vielen Faktoren und Umständen bestimmten sehr konkreten Situation des/der Einzelnen und zielt auf die sinnvolle Bewältigung sehr konkreter Lebens- und Arbeitssituationen ab. In diesem Sinne plädiere ich für eine Bildung, die über eine „Existenz-Erhellung“ zur „Existenz-Bewältigung“ (Dirks 1983, 12) beiträgt. Das Erkennen von Zusammenhängen ist dabei ebenso bedeutsam wie die Arbeit am exemplarischen Beispiel (vgl. Negt 2002, 218ff.). Und da sich Existenz immer wieder ändert, ist dies kein mit der Schule abgeschlossener, sondern ein – im wahrsten Sinne des Wortes – lebenslanger Prozess; und damit auch etwas für die Weiterbildung.
4. Aktuelle Konzepte der Weiterbildung und deren Lernkultur spiegeln viel zu sehr die Perspektiven der Mittelschicht. Ihre Bildungsansprüche, die Lernpraxis und die Erwartungen entsprechen aber nicht der Gesamtgesellschaft. Oft sind sie anderen Zielgruppen schwer vermittelbar, schlecht zugänglich und in vielen Fällen unwirksam (vgl. Zeuner 2004, 4). Strukturell zielen sie auf Einordnung und Akzeptanz des Status quo in der Gesellschaft ab. Mit Bezug auf eine subjektorientierte Erwachsenenbildung gilt es eine Lernkultur zu entwickeln, die weniger auf Anpassung als auf Weiterentwicklung aus ist und der es über differenzierte Angebote gelingt, über unterschiedliche Anspracheformen Lernerfolge für verschiedene Zielgruppen zu ermöglichen.

Literatur

Alheit, P.: Ambivalenz von Bildung in modernen Gesellschaften: Strukturprinzip kumulativer Ungleichheit oder Potential biographischer Handlungsautonomie? In: Meier, A./Rabe-Kleberg, U. (Hg.): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Neuwied, Kriftel, Berlin 1993, S. 87-103.

Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und –interessen. Bielefeld 2004.

Beck, U./Giddens, A./Lash, S.: Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt a.M. 1996.

Becker, R.: Zur Bedeutung der beruflichen Weiterbildung für den Berufsverlauf. In: Meier/A.Rabe-Kleberg, U. (Hg.): a.a.O., S. 61-86.

Blossfeld, H.-P./Shavit, Y.: Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., 1/1993, S. 25-52.

Bolder, A. et.al.: Weiterbildungsabstinenz. Bilanz von Bildungsaufwand und Ertrag im Lebenszusammenhang. Köln (Institut zur Erforschung sozialer Chancen) 1998.

Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M. 1987.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildung IX. Bonn, Berlin 2005.

Chisholm, L.: Jugend und Bildung in Europa: soziale Ungleichheiten in der zweiten Moderne. In: Bolder/A., Heid, H./Heinz, W. R./Kutscha, G./Krüger, H./Meier, A./Rodax, K. (Hg.): Jahrbuch '96 Bildung und Arbeit. Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung für Arbeit. Opladen 1996, S. 20-35.

Dahrendorf, R.: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg 1965/68.

Die Zeit vom 12. Februar 1998.

Dirks, W.: Wissen und Bildung. In: Redaktion der Frankfurter Hefte (Hrsg.): Existenzwissen. Frankfurt a.M. 1983, S. 9-16.

Faulstich, P.: „Mittlere Systematisierung“ der Weiterbildung. In: Meier, A./Rabe-Kleberg, U. (Hg.): a.a.O., S. 29-46.

Forst, R.: Die erste Frage der Gerechtigkeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), 37/2005, S. 24-31.

Friebel, H.: Forschung und Politik zu sozialen Segmentierungen und Polarisierungen in der Weiterbildung. In: Bolder/A., Heid, H./Heinz, W. R./Kutscha, G./Krüger, H./Meier, A./ Rodax, K. (Hg.): a.a.O., S. 217-228.

Geißler, K. A., Orthey, M.: Die Ungleichheit der Subjekte und die Gleichheit der Zumutungen. Erwachsenenbildung als Einheit und Differenz. In: Bolder/A., Heid, H./Heinz, W. R./Kutscha, G./Krüger, H./Meier, A./ Rodax, K. (Hg.): a.a.O., S. 188-216.

Gruber, E.: Beruf und Bildung - (k)ein Widerspruch? Bildung und Weiterbildung in Modernisierungsprozessen. Innsbruck, München, Wien 2001.

Köhler, H.: Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. Zu Stabilität und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen. Berlin 1992.

Krais, B.: Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland. In: Bolder/A., Heid, H./Heinz, W. R./Kutscha, G./Krüger, H./Meier, A./ Rodax, K. (Hg.): a.a.O., S. 118-146.

Jencks, C.: Die Chancengleichheit. Reinbek 1993.

Lenz, W.: Portrait Weiterbildung Österreich. Bielefeld 2005, 2., aktualisierte Auflage.

Mayer, K.-U. (Hg.): Lebensläufe und sozialer Wandel. Sonderheft 31 der KZfSS. Opladen 1990.

Meier, A.: Die Probe aufs Exempel: Weiterbildung im sozialen Strukturwandel in Ostdeutschland. In: Meier, A./Rabe-Kleberg, U. (Hg.): a.a.O., S. 183-198.

Misik, R.: Welt der Nutzlosen. In: Falter Nr. 49/05, S. 16-18.

Müller, W./Haun, D.: Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 46/1994, S. 1-42.

Negt, O.: Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen 2002, erw. Neuauflage.

Nolte, P.: Soziale Gerechtigkeit in neuen Spannungslinien. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), 37/2005, S. 16-23.

Rabe-Kleberg, U.: Bildungsbiographien - oder: Kann Hans noch lernen, was Hänschen versäumt hat? In: Meier, A./Rabe-Kleberg, U. (Hg.): a.a.O., S. 167-182.

Rodax, K. (Hg.): Jahrbuch '96 Bildung und Arbeit. Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung für Arbeit. Opladen 1996, S. 217-228.

Statistik Austria (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Ergebnisse des Mikrozensus Juni 2003. Wien 2004.

Sünkers, H.: Heinz Joachim Heydorn: Bildungstheorie als Gesellschaftskritik. In: Hansmann, O./Marotzki, W. (Hg.): Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Weinheim 1989.

Tippelt, R./Hippel, A. v.: Weiterbildung: Chancenausgleich und soziale Heterogenität.
In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), 37/2005, S. 38-45.

Zilian, H.: Unglück im Glück. Überleben in der Spaßgesellschaft. Graz, Wien 2005.

Zeuner, C.: Perspektiven Lebenslangen Lernens aus bildungswissenschaftlicher Sicht. Flensburg 15.08.2004, unv. Manuskript.

Elke Gruber, Univ.-Prof. Mag. Dr.; geb. 1959; Ausbildung zur Diplom-Krankenschwester; Studium der Medizin-Pädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin; von 1989-2002 wissenschaftliche Mitarbeiterin später Universitätsassistentin an der Universität Graz; seit September 2002 Inhaberin des Lehrstuhles für Erwachsenen- und Berufsbildung an der Alpen Adria Universität Klagenfurt.