Jan Weisser

„Weiterbildung für alle“ als Theorieproblem

Über Erziehungswissenschaft und ihre Teilgebiete

Die Policymetapher „Weiterbildung für alle“ stellt eine Herausforderung an die Wissensbildungsprozesse in der Weiterbildung und der Sonderpädagogik dar. Sie führt Aspekte der Behinderung und Benachteiligung vom Rand ins Zentrum der Theorieprobleme. Die Frage ist, wie die Weiterbildung und die Sonderpädagogik mit dem veränderten öffentlichen Problemhorizont umgehen (können). Es wird untersucht, wie die beiden erziehungswissenschaftlichen Teilgebiete ihren je spezifischen Problemzuschnitt wählen und wie er sich verschränken lässt. Die Verschränkung, so das Resultat, impliziert die Analyse von Barrieren vor jeder Zielgruppenkonstruktion.

1. „Weiterbildung für alle“ als öffentliches Problem

Die Expansion der Weiterbildung in den letzten 30 Jahren führte *nicht* zu mehr Chancengleichheit. Vielmehr zeigen alle empirischen Untersuchungen über das Weiterbildungsverhalten, dass vor allem jene Personen zu Teilnehmenden werden, die bereits über ein hohes Bildungskapital verfügen und von einer stabilen gesellschaftlichen Rolle profitieren (Brüning/Kuwan 2002). Die Standardreaktion auf das Ungleichheitsproblem sind spezifische Maßnahmen für bestimmte Personen oder Personengruppen. Beispielsweise Menschen mit einer Behinderung. Die theoretische Basisvorstellung läuft entsprechend über die Konstruktion von Zielgruppen. Allerdings haben die empirischen Limiten das Konzept der Zielgruppen in die Kritik gebracht. Besonders ins Gewicht fallen dabei die zunehmenden Schwierigkeiten in der Identifikation von Gruppen durch die Entstandardisierung von Lebensläufen und ungewohnten Karrieremustern sowie die Entgrenzung und Subjektivierung von Lernprozessen. Diese Kritik wird verstärkt durch eine spezifische Ambivalenz spezieller Maßnahmen, die sich in der Nichterreichbarkeit durch (öffentliche) Stigmatisierung niederschlagen (Schiersmann 1994, S. 503). Zuordnung und Ausgrenzung stabilisieren die Benachteiligung strukturell. Die Folge sind kumulierte Benachteiligungen und Ausschlussrisiken: In der Weiterbildungspraxis verschärfen sich Bildungsungleichheiten und den Einrichtungen und Diensten für Menschen mit einer Behinderung gelingt die integrative Weiterbildung nicht. An dieser Stelle tritt international die Policymetapher „*Weiterbildung für alle*“ auf den Plan. Sie schreibt Benachteiligungsprobleme zu oberst auf die Agenda von Bildungs- und Weiterbildungspolitiken. Mein Thema wird nun sein: Wie kann dieser Problemhorizont in die Erziehungswissenschaft (über Weiterbildung *und* Sonderpädagogik) kopiert und in empiriefähige Konzeptionen übersetzt werden? Ich werde zunächst eine Rekonstruktion von Reflexi-

onstheorien[1] in der Weiterbildung (1) und anschließend der Sonderpädagogik (2) auf der Basis der neuesten Einführungsliteratur vorschlagen und schließlich fragen: Wie geht das zusammen (3)?

2. Weiterbildung

Ein an den Inhaltsverzeichnissen orientierter Überblick zu aktuellen Einführungen in die Weiterbildung zeigt (bei aller internen Varietät) eine formale Reflexionsanlage, die zwischen Wissenschaft, sozialer Realität und Handlung in der Weiterbildung unterscheidet und die Weiterbildung selbst als Problemzusammenhang der Ermöglichung des Lernens Erwachsener versteht (vgl. ausführlich Weisser 1998). Wer in der Folge etwas über Weiterbildung weiß, der weiß, dass er diese Bereiche in dieser oder ähnlicher Form als Referenzen für den Wissensaufbau nutzen kann. Die Reflexionstheorie sagt also, dass spezifische Zusammenhänge zu unterscheiden sind, in denen sich bestimmte Dinge wissen lassen, solche, die aus den Zusammenhängen des Wissenschaftsbetriebs stammen, solche aus der gesellschaftlich beschreibbaren Wirklichkeit und solche, die sich mit dem konkreten Vollzug der Weiterbildungspraxis beschäftigen. Die Weiterbildung, heißt das, konstruiert ihr Problem als differenzierten Zusammenhang des Lernens Erwachsener. Die zentrale Semantik macht sich an den Begriffen *Lernen, Bildung und Subjekt* fest; hierüber läuft die Einheit der Weiterbildung als Erziehungswissenschaft.

Für die Rekonstruktion der Reflexionstheorien formuliere ich ein strukturelles Grundproblem, dessen Sinn es ist, das Wissen für weiterführende Anschlüsse verfügbar, also für Gebietsüberschreitungen (hier: in Richtung Sonderpädagogik) kompatibel zu machen. *Lernen* nach der großen Lernerfahrung in den Institutionen des Erziehungssystems *zu ermöglichen* habe ich als Problem der Weiterbildung bezeichnet. Die Weiterbildung kann dieses Problem nicht so lösen, wie die Institutionen des Erziehungssystems, also nicht durch direkte Anknüpfung an die zeitlich vorangehende Bildungsbeteiligung und die Bildung von Jahrgangsklassen. Der Modus der Institutionalisierung der Weiterbildung erfolgt nach einem zeitlichen Unterbruch als Exklavenbildung (aus der Perspektive des Erziehungssystems) – für die Herkunftssysteme der Teilnehmenden und diese selbst als Enklavenbildung. Es entstehen Lernorte in Biografien und Funkti-

1 Was ist mit Reflexionsangeboten respektive Reflexionstheorien gemeint? Ich gehe grundsätzlich von einem dreistufigen System von Beschreibung respektive Beobachtung aus: ich unterscheide Theorien im System und meine damit das gesamte Wissen, das in einem bestimmten Bereich vorhanden ist und diesen Bereich als gewussten Bereich erst hervorbringt (1). Dieses Wissen wird in nicht zufälliger Weise reflexiv gebunden, d.h. es bilden sich Reflexionstheorien heraus, die festlegen, wie worüber gesprochen wird. Die Reflexionstheorien partizipieren an den Dingen, von denen sie handeln, und geben vor, *wie was (von wem) zu denken* ist (2). Diese Reflexionstheorien und das in ihnen eingelagerte Wissen sind ihrerseits *als Gegenstände* der Rekonstruktion zugänglich (3). Dabei gilt: Dasselbe Wissen kann von einem Beobachter als Wissen irgendeiner der drei Stufen festgelegt werden; es kommt nur darauf an, dass man die Positionen des Beobachtens nicht dauernd variiert. Ich versuche nun mit diesem Schema zu arbeiten, um zu verstehen, wie das öffentliche Problem einer „Weiterbildung für alle“ in die Erziehungswissenschaft gelangt und dort in bestimmter Weise behandelt wird.

onssystemen der Gesellschaft, weil sich eine verlängerte und über den Erstabschluss hinausgehende Abhängigkeit von Lernprozessen grundsätzlich grenzenlos institutionalisiert. Das ist mit der Formel von der Weiterbildung als System in Systemen gemeint. Als primäre Folge davon inkorporiert die Weiterbildung die Herkunfts- und Bildungseffekte ihrer Teilnehmenden. Alles, was mit den Teilnehmenden zu tun hat, gehört zur strukturellen Grundproblematik der Weiterbildung, die sich als Differenz von Teilnahme und Nicht-Teilnahme formulieren lässt.

3. Sonderpädagogik

Das wohl am häufigsten zitierte Zitat in der Sonder- und Heilpädagogik – Bezeichnungen, die ich synonym verwende – ist dasjenige von Paul Moor (1899–1977): „Heilpädagogik ist Pädagogik und nichts anderes". Diese Konsensformel leistet eine doppelte Grenzziehung. Einerseits geht sie nach außen, namentlich in Richtung Medizin und Psychiatrie und besagt, Sonderpädagogik ist keine Erziehungspathologie. Zum anderen geht sie nach innen und macht klar: Sonderpädagogik ist eine besondere oder spezielle Pädagogik. Was genau sie speziell macht, ist fest etabliert und gleichzeitig umstritten – genau dies scheint die zentrale Reflexionstheorie in der Sonderpädagogik zu sein, legt man Handbücher, Einführungen und die zentralen Debatten sonderpädagogischer Selbstbeschreibungen zu Grunde. Im Unterschied zur Weiterbildung, die sich als Gebiet unterschiedlicher Zusammenhänge des Lernens im Nachgang zur schulischen Ersterfahrung beschreibt, beschreibt die Sonderpädagogik ihr Problem als eine Reihe von Behinderungen mit primärem Bezug auf Fragen der Verschulung und sie kritisiert gleichzeitig die Fixierung auf die Beschreibung von Behinderungen. Die Bearbeitung des Speziellen in unterschiedlichen Funktionssystemen bei gleichzeitiger Strittigkeit des Speziellen definiert den Problemzuschnitt in der Sonderpädagogik; in ihm liegt eine beständige Irritation und dies führt direkt zur strukturellen Grundproblematik, die ich als Spezifikation des Speziellen begreife, nicht als Definition des Speziellen. Strukturell ist das Problem deshalb, weil jede Spezifikation das Spezielle hervorbringt und damit andere Zusammenhänge schwächt und folglich die Ausschlussrisiken durch Spezialbehandlung erhöht – dies mit der Aussicht, dass sie sich reduzieren würden (Baecker 1994). Die Spezifikation löst die Sonderpädagogik aus, für Menschen mit einer geistigen Behinderung anders als für Gehörlose und immer stellt sich die Frage: muss das sein? Sonderpädagogik konstituiert ihre Leistung als *Hilfe* in Abhängigkeit von Beobachtungsleistungen entlang der Differenz von behindert/nicht behindert *innerhalb* von Funktionssystemen, darunter insbesondere dem Erziehungssystem. Die Spezifikation des Speziellen erfolgt im Anschluss an die Semantiken des Systems und die (Un-) Gleichheitsfragen eben dieses Systems. Sie erfolgt nicht generell am Subjekt, sondern an allem, was Spezialität hervorbringt und die Sonderpädagogik beobachtet genau dies: das Entstehen und Verschwinden von Barrieren an Bauten, Körpern und Gesellschaften unter besonderer Berücksichtigung der Funktionssysteme der Gesellschaft.

4. Weiterbildung für alle

Wie lässt sich nun ausgehend von den Reflexionsangeboten aus Weiterbildung und Sonderpädagogik „Weiterbildung für alle“ denken, so dass das anfängliche Problem behandelt, nicht einfach fortgeschrieben wird? Menschen mit einer Behinderung haben „auch im Bereich der Erwachsenenbildung ein Recht auf Zugang zu Einrichtungen und Veranstaltungen“ (Haug 2004, S. 11). Das ist das Problem, zu dem aus den beiden erziehungswissenschaftlichen Teilgebieten wenig Gemeinsames und eher Randständiges vorliegt (vgl. hierzu die Grundsätze und Standpunkte der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V. (http://www.geseb.de)). Die Idee ist, die beiden strukturellen Grundprobleme zu koppeln, also Reflexionshorizonte zu verschränken und dadurch problemförmig Reflexionstheorien zu reformulieren. Das Ziel liegt im Ausbau ihrer operativen Leistungsfähigkeit, was dazu führt, dass man klarer sieht (ohne Anspruch, *100 % klar* zu sehen), was geht und was nicht geht und warum das so ist. Um dies zu erreichen knüpfe ich an die Vorschläge zum Problem „Weiterbildung: Zielgruppe Behinderung“ an, nämlich an die Hinweise auf Systemorientierung respektive Organisationstheorie seitens der Weiterbildung a) und auf Bildungstheorie seitens der Sonderpädagogik b).

a) Bereits 1977 meinte Senzky: „Die Erwachsenenbildung braucht mehr Realität. Die bloße Absicht, Mögliches wirklich werden zu lassen, reicht dazu nicht hin: Es kommt darauf an, die Wirklichkeit selbst als Möglichkeit zu begreifen“ (Senzky 1977, S. 7) und Weiterbildung als System in Systemen zu konzipieren (ebd., S. 67) – auf der Ebene der Funktions- wie der Organisationssysteme. Dieser Vorschlag läuft gegen anthropologische Konzepte, die zuerst auf Personen und Personengruppen spielen. Er erscheint mittlerweile theoretisch (Harney 1997) und empirisch gut abgesichert.
b) Theunissen hat vorgeschlagen, dass sich die Sonderpädagogik auf die kritische Bildungstheorie und die Zielgruppenkonstruktion stützen sollte, um über Erwachsenenbildung insbesondere bei geistiger Behinderung nachzudenken. Er zeigt, dass damit interessante Anschlussmöglichkeiten gegeben sind, „Selbstbestimmung“ und „Empowerment“ (Theunissen 1993; Theunissen 2003) in die semantische Tradition um „Bildung“ zu stellen.

Der erste Vorschlag läuft darauf hinaus, das Zielgruppenkonzept neu zu formulieren und es nicht nur didaktisch als Interaktionsverhältnis zu bestimmen, sondern es als Teil des strukturellen Grundproblems der Teilnahme/Nicht-Teilnahme auf der Ebene der Institutionalisierungsformen von Weiterbildung (Stichwort: System in Systemen) wirksam werden zu lassen mit der Konsequenz, Nicht-Teilnahme als Kontextverhalten verstehbar zu machen. Der zweite Vorschlag hat hingegen spezifische Schwächen: Einerseits reflektiert er das strukturelle Grundproblem der Spezifizierung des Speziellen nicht (er „praktiziert“ es) und verstößt spätestens bei der Idee integrativer Weiterbildung (Lindmeier 2003; Schuchardt 2002) gegen zentrale Diskursregeln, da Zielgruppen über Spezifizierung, nicht über Integration zustande kommen. Es stellen sich

dann Fragen einer „Sonderweiterbildung“ (Bücheler 2001), womit die Reformulierung des Zielgruppenkonzepts aus der Weiterbildung gerade verpasst wird. Damit lässt sich über die Feststellung des „bildungspolitsche(n) Dilemma(s) der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung“ (Ackermann 1993, S. 37) nicht hinausdenken: „Dort, wo sie hingehört, wird sie übersehen, da wo sie gesehen und wahrgenommen wird, gehört sie – eigentlich – nicht hin!“ (ebd.). Andererseits bietet der kritische Bildungsbegriff zwar Anschlussmöglichkeiten an eine allgemeine Tradition, doch die spezifischen Ausschlüsse aus dem Allgemeinen der Bildung, namentlich die semantischen Zusammenhänge von Qualifikation, Therapie und Freizeit müssen wieder an Personeigenschaften und gegen die Tradition gewonnen werden, was in der Diskussion um Weiterbildungsangebote für Menschen mit einer geistigen Behinderung besonders schnell diskriminierend ist. Mit anderen Worten: Die bloße Kombination von Zielgruppen und Bildungstheorie unterläuft das eigene strukturelle Grundproblem und ist in der Folge für Gebietsüberschreitungen zu wenig kompatibel. Genau das erfordert aber die Formel „Weiterbildung für alle“. An dieser Stelle sind die notwendig erscheinenden Informationen eingeholt und es müsste möglich sein, „Weiterbildung für alle“ operativ anschlussfähig (Politikgestaltung, Planung, Forschung) zu denken.

Die Reflexionstheorie der Weiterbildung, die mit den internen Zusammenhängen von Wissenschaft, sozialer Realität und Handlung unter der Leitformel des Lernens operiert, konstituiert sich im Horizont erziehungswissenschaftlicher Semantik und ihrer Variationsmöglichkeiten. Die Semantik ist jedoch zur Kohabitation mit Semantiken anderer Funktionssysteme gezwungen, da Weiterbildung als System in Systemen, d.h. durch Exklavenbildung zustande kommt, deren Operationen über das strukturelle Grundproblem der Teilnahme/Nicht-Teilnahme laufen. Auf diese Weise wird Pluralität systematisch in die Einheit des Erziehungssystems kopiert. Die Reflexionstheorie der Sonderpädagogik operiert mit dem Problem der Spezifikation des Speziellen vor dem Hintergrund funktionssystemunspezifischer Beobachtungen entlang der Differenz von behindert/nicht behindert. So denkt sich Sonderpädagogik in das Erziehungssystem, speziell in die Weiterbildung hinein und schließt sich an die vorgefundene Semantik an. Ihre eigene Leistung kommt mit Blick auf Hilfen zustande (Lindmeier/Lindmeier 2001), die sie in die Kohabitation mit Semantiken anderer Funktionssysteme versetzt. Sonderpädagogik und Weiterbildung verschränken sich über ihre strukturellen Grundprobleme, was konkret über die *Analyse von Barrieren*, nicht über Zielgruppenkonstruktion, läuft. Barrieren sind nicht anthropologisch begründet, sondern sie stellen sowohl eine Frage der Spezifikation des Speziellen dar, als auch eine Frage struktureller Teilnahmebedingungen in den Systemen, die Weiterbildung auslösen. Die Zielgruppe kann eine operative Konsequenz von Barrierenanalysen oder ein Anlass zur Entdeckung von Barrieren sein, sie kommt aber nicht über Personmerkmale zustande, sondern über Lebenslagen mit Exklusionsrisiken, die Lernanlässe (nicht) generieren. Um daraus Weiterbildung zu machen, muss man folglich die *Barrieren* entdecken und die sind nicht nur an den Menschen zu verorten, die sie zeigen: Die Analyse von Barrieren ist Gesellschaftsanalyse, denn Barrieren sind Teil von Verhältnissen eingeschränkter Zugänglichkeit, die machen, dass Weiterbildung nicht geschaffen oder nicht

genutzt werden kann. Eine Weiterbildung für alle ist also erstens eine Weiterbildung, die auf (Un-) Gleichheitsprobleme mit einer empirischen Analyse und Kritik der Barrieren in Systemen und mit Hilfestellungen zur Bewältigung von Barrieren reagiert. „Weiterbildung für alle“ ist zweitens ein Anwendungsfall für die problemförmige Wissensbildung in der Erziehungswissenschaft, die Problematisierungstraditionen herausfordert und Spielräume in etablierten Wissensfeldern – hier jene in Weiterbildung und Sonderpädagogik – neu eröffnet.

Literatur

Ackermann, K.-E. (1993): Erwachsenenbildung geistig behinderter Menschen im vereinten Europa. Perspektiven und Wünsche aus bundesrepublikanischer Sicht. In: Geistige Behinderung, H. 32, S. 34–43

Baecker, D. (1994): Soziale Hilfe als Funktionssystem der Gesellschaft. In: Zeitschrift für Soziologie, H. 23, S. 93–110

Brüning, G./Kuwan, H. (Hrsg.) (2002): Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld

Bücheler, H. (2001): Den Sonder-Andragogen – brauchen wir ihn wirklich? In: Erwachsenenbildung und Behinderung, H. 2, S. 16–23

Harney, K. (1997): Sinn der Weiterbildung. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt a.M., S. 94–114

Haug, M. (2004): Integrative Erwachsenenbildung. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, H. 5, S. 11–14

Lindmeier, B./Lindmeier, C. (2001): Überlegungen zur Rolle von Begleitpersonen und ihren Unterstützungsaufgaben in der integrativen Erwachsenenbildung mit Menschen mit geistiger Behinderung. In: Erwachsenenbildung und Behinderung, H. 1, S. 36–41

Lindmeier, C. (2003): Integrative Erwachsenenbildung. In Theunissen, G. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Behinderung. Impulse für die Arbeit mit Menschen, die als lern- oder geistig behindert gelten. Bad Heilbrunn, S. 189–204

Schiersmann, C. (1994): Zielgruppenforschung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 501–509

Schuchardt, E. (^{6}2002): Integrative Aspekte der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Eberwein, H./Knauer, S. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung. Behinderte lernen gemeinsam. Ein Handbuch. Weinheim, S. 264–277

Senzky, K. (1977): Systemorientierung in der Erwachsenenbildung. Theoretische Aspekte formaler Organisation. Stuttgart

Theunissen, G. (1993): Allgemeine Bildungstheorie und Erwachsenenbildung. Eine Grundlegung aus kritisch-reflexiver Sicht. In: Geistige Behinderung, H. 32, S. 227–238

Theunissen, G. (Hrsg.) (2003): Erwachsenenbildung und Behinderung. Impulse für die Arbeit mit Menschen, die als lern- oder geistig behindert gelten. Bad Heilbrunn

Weisser, J. (1998): Pädagogik in der Weiterbildung. Eine Evaluation ihrer Möglichkeiten. Bern