

Gering Qualifizierte - die Parias der "Wissensgesellschaft"! Die Erhöhung der Gefahr sozialer Ausgrenzung durch die Ausweitung von Bildungsnormen

Krenn, Manfred

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Krenn, M. (2012). Gering Qualifizierte - die Parias der "Wissensgesellschaft"! Die Erhöhung der Gefahr sozialer Ausgrenzung durch die Ausweitung von Bildungsnormen. *SWS-Rundschau*, 52(2), 129-148. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-402537>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Gering Qualifizierte – die Parias der »Wissensgesellschaft«!? Die Erhöhung der Gefahr sozialer Ausgrenzung durch die Ausweitung von Bildungsnormen

Manfred Krenn (Wien)

Manfred Krenn: *Gering Qualifizierte – die Parias der »Wissensgesellschaft«!? Die Erhöhung der Gefahr sozialer Ausgrenzung durch die Ausweitung von Bildungsnormen* (S. 129–148)

Der Artikel beschäftigt sich mit den Bedingungen und den Prozessen, die dazu führen, dass gering Qualifizierte eine von sozialer Ausgrenzung bedrohte Gruppe darstellen. Dazu werden spezifische Verengungen des vorherrschenden Diskurses diskutiert und in Frage gestellt. Der Beitrag bemüht sich des Weiteren um einen angemessenen Zugang zum Phänomen der »Weiterbildungsabstinenz« von gering Qualifizierten, indem die soziale Dimension des (Weiter-) Bildungsprozesses und die Rolle der Weiterbildung insgesamt herausgearbeitet werden, und versucht die vorherrschende »Defizitsichtweise« zu konterkarieren. Abschließend werden Ansatzpunkte für eine Verringerung der Gefahr sozialer Ausgrenzung von gering Qualifizierten skizziert, die über eine reine »Qualifizierungsstrategie« hinausgehen.

Schlagworte: gering Qualifizierte, soziale Ausgrenzung, »Wissensgesellschaft«, Weiterbildung, Bildungsnormen

Manfred Krenn: *Low Skilled Workers – the Outcasts of »Knowledge Society«!? The Enhanced Risk of Social Exclusion by the Expansion of Educational Norms* (pp. 129–148)

The focus of this article is on the processes of and the reasons for the high risks of social exclusion low qualified workers are exposed to. For this purpose, the article tries to deconstruct specific limitations of the mainstream discourse regarding the aforementioned issue. It tries to develop an adequate understanding of the phenomenon of the absence/ exclusion of the lower qualified from further training and (formal) life-long learning, by exposing the social character of further training and by criticising the dominant »deficit view« of this focus group. Based on the critical discussion of the »mainstream discourse«, the article presents some conclusions that go beyond a strategy focussing solely on further training and life-long learning.

Keywords: low skilled workers, social exclusion, »knowledge society«, further training (continuing education), educational norms

1. Einleitung: Parias als Ausgestoßene?

Gering Qualifizierte¹ für eine von sozialer Ausgrenzung bedrohte Gruppe zu halten bewegt sich auf den ersten Blick nicht allzu weit abseits des vorherrschenden Mainstream-Diskurses. Auch im EU-Diskurs zu *social exclusion* nehmen gering Qualifizierte eine prominente Stellung ein. Aber geht diese Ausgrenzungsbedrohung von einer quasi objektiven Entwicklung aus, die gewissermaßen einen Sachzwang der Gefährdung von gering Qualifizierten produziert? Und lässt sich diese Gefährdung durch Qualifizierung und »Lebenslanges Lernen« verringern, wie dies jedenfalls der Diskurs zur »Wissensgesellschaft« nahelegt?

Aus der Perspektive, die ich im Folgenden ausführlich darlegen und begründen will, geht diese Bedrohung weder vom konstruierten Sachzwang eines allgemeinen Anstiegens der Qualifikationsanforderungen aus, noch lässt sie sich mit Qualifizierung und Weiterbildung allein bewältigen. Diese Ansätze führen vielmehr, so die These, zu einer Zementierung und Legitimierung des sozialen Ausschlusses von (formal) gering Qualifizierten. Geringe formale Bildung bzw. Qualifikation ist zu einem sozialen Stigma geworden. Im Kern geht es um die gesellschaftliche Bewertung von »geringer formaler Qualifikation« sowie um Prozesse der sozialen Zuschreibung an gering Qualifizierte und welche Auswirkungen diese Prozesse für ihre sozialen Teilhabe- und Entwicklungschancen haben.

Dies ist v. a. im Zusammenhang mit dem Diskurs um die sog. »Wissensgesellschaft« von Bedeutung. Denn eingebettet in diesen Kontext gewinnt das Bild des »gering Qualifizierten als Paria« eine neue Bedeutung. Im Diskurs um die Wissensgesellschaft kommt Bildungstiteln eine neue Qualität für gesellschaftliche Differenzierung und Ausgrenzung zu. Wenn ich in diesem Zusammenhang den Begriff »Paria« verwende, dann könnte man ihn – in einer zugegebenermaßen provokativen Lesart – als unterste Stufe einer neuen auf Bildungstiteln basierenden Version eines modernen Kastenwesens verstehen. In diesem wird gering Qualifizierten zwar nicht der Status der »Unberührbaren«, sondern jener der »Unbeschäftigten« zugewiesen. Ein Status, in den aber gleichfalls das Potenzial zu einem gesellschaftlichen Außenseitertum neuen Formats eingeschrieben ist.

Eine solche kritische Perspektive einzunehmen ist deshalb von besonderer Bedeutung, da der Begriff der »Wissensgesellschaft« aktuell eine der mächtigsten Theoriefiguren im gesellschaftlichen Diskurs darstellt. Bittlingmayer, der sich aus einem bildungssoziologischen Blickwinkel ausführlich mit dem Phänomen der »Wissensgesellschaft« beschäftigt hat, meint dazu:

1 Ich verwende den Begriff im Sinne von Un- und Angelernten. D. h. eigentlich bezieht sich der Begriff auf Personen ohne Berufsausbildung (nur oder keinen Hauptschulabschluss). Es spricht aber vieles dafür, auch Personen mit Lehr- oder Berufsabschluss, die (längerfristig) auf (zumeist berufsfernen) Positionen unter FacharbeiterInnenniveau eingesetzt sind, einzubeziehen. Da diese ihre formale Qualifikation am Arbeitsmarkt nicht entsprechend verwerten können und über längere Zeit unqualifizierte, wenig lernförderliche Tätigkeiten ausüben, sind sie in ähnlicher Weise von den hier behandelten Problemen betroffen wie Personen ohne Berufsausbildung.

»Es ist deshalb kaum übertrieben festzustellen, dass die Zeitdiagnose ›Wissengesellschaft‹ das augenblicklich diskursmächtigste sozialwissenschaftliche Deutungsangebot und gleichzeitig eine wirkmächtige Konsensformel darstellt« (Bittlingmayer 2005, 321).

Tatsächlich zeigt ein Blick in die Dokumente der Europäischen Union, aber auch der österreichischen Regierung, dass dieser Begriff ein zentrales Element von weit reichenden politischen Strategien bildet, wie etwa den sog. Lissabon-Zielen, »die Europäische Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen« (Europäische Union 2006). Die Stoßrichtung des vorherrschenden Diskurses, dass es sich bei der Ausgrenzungsgefahr von gering Qualifizierten um ein reines Bildungsproblem handelt, stellt meines Erachtens eine Verkürzung und Verengung des Problems dar und verdeckt jenen größeren Zusammenhang, auf den folgendes Zitat von Ulrich Beck hinweist:

»Fast alle scheinbar ewigen Formen, Unsicherheit zu bewältigen, verlieren an Bedeutung – Familie, Ehe, Geschlechterrollen, Klassen, Parteien, Kirchen, zuletzt auch der Wohlfahrtsstaat. Auf diese Vervollkommnung der Unsicherheit gibt es bislang nur drei Antworten: Bildung, Bildung, Bildung« (Beck 2004, 1).

Ich werde im Folgenden im zweiten Kapitel drei aus meiner Sicht wichtigen Verengungen des vorherrschenden Diskurses zur sozialen Gefährdung von gering Qualifizierten nachgehen und versuchen, diese mit Bezug auf empirische Daten zu konterkarieren. Im dritten Kapitel werde ich den sozialen Charakter von Weiterbildung herausarbeiten und dessen Bedeutung sowohl für die Einbeziehung von gering Qualifizierten in (Weiter-) Bildungsprozesse als auch für deren Wahrnehmung anhand von empirischen Beispielen illustrieren. Abschließend werde ich in einem Fazit Schlussfolgerungen für eine aus meiner Sicht angemessene Herangehensweise zur Verringerung der sozialen Ausschlussgefahr von gering Qualifizierten präsentieren.

2. Verengungen des »Mainstream-Diskurses« über gering Qualifizierte

Der vorherrschende (Mainstream-) Diskurs über die soziale Gefährdung von gering Qualifizierte weist meines Erachtens drei spezifische Verengungen auf: Das ist zum einen die Behauptung eines allgemeinen Sachzwangs zur Höherqualifizierung durch das Ansteigen der Qualifikationsanforderungen. Das ist zum zweiten (Weiter-) Bildung als einzige Antwort auf jene gerade angesprochene »Vervollkommnung der sozialen Unsicherheit«, die gering Qualifizierte in besonderem Ausmaß betrifft und gefährdet. Und das ist drittens die durchgängige Defizitsichtweise von gering Qualifizierten vor dem Hintergrund eines verallgemeinerten bürgerlichen Bildungsbegriffs. Ich will versuchen, diese Verengungen im Folgenden etwas aufzubrechen.

2.1 Der »Sachzwang Höherqualifizierung« und die Arbeitsmarktchancen von gering Qualifizierten

Die Zeitdiagnose »Wissengesellschaft«, also die Behauptung, dass unsere jetzige Gesellschaft auf Wissen und nicht auf Arbeit und Eigentum aufgebaut ist, unterstellt

in diesem Zusammenhang Sachzwänge – etwa den allgemeinen Zwang zur Höherqualifizierung –, die v. a. in der vielfach behaupteten Pauschalität, die darin enthalten ist, so nicht existieren.

Dieser Schluss lässt sich zumindest auf der Grundlage einer differenzierten Beschäftigung mit der Frage nach der empirischen Evidenz dieses behaupteten Sachzwanges ziehen. In der Diskussion in Österreich wird vielfach von einer linearen Abnahme einfacher Arbeit ausgegangen. Dies wird aus einer Reihe von Indikatoren geschlossen: nämlich dass die qualifikationsintensive Arbeitskraftnachfrage zunimmt, dass die Anzahl gering Qualifizierter zurückgeht und dass PflichtschulabsolventInnen das höchste Arbeitslosigkeitsrisiko aufweisen.

Relativ unbestritten und eindeutig ist der Befund eines Rückgangs des Anteils von gering qualifizierten Personen an den Erwerbstätigen in den letzten Jahrzehnten (vgl. Schneeberger 2005, Dornmayr u. a. 2008). Das wird v. a. mit dem Strukturwandel in Richtung Tertiärisierung, dem allgemeinen Ansteigen des Bildungsniveaus sowie mit Veränderungen in den Qualifikationsanforderungen im Zuge der technischen Entwicklung in Verbindung gebracht. In diesem Zusammenhang wird häufig der Eindruck erweckt, dass in der »Wissengesellschaft« gering qualifizierte Personen nur mehr eine marginale Rolle spielen werden, da die Arbeitsplätze in Zukunft generell von einer allgemeinen Erhöhung der Qualifikationsanforderungen gekennzeichnet sein werden und »einfache Arbeit« fast zur Gänze in Niedriglohnländer ausgelagert sein wird.

Tatsächlich ist es in Österreich zwischen 1991 und 2001 zu einem starken Rückgang des Anteils von Erwerbspersonen mit ausschließlich Pflichtschulabschluss von 306.353 im Jahr 1991 auf 186.525 im Jahr 2001 gekommen. Das ist ein Rückgang von 39 Prozentpunkten in nur zehn Jahren (Schneeberger 2005). Anteilsmäßig bedeutet das einen Rückgang der PflichtschulabsolventInnen an den Erwerbstätigen von 29 Prozent auf 23 Prozent. Darin kommt der im Zuge der Bildungsexpansion sich durchsetzende Trend hin zu einem allgemeinen Ansteigen des Bildungsniveaus zum Ausdruck. Die Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung 2008 (erstes Quartal) weist einen Anteil der unselbständig Beschäftigten mit nur Pflichtschulabschluss von 17 Prozent aus (Dornmayr u. a. 2008), was eine weitere Reduktion seit 2001 bedeutet.

Allerdings sagt dieser Befund alleine noch nichts über die Entwicklung des Anforderungsniveaus von Arbeitsplätzen aus. Schneeberger weist in seiner Analyse darauf hin, dass in einigen Segmenten des Dienstleistungssektors im selben Zeitraum die Anzahl von Personen mit ausschließlich Pflichtschulabschluss angewachsen ist (z. B. unternehmensbezogene Dienstleistungen +85 Prozentpunkte). Außerdem ist auch die Ursache des gesamten Rückgangs aufgrund dieser Daten nicht eindeutig bestimmbar:

»Die Frage, ob hier Angebots- oder Nachfrageveränderungen letztlich entscheidend waren, ist kaum zu entscheiden, da die Pflichtschulabsolventen fast in allen Berufsklassen zurückgehen« (Schneeberger 2005, 7).

Da für unseren Zusammenhang auch die Frage von Bedeutung ist, in welchem Ausmaß Qualifizierung bzw. »lebenslanges Lernen« für gering Qualifizierte eine notwen-

dige Voraussetzung für die Integration in den Arbeitsmarkt darstellt, ist eine Abschätzung der Entwicklung von einfacher Arbeit von Bedeutung. Der vorherrschende Diskurs legt nahe, dass es einen allgemeinen Sachzwang zur Höherqualifizierung gibt, da kaum noch Arbeitsplätze für gering Qualifizierte zur Verfügung gestellt werden. Auch im Postulat der »Wissengesellschaft« ist diese Annahme inkludiert.

Der Hinweis von Schneeberger auf die steigende Beschäftigung von »nur« PflichtschulabsolventInnen in einigen Dienstleistungsbranchen deutet schon an, dass von einem linearen Rückgang aufgrund eines durchgängig steigenden Anforderungsniveaus für die Arbeitsplätze nicht die Rede sein kann. In Österreich liegen keine eigenen Studien über die Verbreitung einfacher Arbeit vor.

Eine Sekundäranalyse des European Working Conditions Survey (EWCS) 2005, die verschiedene Muster der Arbeitsorganisation identifiziert hat, zeigt allerdings, dass man in Österreich (in Privat-Unternehmen mit mehr als zehn Beschäftigten) immerhin von einem Anteil von 30 Prozent an Arbeitsplätzen ausgehen kann, die keine besonderen beruflichen Kompetenzen erfordern (Valeyre et al. 2009, 23). Demnach sind 18 Prozent dem tayloristischen Arbeitsorganisationstypus (gekennzeichnet durch geringe Autonomie, geringe Lerndynamik, hohes Arbeitstempo, repetitive und monotone Arbeiten) und 12 Prozent dem Typus »einfach strukturierter Arbeit« (also mit geringer Lerndynamik, wenig kodifizierten, informellen Handlungsabläufen in der Arbeit) zugeordnet (ebd.). Gächter (2010, 146) kommt in seinen Analysen der Mikrozensusdaten (2008–2009) auf einen Anteil von 25 Prozent an Arbeitsplätzen mit gering qualifizierten Tätigkeiten.

Wie bereits weiter oben ausgeführt, sehen wir einen deutlichen Rückgang der PflichtschulabsolventInnen (von 29 Prozent 1991 auf 17 Prozent 2008). Aber gerade die PISA-Studien sprechen von einem Anteil von 20 Prozent eines Altersjahrgangs, die als sog. Risikogruppe für funktionalen Analphabetismus einzustufen sind (Eder 2008, 30). In den Berufsschulen beträgt ihr Anteil gar 37 Prozent, was Ferdinand Eder zu dem Schluss veranlasst:

»Der Eintritt in die Berufsbildung impliziert offenbar, dass junge Menschen in ein Umfeld umsteigen, das tendenziell bereits durch funktionalen Analphabetismus gekennzeichnet ist« (ebd.).

Auf Basis der »Disuse-Hypothese« – also dass Kompetenzen durch langjährige Unterforderung und Nicht-Nutzung verlernt werden, also schwächer werden bzw. verloren gehen – gehen Schneeberger/ Mayr (2004) sogar von 30 Prozent an Personen mit schwacher Grundbildung aus.

Wir stehen also vor dem scheinbaren Paradoxon, dass in Zeiten eines behaupteten wissengesellschaftlichen Wandels nicht nur einfache Arbeit nicht verschwindet, sondern man darüber hinaus sogar von einer Renaissance des »funktionalen Analphabetismus« oder – ein Begriff, den ich bevorzuge, – von »extremer Bildungsbenachteiligung« sprechen kann. Aus den empirischen Daten ergibt sich der Schluss, dass weder die Tätigkeiten (mit geringen Qualifikationsanforderungen) noch die Personen (gering Qualifizierte) verschwinden. Statt einer ungebrochenen Entwicklung in Richtung

allgemeiner Höherqualifizierung kommt es zu einer zunehmenden sozialen Polarisierung im Bildungssystem und am Arbeitsmarkt sowie zu einer Zunahme sozialer Ungleichheit in der Gesellschaft.

2.1.1 Arbeitsmarktchancen von gering Qualifizierten

Dass die Arbeitsmarktchancen von gering Qualifizierten trotzdem äußerst gering sind, hat stark mit Prozessen der Verdrängung und der sozialen Stigmatisierung zu tun. Untersuchungen für Deutschland zeigen, dass bereits 45 Prozent der Beschäftigten auf Einfach-Arbeitsplätzen über einen Berufsabschluss verfügen (Weinkopf 2007, 27). Die Zahlen für Österreich sind noch deutlicher. Gächter (2010, 148) zeigt auf Basis von Mikrozensus-Daten, dass mehr als die Hälfte der Beschäftigten in gering qualifizierten Tätigkeiten über mittlere Ausbildungen und nur etwas mehr als ein Drittel über geringe Bildung, dagegen fünf bis zehn Prozent sogar über höhere Bildung verfügen.

Weinkopf weist allerdings noch auf folgende Aspekte im Zusammenhang mit einfacher Arbeit hin. Die gesellschaftliche Anerkennung von Einfacherarbeit hat abgenommen und die Arbeitsplätze zeichnen sich durch schlechte Arbeitsbedingungen aus: Niedrige Löhne, ungünstige Arbeitszeiten, kaum Vollzeitarbeitsplätze. Das führt aber erstaunlicherweise nicht zu einem Mangel an BewerberInnen, was den Unternehmen erlaubt, häufig (fachfremde) Berufsausbildung zu einem wichtigen Selektionskriterium zu machen (Weinkopf 2007, 28–29). Die zunehmende »Akzeptanz« schlechter Arbeitsbedingungen und unterqualifizierten Einsatzes durch Qualifizierte hängt zum einen mit der hohen Arbeitslosigkeit zusammen. Zum anderen weist Weinkopf aber darauf hin, dass die Verdrängung von gering Qualifizierten auch durch Gruppen erfolgt, die speziell flexible Teilzeitjobs mit kurzen Arbeitszeiten suchen (wie bspw. StudentInnen bzw. Frauen mit Betreuungspflichten), was es den Unternehmen ermöglicht, vermehrt solche prekären Beschäftigungsverhältnisse anzubieten und sie darüber hinaus erfolgreich mit relativ gut gebildeten Arbeitskräften zu besetzen (ebd., 29).

2.2 Weiterbildung als Kardinalsweg zur Verringerung von Ausgrenzung?

Ich komme damit zu meinem zweiten Aspekt, der sich mit der dominierenden Strategie von »Weiterbildung als Kardinalsweg zur Verringerung der Ausgrenzungsgefahr von gering Qualifizierten« beschäftigt.

Aus soziologischer Sicht werden nämlich auch Argumente für die abnehmenden Beschäftigungschancen von gering Qualifizierten angeführt, die über die simple Verdrängungshypothese durch Höherqualifizierte hinausgehen. Solga (2002) weist auf die zunehmende Stigmatisierung von Ungelernten als wichtigen ergänzenden Einflussfaktor hin. Ihre Argumentation zielt darauf, dass unabhängig vom Verhältnis von Arbeitsangebot und -nachfrage (Verdrängungsthese) das Label »gering qualifiziert« durch die Bildungsexpansion und dadurch veränderte Bildungsnormen eine neue Qualität erhalten hat. Das hat wiederum zu einer veränderten Wahrnehmung dieser Gruppe durch die ArbeitgeberInnen und zwar als »nicht beschäftigungsfähig« geführt. Gerade wenn es um die Analyse von Entwicklungen geht, muss berücksichtigt werden, dass es sich bei »gering Qualifizierten« um eine historisch sich verändernde Gruppe

handelt. Es hat sich nicht nur, wie bereits oben angeführt, ihre Größe deutlich verringert, sondern auch ihre Zusammensetzung. Im Zuge der Bildungsexpansion ist es insofern zu einer »Negativauslese« gekommen, als Kinder mit relativ besseren sozialen Ressourcen »Bildungs-Aufstiege« (in formal qualifizierte Ebenen) geschafft haben. Damit ist aber gleichzeitig die Homogenität der Gruppe der »Ungelernten« als jene mit den geringsten sozialen Ressourcen gestiegen. Wer heute (in der »Wissengesellschaft«) *immer noch* »ungelernt« ist, dem/der wird das Etikett »nicht beschäftigungsfähig« angeheftet, was nicht einfach nur zu Ranking-Nachteilen am Arbeitsmarkt im Vergleich mit formal Qualifizierten, sondern zu sozialen »Aussortiereffekten« führt.

Die Wirkung dieses Stigmas kann, so Solga, auch durch eine nachträgliche Qualifizierung kaum vermindert, also in höhere Beschäftigungschancen umgemünzt werden. »Auch eine potenziell mögliche nachträgliche ›Korrektur‹ ihres Stigmas der Ausbildungslosigkeit (z. B. durch eine Ausbildung nach dem 25. Lebensjahr) trägt nicht zum ›Erwerb eines völlig normalen Status‹ bei, sondern transformiert das ›Ich mit einem bestimmten Makel zu einem Ich mit dem Kennzeichen, ein bestimmtes Makel korrigiert zu haben« (Goffman 1974, 18, zit. in Solga 2002, 26). Aufgrund dieser von der Arbeitsmarktlage relativ unabhängigen Stigmatisierungsgefahr erhöhen sich die Gefahren sozialer Ausschließung für »Ausbildungslose«. An diesem Beispiel kommt auch deutlich zum Ausdruck, dass es sich bei Bildung um eine sozial konstruierte Norm handelt, die einen bestimmten (sich verändernden) Signalwert hat und schon allein dadurch zu Benachteiligungen führen kann. Solga spricht aufgrund ihrer Analyse von einer »Radikalisierung der Ausgrenzungsgefahr von gering Qualifizierten«.

Solga (2006) arbeitet auf Grundlage ihrer Analysen heraus, dass Bildung nicht nur, wie in den gängigen Definitionen von Ökonomie und Soziologie als ein Individualmerkmal im Sinne formaler Kompetenzausweisung zu verstehen ist. Bildung ist vielmehr gleichzeitig als ein Gruppenmerkmal im Zuge veränderter Prozesse der Kompetenzzuweisung zu interpretieren, die zunehmend von Aspekten der Diskreditierung und Stigmatisierung von gering Qualifizierten als nicht »beschäftigungsfähig« geprägt sind. Diese veränderten Semantiken der Kompetenzzuweisung sowie die in der Folge tatsächlich erlebten Scheiternserfahrungen erhöhen laut Solga »die Gefahr von Radikalisierung, Vereinzelung und Internalisierung des Fremdbildes der ›Leistungsschwäche« (ebd., 109). Sie unterstreicht in diesem Zusammenhang, dass Bildung auch als Statuszuweisungsprozess zu verstehen ist.

Interessant ist für meine Argumentation aber auch noch, dass die relative Bedeutung der vier von Solga für die erhöhte Ausgrenzungsgefahr von gering Qualifizierten ins Treffen geführten Faktoren – Verdrängung durch besser Qualifizierte, Veränderungen im Rekrutierungsverhalten der Beschäftigten (Diskreditierung über Signalwirkung von Bildungszertifikaten), verändertes Bewerbungsverhalten von gering Qualifizierten (fehlendes soziales Kapital) sowie Zunahme der Stigmatisierungsgefahr über negative Selbsttypisierungsprozesse (durch demotivierende Scheiternserfahrungen) – im internationalen Vergleich variieren. Demnach schlagen aber alle vier Mechanismen in Staaten mit stark standardisierten und stratifizierten Bildungssystemen (wie Österreich, Deutschland, Schweiz) voll durch (Solga 2006, 110). D. h. sie wirken stärker in

Richtung Ausschlussgefährdung als in Gesellschaften mit weniger standardisierten und stratifizierten Bildungssystemen.

2.2.1 Neue Chancen durch gesteigerte Bedeutung von Weiterbildung?

Der Mainstream-Diskurs legt nahe, dass sich durch die gesteigerte Bedeutung von Weiterbildung im Rahmen von Programmen zum »Lebenslangen Lernen« neue Chancen für gering Qualifizierte ergeben, ihr niedriges Erstausbildungsniveau zu verbessern und damit ihre Ausschlussgefahr zu verringern. Allerdings geben – entsprechend dem Befund einer Weiterbildungsschere auf Grundlage des Erstausbildungsniveaus (Barz/ von Hippel 2005) – auch die Daten zur Weiterbildungsbeteiligung von gering Qualifizierten in Österreich ein eindeutiges und zugleich ernüchterndes Bild frei. Der Mikrozensus zum »Lebenslangen Lernen« weist eine marginale Teilnahme von gering Qualifizierten aus. Nur zehn Prozent der PflichtschulabsolventInnen gaben an, in den letzten zwölf Monaten einen Kurs besucht zu haben, wobei davon weniger als die Hälfte (vier Prozent) berufliche Kurse ausmachen (Statistik Austria 2004, 32).

Am Institut für Höhere Studien wurden auf der Grundlage von Mikrozensusdaten die Einflussfaktoren auf die Weiterbildungsbeteiligung berechnet (logistische Regression). Danach ist die Wahrscheinlichkeit, an Weiterbildung teilzunehmen bei AbsolventInnen einer hochschulverwandten Lehranstalt 5,6-mal so hoch wie jene von PflichtschulabsolventInnen, während Personen mit Lehrabschluss gerade eine 1,6-fach höhere Teilnahmewahrscheinlichkeit aufweisen (Lassnigg u. a. 2007, 55). Hier nimmt die Metapher von der Weiterbildungsschere auch in Österreich eine konkret fassbare Gestalt an.

Interessant ist auch ein Blick auf die Verteilung der Chancen zur Weiterbildungsbeteiligung auf Unternehmensebene. Hier stellt sich die Frage, ob gering Qualifizierte im engeren betrieblichen und beruflichen Kontext höhere Chancen vorfinden als in der überbetrieblichen und allgemeinen Weiterbildung. Der Adult Educational Survey (AES) fördert diesbezüglich sogar eine noch stärkere Benachteiligung von gering Qualifizierten auf betrieblicher Ebene zutage. Die niedrige Beteiligungsquote von PflichtschulabsolventInnen an berufsbezogener Weiterbildung von zwölf Prozent reduziert sich noch weiter, wenn man die zeitliche Lage der Kurse berücksichtigt. Nur 5,6 Prozent der PflichtschulabsolventInnen konnten die berufsbezogene Weiterbildung während der Arbeitszeit besuchen, während das bei 42 Prozent der AkademikerInnen, 34,5 Prozent der AHS-/ BHS-AbsolventInnen, 23 Prozent der BMS-AbsolventInnen und immerhin noch 21 Prozent der Beschäftigten mit Lehrabschluss der Fall war (Statistik Austria 2009, 38). Das deutet darauf hin, dass die Weiterbildung von gering Qualifizierten auch aus der Sicht der betrieblichen EntscheidungsträgerInnen als wenig sinnvoll bzw. rentabel erachtet wird.

2.3 Die Dominanz des Defizitblicks bei der Bewertung von Weiterbildungsabstinenz

Wichtig für meine Argumentation ist in diesem Kontext aber, worin die Gründe für die Nicht-Beteiligung von gering Qualifizierten gesehen werden und wie diese Abstinenz bewertet wird. Der Mainstream-Diskurs macht v. a. Barrieren im Zugang zu

Weiterbildungskursen dafür verantwortlich. Demnach sind es v. a. die Charakteristika des Arbeitsplatzes (also wie lernförderlich ist die Tätigkeit, welche Herausforderungen und welche Spielräume zum Lernen bietet diese?) und die Stellung in der betrieblichen Hierarchie, die dabei angeführt werden. Diese Aspekte spielen zweifellos eine wichtige Rolle, können das Phänomen aber nicht zur Gänze klären. Darüber hinaus werden auch noch subjektive Aspekte wie geringes Lerninteresse, negative Schulerfahrungen und fehlendes Durchhaltevermögen als Einflussfaktoren geortet.

Im Anschluss an diese subjektiven Faktoren dominiert bei der Bewertung dieser Bildungsabstinenz ein Defizitblick, womit ich mich der dritten Verengung des vorherrschenden Diskurses zuwende. Dieser Defizitblick auf Nicht-Teilnahme an Weiterbildung stellt einen allgemeinen, breit geteilten und quasi unhinterfragbaren Konsens dar. Dieser basiert darauf, dass Weiterbildung und Qualifizierung grundsätzlich als etwas Positives und Wünschenswertes verstanden werden. In diesem Kontext wird Bildungsabstinenz in zweifacher Weise thematisiert. Zum einen, indem versucht wird, Barrieren für die Beteiligung an Weiterbildung zu identifizieren, wobei dahinter die Vorstellung steht, dass diese Faktoren an sich an Weiterbildung interessierte Personen davon abhalten. Zum anderen wird die Nicht-Beteiligung weitgehend mit bildungsfernen Einstellungen gleichgesetzt. Dahinter steht jedoch ein normativer Bildungsbegriff, der weitgehend dem bildungsbürgerlichen Milieu entspricht und der heute zusätzlich stärker mit ökonomischen Verwertbarkeitskriterien versetzt wird.

Ich möchte in diesem Beitrag versuchen, einem anderen Blickwinkel zum Durchbruch zu verhelfen. Auf der Grundlage einer intensiveren Auseinandersetzung mit den subjektiven Gründen der Betroffenen geraten andere Aspekte als die zuvor genannten in den Blick. Bolder und Hendrich (2000, 260–261) zufolge, die sich am ausführlichsten und differenziertesten mit dem Phänomen der Nicht-Teilnahme an formalisierten Weiterbildungsformen beschäftigt haben, sind es folgende Aspekte:

- erstens der fehlende subjektive Sinn von Weiterbildung im Lebenszusammenhang – formalisierte Weiterbildung ist für viele gering Qualifizierte in Inhalt und Form sozial befremdend;
- zweitens wird Weiterbildung von gering Qualifizierten als von außen oktroyiert und damit als fremd bestimmt erlebt;
- und drittens heben sie das Kosten-/Nutzen-Kalkül hervor: für gering Qualifizierte stehen bei Weiterbildung die Kosten für die Lebensqualität (in monetärer, psychosozialer und zeitlicher Hinsicht) in keinem Verhältnis zum konkreten Nutzen am Arbeitsmarkt.

Dieser Gedanke einer auf realistischen Kosten-Nutzen-Erwägungen basierenden Motivation für die Nicht-Beteiligung an Weiterbildung durch gering qualifizierte Personen wird auch durch bildungsökonomische Studien unterstützt, die darauf verweisen, dass die Erträge von benachteiligten Gruppen im Erwachsenenalter im Vergleich zu den Investitionen gering sind, da ihre Kompetenzen nicht ausreichen, um davon zu profitieren (Lassnigg u. a. 2007, 46). Obwohl die Autoren darauf hinweisen, dass diese Argumentation im bildungsökonomischen Kontext dazu verwendet wird, um die gezielte Förderung von bildungsfernen Gruppen als wenig aussichtsreich zu

werten, verweist sie doch auf einen realen Zusammenhang, der von den Betroffenen auch so gesehen wird.

Vor dem Hintergrund eines solcherart differenzierten Verständnisses der subjektiven Gründe von gering Qualifizierten für ihre Nicht-Teilnahme gelingt auch eine andere Bewertung dieser Weiterbildungsabstinenz – eine, die von einem reinen Defizitblick abweicht. Aus der Pädagogik wissen wir, dass gelingendes Lernen voraussetzt, dass Lernaufforderungen v. a. im Kontext des eigenen Lebenszusammenhangs als sinnvoll wahrgenommen werden. Dazu müssen aber die Lebenswelten der Betroffenen einbezogen werden – und gerade die Lebenswelten von gering Qualifizierten bleiben in den herkömmlichen Weiterbildungsformaten weitgehend ausgeblendet. Deshalb stellen diese für sie auch fremde Bildungswelten dar, von denen sie sich tunlichst fernhalten. In diesem Sinne erscheint auch der im Diskurs selbstverständlich gebrauchte Begriff der »Bildungsferne« in einem anderen Licht. Bereits Dornmayr (2002) hat in seiner Studie darauf hingewiesen, dass man bei der Charakterisierung von »Bildungsferne« durch Weiterbildungsabstinenz eigentlich korrekterweise präziser von Weiterbildungsinstitutionenabstinenz, im Sinne von organisierten, angeleiteten Lernprozessen, sprechen muss. Und auch Ribolits (2008) argumentiert, dass der Begriff der »Bildungsferne« eigentlich die Distanz zu einer bestimmten Form von Bildung meint, die er als problematisch einstuft, da sie einseitig auf das Beherrschen funktionaler, am Arbeitsmarkt verwertbarer Kompetenzen zielt.

Die Konnotation der Forderung nach lebenslangem Lernen liegt nach wie vor eindeutig auf formalisierten und organisierten Lernprozessen, die weiterhin aus der Sicht von gering Qualifizierten als fremde Bildungswelten wahrgenommen und erlebt werden. Angesichts des vorherrschenden Diskurses um Beteiligung und Nicht-Beteiligung von gering Qualifizierten an Weiterbildung ist deshalb folgende Schlussfolgerung zur Charakterisierung des Phänomens »Weiterbildungsabstinenz« von Bolder/Hendrich (2000, 263) nach wie vor von großer Bedeutung:

»Nicht-Beteiligung an Weiterbildung ... hat weniger mit pädagogisch überwindbaren Motivations- und Lernproblemen zu tun als mit dem Stellenwert beruflicher Weiterbildung im Lebenszusammenhang der einzelnen, was insbesondere meint: mit der Sinnhaftigkeit von Weiterbildungs-Teilnahme und den mit einer Teilnahme verbundenen Opportunitätskosten.«

Um einen angemessenen Zugang zum Phänomen der Weiterbildungsabstinenz von gering Qualifizierten zu erhalten, ist es notwendig, den weithin geteilten Bildungsbegriff als normativ, d. h. sozial konstruiert, zu begreifen. Dies bedeutet auch, dass die darin enthaltene Unterstellung eines grundsätzlichen Bildungsinteresses bildungsbürgerliche Wertvorstellungen in unangemessener Weise verallgemeinert und verabsolutiert. Aus einem solchen Blickwinkel kann Nicht-Teilnahme oder Desinteresse an Weiterbildung auch als Widerstand gegen eine von außen oktroyierte Aufforderung zur kontinuierlichen Anpassung gelesen werden.

Erst vor diesem Hintergrund wird auch verständlich, dass die an Intensität zunehmenden Appelle zur Teilnahme am lebenslangen Lernen von gering Qualifizierten

nicht als Aufforderung zum Ergreifen von persönlichen Chancen, sondern ganz im Gegenteil als Zwang, ja sogar als Form gesellschaftlicher Gewalt erlebt werden können. Damit verändert sich aber auch der Fokus, in dem sich dieser von der Nicht-Beteiligung an institutionalisierten Bildungsprozessen hin zur Frage nach der Legitimität von verallgemeinerten Bildungszumutungen und institutionalisierter Weiterbildung an sich verlagert. Das bedeutet aber auch, dass man sich den »fremden Bildungswelten« von gering Qualifizierten verstehend nähern muss, um geeignete Ansatzpunkte auszumachen.

2.3.1 *Lebenslanges Lernen als normative Anforderung*

In den Konzepten und Programmen zum Lebenslangen Lernen wird ständige Weiterbildung und qualifikatorische Anpassung an wechselnde (ökonomische) Verhältnisse nicht nur zur normativen Bedingung für die Arbeitsmarktteilnahme stilisiert. Darin kommt auch zum Ausdruck, dass (Weiter-) Bildung die einzige Antwort auf die von Beck angesprochene »Vervollkommnung der Unsicherheit« bildet, bei gleichzeitiger Verlagerung der Hauptverantwortung für ihre eigene Beschäftigungsfähigkeit auf die Individuen. Dies kommt auch im Strategiepapier zur Umsetzung des Lebenslangen Lernens in Österreich zum Ausdruck:

»Für Geringqualifizierte wird es immer schwieriger, Beschäftigung zu finden und zu halten. Berufliche Kompetenzen und deren ständige Weiterentwicklung schaffen Beschäftigbarkeit und werden zur primären Säule sozialer Absicherung« (BMUKK 2008, 10).

Mit den Programmen zum Lebenslangen Lernen geht nach Forneck (2001) auch eine neue Lernkultur einher, deren Kern das »selbstgesteuerte Lernen« bildet. Er verweist darauf, dass Selbststeuerung nicht voraussetzungslos funktioniert, sondern selbst bereits eine Reihe von Kompetenzen erfordert, die auch eine prinzipielle Einstellung beinhalten, die Reflexivität als Lebensform erforderlich macht. Obwohl er mit Verweis auf bildungsferne Schichten bezweifelt, dass sich eine solche Einstellung und die dazugehörigen Kompetenzen generalisieren lassen, sieht er im »Lebenslangen Lernen« v. a. ein Bestreben, eine Zielvorstellung. Ein Programm, das die Etablierung einer Lernkultur und -einstellung zur Norm erhebt, durch die die Bevölkerung sich in Eigenverantwortung das bisher in Bildungsinstitutionen Vermittelte jenseits davon selbst aneignet, was allerdings soziale Konsequenzen nach sich zieht.

»Wenn Selbstlernfähigkeiten nur bedingt vorausgesetzt werden können, dann hat dies weitreichende Konsequenzen für die stratifikatorischen Effekte von Lebenslangem Lernen« (Forneck 2001, 4).

Was die Chancen für gering Qualifizierte durch selbstgesteuertes Lernen betrifft, so weisen die Ausführungen von Forneck darauf hin, dass Selbststeuerung nicht nur bestimmte Kompetenzen, sondern auch eine entsprechende allgemeine Einstellung gegenüber Lernen voraussetzt, die v. a. für Personen aus der Mittel- und Oberschicht charakteristisch sind. Die Herausbildung solcher Kompetenzen und Einstellungen ist das Ergebnis von langjährigen

Sozialisationsprozessen. Es ist daher auch kaum plausibel, dass durch das Bildungssystem Benachteiligte in der Lage sein werden, sich diese in kurzer Zeit anzueignen.

Diese Überlegungen lassen es als sehr zweifelhaft erscheinen, dass die Entgrenzungsprozesse von Bildung, wie sie im Programm des »Lebenslangen Lernens« angelegt sind, per se zu erhöhten Teilhabechancen von gering Qualifizierten an Weiterbildung führen. Man kann sogar davon ausgehen, dass die Konzentration auf die Selbstverantwortung für ständige Lernprozesse über den Fokus des »selbstgesteuerten Lernens« jene, die nicht über die entsprechenden Kompetenzen und Haltungen zu deren Umsetzung verfügen, unter noch größeren Druck setzt, ihre geringe Beteiligung an institutionalisierten Lernprozessen zu legitimieren. Forneck hat bereits auf die Ungleichheit verstärkenden Effekte einer normierenden Verallgemeinerung von selbstgesteuertem Lernen hingewiesen, die Gewinner und Verlierer noch deutlicher voneinander scheiden. D. h. jenen, die über die dazu notwendigen Kompetenzen verfügen, werden sich durchaus neue Chancen durch Selbstlern-Elemente eröffnen, die im Rahmen von Programmen zum Lebenslangen Lernen eingeführt werden, und sie werden in der Lage sein, diese auch zu nützen. Umgekehrt wird sich die Defiziterfahrung und -zuschreibung von gering Qualifizierten in diesem Zusammenhang deutlich erhöhen.

Der Grundtenor des Mainstream-Diskurses lautet, dass in der sog. »Wissensgesellschaft« durch das »Lebenslange Lernen« neue Chancen für alle bestehen. Im darin dominierenden Bild einer wissensbasierten Gesellschaft erscheint das Prinzip einer meritokratischen, also rein nach Leistung selektierenden Gesellschaft durch die Entgrenzung von Bildung verwirklicht. Allerdings können bis jetzt kaum entsprechende empirische Fundierungen für diese Annahme angeführt werden. Demgegenüber gehen kritische Betrachtungsweisen davon aus, dass sich durch die Programme des »Lebenslangen Lernens« die Polarisierungen in der Gesellschaft verschärfen und die gesteigerte Bedeutung von Bildung deren ausschließende Wirkung weiter erhöht. Nicht zuletzt dadurch, dass Selbstlernen als Idealbild des Bildungserwerbs postuliert wird, gleichzeitig die darin enthaltenen Anforderungen aber nicht von allen sozialen Gruppen gleichermaßen erfüllt werden können.

3. Die soziale Dimension des (Weiter-) Bildungsprozesses

Meine bisherige Argumentation läuft darauf hinaus, dass die Defizitsichtweisen der Nicht-Beteiligung zum einen auf fehlenden Informationen über die Bedeutung von (Weiter-) Bildung im Lebenszusammenhang von gering Qualifizierten, zum anderen aber auf der unzulässigen Verallgemeinerung eines bestimmten mittel- und oberschichtspezifischen Bildungsverständnisses und -begriffs beruhen. Die auf diese Weise verallgemeinerte Vorstellung von (Weiter-) Bildung als etwas prinzipiell Positivem und Wünschenswertem wurde im Konzept des lebenslangen Lernens in eine gesellschaftliche (An-) Forderung für alle übersetzt. In diesem Begriff enthalten ist die Vorstellung eines einheitlichen Bildungssubjekts, das ein prinzipielles Interesse an (Weiter-) Bildung aufweist. Dabei handelt es sich allerdings um eine soziale Konstruktion, die außer Acht lässt, dass die soziale Position in der Gesellschaft eine entscheidende Rolle dafür spielt, welches Verhältnis zu Bildung und in der Folge zu Weiter-

bildung ausgebildet wird, was wiederum Konsequenzen für die Entscheidung der Beteiligung an Weiterbildung nach sich zieht.

Wir müssen davon ausgehen, dass der Bildungsprozess selbst eine soziale Dimension aufweist. Das bedeutet, verschiedene Konzepte von Lernen müssen auf ihre Tauglichkeit und das heißt auf ihre Anschlussfähigkeit an das Bildungsverständnis von Personen aus verschiedenen sozialen Milieus geprüft werden. In den letzten Jahren sind dazu v. a. in Deutschland Milieu-Konzepte angewendet worden, um diesen Aspekten auf die Spur zu kommen (Barz 2000, Barz/ Tippelt 2004, Bremer 2007). Aufbauend auf dem Habitus-Konzept von Bourdieu stellen soziale Milieus nicht einfach ähnlich prägende Umweltbedingungen dar, sondern enthalten durchaus auch aktive Strategien und Handlungsmuster der Personen. Für unseren Zusammenhang ist natürlich v. a. der Bereich der Bildungsorientierungen und -strategien von Bedeutung.

Ohne im Einzelnen auf die unterschiedlichen Milieus im Detail einzugehen, lassen sich im Groben deutliche Unterschiede in der Bedeutung von Bildung im jeweiligen Lebenszusammenhang nachzeichnen. Bremer (2007) fasst die Ergebnisse der verschiedenen Studien zusammen. In den oberen Milieus, geprägt durch einen Habitus der Distinktion, hat Bildung die Bedeutung von Erlangung/ Aufrechterhaltung von Hegemonie und von (stilisierter) Selbstentfaltung. Bildung hat in den gehobenen, mit Macht und Einfluss ausgestatteten Milieus eine wichtige Funktion in der Unterscheidung nach unten. In den mittleren Milieus erhält Bildung den Sinn, dadurch mehr Selbstbestimmung und einen höheren Status zu erreichen. Sie ist auf gesellschaftliche Respektabilität und Sicherheit ausgerichtet. In den unteren Milieus hingegen wird Bildung als Notwendigkeit zum sozialen Mithalten gesehen. Es handelt sich um jenes Milieu, in dem die hier im Zentrum stehende Gruppe, also gering qualifizierte ArbeitnehmerInnen, angesiedelt ist. Bildung wird in diesem Milieu auf dem Hintergrund des eigenen Lebenszusammenhangs kein eigenständiger Nutzen zugeschrieben, sondern sie wird als notwendiges Übel in Kauf genommen, um ein weiteres Abrutschen in die soziale Ausgrenzung zu verhindern. Gerade die relativ hohe Weiterbildungsbeteiligung im Unterschichts-Milieu der »Konsum-Materialisten« von 61 Prozent wird von Tippelt/ von Hippel (2005, 43) auf erzwungene Maßnahmen zurückgeführt, deren Besuch für den weiteren Bezug von finanziellen Aufwendungen erforderlich sind.

3.1 »Persönlichkeitsbildung« im Rahmen aktivierender Arbeitsmarktpolitik

Ich möchte zur Illustration ein Beispiel aus einem Forschungsprojekt über die Aktivierung von SozialhilfebezieherInnen (Riesenfelder u. a. 2011) anführen. Durch die steigende Arbeitslosigkeit und aktivierende Arbeitsmarktpolitiken entsteht gleichzeitig ein Phänomen, das kaum Beachtung findet. Dadurch werden nämlich zunehmend Personen aus unteren sozialen Milieus in Weiterbildungskurse gedrängt, die sich sonst aufgrund der hohen sozialen Distanz zum eigenen Lebenszusammenhang tunlichst davon fernhalten. Der symbolischen Gewalt durch pädagogische Lernformen und -inhalte kommt deshalb im Zusammenhang mit Aktivierung eine gesteigerte Bedeutung zu. Diese Personen unterliegen damit einem doppelten Zwang: dem zur Teilnahme und

dem zur Auseinandersetzung mit als sozial fremd und damit als unangemessen empfundenen Bildungsformen.

In meinen Interviews mit SozialhilfeempfängerInnen² ist dieser Umstand mehr als deutlich geworden. Diese äußerten massive Kritik v. a. an bestimmten Formen und Inhalten sog. »job coaching-Kurse«. Es handelt sich dabei um Formate, die auch selbst-reflexive, persönlichkeitsbildende Formen enthalten, die im Wesentlichen dem Bildungszugang und -verständnis der oberen sozialen Milieus entsprechen, das – wie ausgeführt – auf Selbstentfaltung, Individualität und Persönlichkeitsbildung ausgerichtet ist (Bremer 2007). Demgegenüber haben Personen aus unteren sozialen Milieus einen wesentlich pragmatischeren Zugang, der – sofern sie sich nicht ohnehin von (Weiter-) Bildung fernhalten, was in diesem Fall nicht möglich ist – die Orientierung am konkreten Nutzen und dem Gebrauchswert von Bildung, die den Sinn von Notwendigkeit zum sozialen Mithalten annimmt, in den Mittelpunkt rückt. Vor diesem Hintergrund wird sichtbar und verständlich, warum die selbstreflexiven Prozesse in den job coaching-Kursen als völlig unangemessenes und unerlaubtes Eindringen in die Intim- und Privatsphäre durch Fremde empfunden werden, gegen die man sich dann auch zur Wehr setzt. Die sozial völlig fremde Aufforderung zur Selbstreflexion wird in diesem Kontext als Verletzung der persönlichen Würde verstanden, wie das folgende Zitat von Herrn H. verdeutlicht:

»Und dann sind wir dort gesessen in einer Runde. Und dann mit den Ballspielen, Ball zuschupfen, dann muss derjenige sagen, was er für Probleme hat. Jetzt habe ich zu der gesagt: ›Hören Sie zu, ich bin – da war ich noch 40 oder, ja, 45 –... ich ...ich bin 45 Jahre und werde Ihnen sicherlich nicht meine Probleme sagen, weil Sie können mir eh nicht helfen‹ sage ich. ›Und zweitens einmal: Haben Sie eine Arbeit? Nein.‹ Sage ich: ›Jetzt sitze ich da fünf Wochen...‹ ›Na, Sie sind... Sie wollen nicht mitarbeiten!‹ Da sage ich: ›Das hat mit Mitarbeiten nix zu tun, aber das bringt nix‹, habe ich gesagt. ›Das bringt überhaupt nix, Ihnen bringt es was‹, sage ich: ›Sie haben Arbeit, Sie verdienen was, aber die anderen alle und wir alle‹, sage ich: ›Das bringt überhaupt nix.‹ Und da war ich drei Tage dort, dann bin ich in den Krankenstand gegangen. Dann war es eh aus, nicht.«

Demgegenüber stellt die Absolvierung eines Hochkrankurses – ebenfalls in der Arbeitslosigkeit – für Herrn H. kein Problem dar, waren dabei aus seiner Sicht sowohl der subjektive Sinn als auch der praktische Nutzen gegeben, d. h. eine Ausrichtung, die seinem milieuspezifischen Bildungszugang entspricht.

Man könnte die Kursform der job coaching-Kurse auch als den Versuch sehen, die psychosoziale Dimension von Arbeitslosigkeit zu berücksichtigen und diese mit persönlichkeitsbildenden Selbstreflexionsprozessen zu adressieren. Allerdings bleibt dabei völlig unberücksichtigt, »dass Lern- und Bildungsprozesse des Individuums immer

2 Die qualitative Teilstudie im Forschungsprojekt »Erwerbspotenzial von SozialhilfebezieherInnen in Wien« (Riesenfelder u. a. 2011) umfasste 26 erwerbsbiographische Interviews mit SozialhilfebezieherInnen bzw. ehemaligen BezieherInnen, die eine unterschiedliche Zusammensetzung nach Bezugsarten und -dauer, Alter, Geschlecht und Bildungsniveau aufweisen.

eine soziale Dimension haben und dass das pädagogische Geschehen einen klassenkulturellen Charakter hat« (Bremer 2009, 301).

Das heißt, Zwangscharakter haben diese Formen von Aktivierungen nicht nur, weil die Betroffenen nicht freiwillig daran teilnehmen, sondern vom Arbeitsmarktservice (AMS) zugewiesen werden, sondern auch deshalb, weil einem Teil der Betroffenen sozial völlig fremde Formen der Auseinandersetzung aufgenötigt werden, die mit ihrem Habitus und dem sich daraus ergebenden Zugang zu Bildung nicht übereinstimmen. Der Umstand – davon zeugen eindrucksvoll die sehr emotionalen Schilderungen und Verweigerungen in den Interviews – diesen kulturell völlig fremden Bildungsformen ausgesetzt zu werden, wird folgerichtig als Zumutung und als Form symbolischer Gewalt empfunden.

Für unseren Zusammenhang bedeutet diese Einsicht in die Kontextgebundenheit von Lernen, dass die Einbeziehung von gering Qualifizierten in Weiterbildung eine Veränderung der Pädagogik erfordert statt die Orientierung an der Überwindung von Defiziten durch Anpassung. Dabei geht es darum, bei den vorhandenen Potenzialen von gering Qualifizierten anzusetzen und diese weiterzuentwickeln.

3.2 Die (Nicht-) Wahrnehmung von Potenzialen von gering Qualifizierten

Aufgrund der Defizitsichtweise werden aber vorhandene Potenziale gar nicht als solche wahrgenommen. Auch diesen Aspekt möchte ich mit einem Beispiel aus derselben Studie illustrieren, und zwar an einem Phänomen, wo die Defizitsichtweise am deutlichsten hervortritt, nämlich dem *funktionalen Analphabetismus*.

Ein wichtiger Aspekt beim Umgang mit diesem Problem ist die Tatsache, dass nicht zuletzt aufgrund der hohen sozialen Scham (Neckel 1991), die mit Mängeln in Schriftsprachkompetenzen in unserer Gesellschaft verbunden ist, die Betroffenen erfolgreiche Strategien des Verdeckens entwickeln. Deshalb ist es oft schwierig festzustellen, ob jemand davon betroffen ist. Allerdings rufen die vorherrschenden Strategien zur Aktivierung und Einbindung in kursförmige Weiterbildung in Verbindung mit der Drohung des Unterstützungsverlustes für Betroffene besondere psychische Stresssituationen hervor. Am Beispiel von Frau M. (54), die ihre insgesamt sehr schwierige Lebensgeschichte in bemerkenswerter Weise gemeistert und dabei eine Reihe außerordentlicher Kompetenzen entwickelt hat, wird das Ausmaß der psychischen Belastung, die bei ihr existenzielle Formen annimmt, deutlich:

»Also das soll ja nicht der Sinn des Lebens sein, dass ich mich da dauernd fürchten muss und die Panik haben vor den Leuten, ... Aber ich meine... es ist ja nicht notwendig, wenn sich die bemühen würden, dass ich in ein Projekt komme statt einen Kurs zu machen, dass sie mich runtermachen. Weil wenn ich dort einen Kurs mache und ich komme nicht mit, dann ist das mein Todesurteil zuhause. Das ist so, 100%ig.«

Frau M. erzählt, dass sie nach solchen Auseinandersetzungen am AMS oft so verzweifelt ist, dass sie zwei Tage lang im Bett verbringt. Die Drohung des Unterstützungsverlustes bei Ablehnung eines Kursbesuchs bzw. die Vorstellung der Beschämung, die eine Aufdeckung ihrer mangelnden Schriftsprachkompetenzen in einem solchen Kurs zur

Folge hätte, rufen bei ihr heftige emotionale Reaktionen bis hin zu Selbstmordgedanken hervor.

Abgesehen von der Nicht-Wahrnehmung des zentralen Problems von Frau M. durch eine oberflächliche und standardisierte Aktivierung würde ein sensiblerer und genauerer Blick auch verdeckte Kompetenzen freilegen. Funktionalen AnalphabetInnen werden gemeinhin kaum irgendwelche Kompetenzen zugeschrieben, sie werden fast ausschließlich als Problemgruppe mit kapitalen Defiziten thematisiert. Erst wenn ihre zumeist von massiven sozialen Benachteiligungen und damit verbundenen Schwierigkeiten geprägten Lebensgeschichten in den Blick kommen, taucht die Frage nach den Möglichkeiten der Bewältigung solcher Biographien und der dafür notwendigen Kompetenzen auf. Da die Bewältigung solcher außergewöhnlicher Lebenssituationen nur in bestimmten sozial marginalisierten Milieus eine Rolle spielt, fällt es schwer, diese Kompetenzen wahrzunehmen und zu benennen. Sie entgehen dem »offiziellen Blick« in den Arbeitsmarktinstitutionen, sind aber auch den Betroffenen selbst kaum bewusst. Denn diese milieugebundenen Lebenssituationen sind weder als Lernraum anerkannt, noch können die zu deren Bewältigung erforderlichen Kompetenzen Legitimität beanspruchen.

Es handelt sich dabei um eine Form milieuspezifischer Handlungsbefähigung, die ihren Ausdruck in Kompetenzen zur Bewältigung von extremer Unsicherheit und in Fähigkeiten, mit restriktiven, diskriminierenden und deprivierten Lebensverhältnissen umzugehen (Grundmann 2008, 135), findet. Frau M. selbst bezeichnet sich als »lebensgescheit« und bezieht sich dabei auf Lernprozesse in extremen Situationen, vor die sie sich in ihrer Biographie gestellt sah. Allerdings ist die Kluft zu den als legitim anerkannten und für den Arbeitsmarkt geforderten Kompetenzen kaum überbrückbar und versetzt sie in extreme psychische Stresssituationen:

»Na, pass auf. Das kommt ja jetzt. Ich weiß nicht, was die wollen. Jetzt weißt ja du eigentlich von mir, was ich für eine Kindheit habe und was ich für eine Schulung habe. Und ich bin heute 54 Jahre. Das, was ich brauche, ja, ich bin lebensgescheit, also weil ich sehr viel in der Natur... Ja, ich würde nicht verhungern, weil ich weiß, was ich essen kann. Ja, ich bin... Wie sagt man? Ein naturwissenschaftlicher Mensch, so auf die Art. Ich habe mich immer selber durchgesetzt. Ja. Und dass man sich heute, dass man heute, wie das am Arbeitsamt ist, einen Menschen so runtermacht, nur weil ich ein paar Wehwehchen habe, dass man dem nicht behilflich ist. Ich traue mir nicht dort oben zu sagen, dass ich nicht gescheit lesen oder nicht gescheit rechtschreiben kann. Da hapert es. Rechnen auch. Gerade nur, was ich für meinen Hausbrauch brauche, das kann ich schon rechnen, weil da habe ich ja Zeit, zu dem, was ich rechnen muss, was ich ausgeben muss. Verstehst mich? Ich höre: »Kurse«. Ich kriege die Panik. Mein Zucker erhöht sich auf 200 oder irgendwas. Weil ich zuckerkrank geworden bin, seit zehn Jahren jetzt, nicht, einen Schock durch die Operation gehabt habe. Ist ja wurscht. Mir rennt die Kindheit sehr viel nach.«

Die Thematisierung und damit Sichtbarmachung dieser »versteckten«, nicht wahrgenommenen Kompetenzen ist wichtig, um den vorherrschenden Defizitblick auf gering qualifizierte SozialhilfebezieherInnen zu durchbrechen, da dieser entscheidend zur sozialen Ausgrenzung dieser Personengruppe beiträgt. Um diese als Ressource anzuerkennen und

auch für eine adäquate Unterstützung nutzen zu können, bedarf es allerdings einer Veränderung der eingefahrenen Blickwinkel und behutsamer und sensibler Herangehensweisen.

4. Fazit

Ich komme damit zu einigen Schlussfolgerungen, die sich aus meinen Ausführungen ergeben. Wenn man die akute Gefahr sozialer Ausgrenzung von gering Qualifizierten in einer behaupteten »Wissengesellschaft« verringern will, dann bedarf es dazu eines umfassenden Ansatzes. Ein solcher müsste meines Erachtens folgende Elemente enthalten:

Erstens geht es darum, Ausgrenzungsprozesse konsequent zu thematisieren, dabei auf die Macht von Diskursen (wie jenen zur »Wissengesellschaft«) hinzuweisen sowie die vorherrschenden Defizitsichtweisen auf gering Qualifizierte zu revidieren und den sozialen Charakter von (Weiter-) Bildung freizulegen. Gering Qualifizierte kommen im vorherrschenden Diskurs um das »Lebenslange Lernen« kaum vor. Wenn auf sie Bezug genommen wird, dann als Gruppe, die in der »Wissengesellschaft« aufgrund ihres geringen Erstausbildungsniveaus und der geringen Weiterbildungsbeteiligung von sozialem Ausschluss bedroht ist. Insofern kann man davon ausgehen, dass der Diskurs um das »Lebenslange Lernen« den Defizitblick auf gering Qualifizierte nochmals entscheidend verschärft. Wenn, wie im Strategiepapier zur Umsetzung des »Lebenslangen Lernens« in Österreich formuliert, berufliche Kompetenzen und deren ständige Weiterentwicklung als Voraussetzung für Beschäftigungsfähigkeit und als primäre Säule sozialer Absicherung gesehen werden, dann klingt das wie eine Drohung für all jene, die dieser Aufforderung nicht nachkommen können. Im Konzept des »Lebenslangen Lernens« kommt die Logik des Bildungsverständnisses der mittleren und oberen sozialen Milieus zum Ausdruck, für die Bildung die Funktion von Selbstentfaltung und Statussicherung einnimmt. Dieses Bildungsverständnis ist gleichzeitig das gesellschaftlich legitime Verständnis, was in der Folge dazu führt, formal gering qualifizierte Personen und deren Verhältnis zu dieser Form von Bildung als defizitär zu klassifizieren. Die in dieser Arbeit verfolgte Argumentation wendet sich jedoch explizit gegen eine solche defizitorientierte Klassifizierung dieser Personengruppe und stellt demgegenüber eine Kompetenz- und Ressourcen-orientierte Sichtweise ins Zentrum. Dies bedeutet auch, den Blick darauf, was als Kompetenz und Ressource Geltung hat, zu verändern. Es wird eine ganzheitliche Betrachtung von Bildung und Lernen gefordert, die den Blick auf die Kontextgebundenheit von Wissen und Lernen lenkt, wodurch deren Einbettung in die unterschiedlichen Lebenszusammenhänge deutlich wird.

Zweitens erfordert ein ernsthafter Versuch, gering Qualifizierte stärker in formalisierte Lernprozesse einzubinden, eine radikale Veränderung der Gestaltung von Weiterbildung (Formen und Inhalte), d. h. die Pädagogik selbst muss auf den Lebenszusammenhang der Betroffenen abgestimmt werden. Das bedeutet, dass Weiterbildungsangebote so gestaltet sein müssen, dass sie für die Lernenden berufsbio-graphisch anschlussfähig sind. Weiters müssen die individuellen Bedeutungszusam-

menhänge der Lernenden als Ausgangspunkt für Lernen akzeptiert und im Gegensatz zum Stoffbezug der traditionellen Weiterbildung der konsequente Subjektbezug in den Mittelpunkt der Konzeption gestellt werden. In einem gesellschaftlichen Klima, in dem ein vornehmlich auf Beschäftigungsfähigkeit gerichtetes lebenslanges Lernen als Bringschuld der Individuen konzipiert und propagiert wird, ist es schwierig, einen konsequenten Subjektbezug in der Weiterbildung zu entwickeln und aufrechtzuerhalten. Im dominanten Diskurs über die »Wissensgesellschaft« erscheint die ständige Anpassung der eigenen Kompetenzen als unausweichlich, was den Gestaltungsraum, v. a. für jene, die über die geringsten Ressourcen verfügen, wesentlich einschränkt. Die Lernaufforderung wird dann zur Lernzumutung, wenn nur mehr resignierte Anpassung als einzige Möglichkeit bleibt. Die in diesem Rahmen sich entfaltende Lernkultur hat dann für gering Qualifizierte notwendigerweise einen Zwangscharakter.

Drittens steht die verstärkte Einbeziehung von gering Qualifizierten in berufliche Lernprozesse in engem Zusammenhang mit der Gestaltung von Arbeit. Das bezieht sich zum einen auf die Qualität von sog. »einfacher« Arbeit (im Sinne der Arbeitsbedingungen) und zum anderen auf eine lernförderliche Arbeitsorganisation, also auf Anstrengungen, diese auch in den Bereichen einfacher Arbeit lernförderlich zu gestalten. Wenn die Tätigkeit keine Anreize zum (praktischen) Lernen bietet, was für gering Qualifizierte in besonderem Maße gilt, dann wird auch die Motivation zum Lernen, die gerade bei gering Qualifizierten stark vom Nutzen bestimmt wird, ausbleiben. Darüber hinaus werden auch Management bzw. Arbeitgeber auf dem Hintergrund von pragmatisch-ökonomischen betrieblichen Kalkülen keinen Nutzen darin sehen, Beschäftigte zu qualifizieren, die das für die Ausübung ihrer Tätigkeit nicht benötigen. Dieser Aspekt wird inzwischen auch von renommierten ExpertInnen in die Berufsbildungsdebatte eingebracht. Mit dem Hinweis, dass auch weiterhin breite Felder unqualifizierter Erwerbsarbeit bestehen bleiben werden, wo massive Lernbarrieren wirken, plädieren Baethge u. a. (2007) zur Überwindung der von ihnen konstatierten Krise des Weiterbildungssystems dafür, Gelegenheitsstrukturen im Sinne lernförderlicher Arbeitsorganisation zu schaffen und gleichzeitig institutionelle Unterstützungsleistungen (Information, Beratung, Finanzierung) anzubieten. Ein neues, auf diese Anforderungen abgestimmtes Weiterbildungssystem kann man nach Meinung der AutorInnen »nicht allein in separat institutionalisierten Weiterbildungseinrichtungen realisieren, es bedarf der Fundierung in den Alltagsstrukturen der Erwerbsarbeit« (ebd., 70).

Viertens – last but not least – ist die Verringerung der sozialen Exklusionsgefahr von gering Qualifizierten über Qualifizierung allein nicht zu erreichen. Dies erfordert vielmehr die Schaffung von Arbeitsplätzen und beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten für diese Personengruppe, etwa durch eine offensive öffentliche Beschäftigungspolitik. Ich möchte in diesem Zusammenhang daran erinnern, dass diese Forderung und Einsicht nicht neu ist, aber durch den vorherrschenden Diskurs um die »Wissensgesellschaft« und das »Lebenslange Lernen« völlig in den Hintergrund gedrängt wurde. Bereits 1990, also vor mehr als zwanzig Jahren, hat Birgit Mahnkopf dazu festgehalten:

»Die arbeitsmarktpolitische Strategie der beruflichen Qualifizierung bedarf deshalb einer beschäftigungspolitischen Ergänzung auf der Makroebene, genauer einer Umverteilung der vorhandenen und einer Bereitstellung neuer, gesellschaftlich wünschenswerter Arbeitsplätze. Ohne eine solche Ergänzung wird der gar nicht so kleine Rest von Aus- und Weiterbildungsunfähigen schon auf mittlere Frist von den Märkten der formellen Arbeit mehr oder weniger systematisch und vor allem dauerhaft ausgeschlossen«
(Mahnkopf 1990, 91).

Im Lichte der aktuellen Situation wirken Mahnkopfs damalige Aussagen wie eine hell-sichtige Prophezeiung. Die nicht geringen sozialen Risiken, denen sich gering Qualifizierte im 21. Jahrhundert gegenübersehen, sind gesellschaftlich produziert und können daher nicht als individuelles Unvermögen und Defizit der Betroffenen gewertet und insofern auch nicht individuell von diesen gelöst werden. Appelle und Konzepte zur Teilnahme am »Lebenslangen Lernen« stellen weder eine angemessene Antwort auf die »Vervollkommnung der Unsicherheit« dar, noch sind sie geeignet, einen drohenden Paria-Status der davon am stärksten betroffenen Gruppe, also von gering Qualifizierten, abzuwenden.

Literatur

- Baethge, Martin u. a. (2007) *Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs*. Studie der Friedrich Ebert-Stiftung. Berlin.
- Barz, Heiner (2000) *Weiterbildung und soziale Milieus*. Neuwied-Kriftel.
- Barz, Heiner/ Tippelt, Rudolf (2004) *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland*. Band 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Wiesbaden.
- Beck, Ulrich (2004) *Vorwärts zu »Humboldt 2«*. Als nationale Institution ist die Universität am Ende. Sie muss neu erfunden werden. In: Die Zeit, Nr. 47, verfügbar unter: http://zeus.zeit.de/text/2004/47/Essay_Beck_Beckv, 11. 2. 2012.
- BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (2008) *Wissen – Chancen – Kompetenzen. Strategie zur Umsetzung des lebenslangen Lernens in Österreich*. Konsultationspapier. Wien.
- Bolder, Axel (2006) *Weiterbildung in der Wissensgesellschaft. Die Vollendung des Matthäus-Prinzips*. In: Bittlingmayer, Uwe H./ Bauer, Ulrich (Hg.) *Die »Wissensgesellschaft« – Mythos, Ideologie oder Realität?* Wiesbaden, 431–444.
- Bolder, Axel/ Hendrich, Wolfgang (2000) *Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens*. Opladen.
- Bremer, Helmut (2007) *Soziale Milieus, Habitus und Lernen: Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung*. Weinheim.
- Dornmayr, Helmut (2002) *Weiterbildung für »Bildungsferne« ArbeitnehmerInnen*. Endbericht. Linz.
- Dornmayr, Helmut u. a. (2008) *Integration von formal Geringqualifizierten in den Arbeitsmarkt*. ams-report 64, hg. vom Arbeitsmarktservice Österreich, verfügbar unter: <http://www.oeibf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=1315>, 11. 2. 2012
- Eder, Ferdinand (2008) *Mangelhafte Basisbildung im Spiegel der PISA-Untersuchungen*. In: Christof, Eveline u. a. (HgInnen) *Schriftlos = sprachlos? Basisbildung in der marktorientierten Gesellschaft*. schulheft 131. Wien, 23–32.
- Forneck, Hermann (2001) *Die große Aspiration. Lebenslanges, selbstgesteuertes Lernen*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, verfügbar unter: http://www.diebonn.de/esprid/dokumente/doc-2001/fornecko1_01.pdf, 16. 11. 2009.
- Goffman, Erving (1974) *Stigma*. Frankfurt a. M.
- Grundmann, Matthias (2008) *Handlungsbefähigung – eine sozialisationstheoretische Perspektive*. In: Otto, Hans-Uwe/ Ziegler, Holger (Hg.) *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden, 131–142.

- Lassnigg, Lorenz u. a. (2007) *Finanzierung und Förderung von lebensbegleitendem Lernen in Österreich*. In: Biffl, Gudrun/ Lassnigg, Lorenz (HgInnen) *Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen. Vergleichende Analysen und Strategievorschläge für Österreich*. Materialien zu Wirtschaft und Gesellschaft, hg. von der Abteilung Wirtschaftswissenschaften und Statistik der Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien. Wien, 43–68.
- Mahnkopf, Birgit (1990) *Betriebliche Weiterbildung - Zwischen Effizienzorientierung und Gleich-*