

## Bildungsverläufe im zweiten Bildungsweg

### Empirische Befunde der Teilnehmer- und Adressatenforschung

Wolfgang Seitter

#### Zusammenfassung

*Der Beitrag geht von der These aus, dass das frühere „Besonderheitsethos“ des zweiten Bildungswegs (ausgeprägter Bildungswille, Aufstiegsorientierung, Zielstrebigkeit, Durchhaltevermögen usw.) unter den heutigen Bedingungen obsolet geworden ist. Diese These wird unter Maßgabe der Legitimations-, Kontroll- und Evaluationsfunktion der Forschung mit Blick auf die verschiedenen Dimensionen der Teilnehmer- und Adressatenforschung auf ihre Belastbarkeit überprüft. Der Autor wirft zum Schluss seines Beitrags die Frage auf, inwieweit der zweite Bildungsweg zu einer Verallgemeinerung der Schülerrolle beiträgt.*

#### 1. Teilnehmer- und Adressatenkonstruktion im zweiten Bildungsweg: Das Besonderheitsethos als historisches Erbe

Seit den Anfängen moderner Erwachsenenbildung bewegt die Frage nach den Teilnehmern, nach den Motiven ihrer Bildungsnachfrage, nach ihrer sozialdemographischen Zusammensetzung, nach den Gründen ihrer langfristigen Bindungsbereitschaft oder ihres nur kurzzeitigen Verbleibs die erwachsenenpädagogischen Protagonisten. Doch nicht nur die Erwachsenenbildungspraxis, auch die Erwachsenenbildungsforschung hat sich mit ihrer zunehmenden Institutionalisierung seit Beginn des 20. Jahrhunderts vornehmlich mit den Teilnehmern beschäftigt. Dabei hat sie ganz unterschiedliche Ansätze entwickelt, die sowohl in ihrer methodischen Ausrichtung als auch in ihrer inhaltlichen Reichweite erheblich voneinander abweichen: so die sozialstatistische Teilnehmerforschung, die bildungsssoziologische Adressatenforschung, die Zielgruppenforschung, die Biographie-, Milieu- oder Interaktionsforschung. Sie alle fokussieren den Teilnehmer in einer spezifischen Perspektive und einem entsprechend abgestimmten Methodeninstrumentarium: nämlich als Person mit einem Bündel von statistisch auswertbaren Merkmalen, mit bestimmten didaktisch aufzugreifenden Bildungsvorstellungen und Lernbedürfnissen, mit sozialen Benachteiligungen und Defiziten, die als Lernan-

lässe umformuliert werden, mit einer individuellen Lerngeschichte und spezifischen An-eignungsweisen von Lernangeboten, mit milieugeprägten Lebensstilen und Wertpräfe-renzen, mit kursbezogenen Präsentations- und Inszenierungsformen.

Auch der zweite Bildungsweg (im Folgenden ZBW) als ein spezifisches Segment von Erwachsenenbildung beschäftigte und beschäftigt sich mit seinen Teilnehmern – und zwar sowohl in der praktischen Ausgestaltung der konkreten Bildungsarbeit als auch in der empirischen forschungsbezogenen Durchdringung. Pointiert formuliert kann man sogar sagen, dass im ZBW die Teilnehmerfrage eine spezifische Verschärfung insofern erfährt, als gerade in historischer Perspektive die Teilnehmer des ZBW immer schon eingebettet waren in eine Aura des Besonderen, die sie über die normale Teilnahme an der Erwachsenenbildung hinaushob. Teilnehmenden des ZBW wurden Eigenschaften wie ausgeprägter Bildungswille, Aufstiegorientierung, Zielstrebigkeit, Durchhaltevermögen, etc. zugeschrieben, sie galten als etwas Besonderes, Herausragendes, Singuläres, Ungewöhnliches (vgl. Regenbogen 1968).

Ausgehend von diesem Besonderheitenethos hat der ZBW mindestens drei Konzeptionen seines Adressatenkreises hervorgebracht. Eine *erste* Variante bezieht sich auf den ZBW als Bildungshilfe, als nachgeholtes Abitur in Kurzform mit einer sehr speziellen quantitativ eingegrenzten Zielgruppe (Begabung in einem bildungsfeindlichen Umfeld), der aufgrund ihrer Sondersituation etwas Heroisches anhaftet. Eine *zweite* Variante begreift den ZBW als einen Abschluss eigener Art, nämlich die Bildung über den Beruf. Diese Konzeption einer kontinuierlichen berufskohärenten Weiterbildung, die bildungspolitisch in den 1950er Jahren ein beständiges Potential des schulischen und bildungssystembezogenen Reformdiskurses darstellte, hatte den handwerklich-technisch begabten Jugendlichen im Blick, der durch den ZBW auf eine höhere Stufe seines beruflichen Werdegangs gestellt werden sollte. Eine *dritte* Variante schließlich weist den ZBW – insbesondere seit der Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre – als Qualifikationsweg all derjenigen Gruppen aus, welche die Bildungsforschung als bildungsbenachteiligte identifiziert hatte. Das katholische Arbeitermädchen vom Lande als Synthesefigur einer vierfachen Bildungsbenachteiligung konnte dabei sowohl demokratietheoretisch als auch bildungökonomisch als bevorzugter Adressat verstanden werden, wobei in demokratietheoretischer Perspektive die Aufhebung sozialer Benachteiligung durch politisch angestrebte soziale Aufstiegs-möglichkeiten via Bildung (Stichwort Demokratie, Emanzipation, Chancengleichheit) im Zentrum stand, in bildungökonomischer Perspektive dagegen die ökonomisch inspirierte Hebung von Begabungsreserven.

Obwohl sich der angesprochene Adressatenkreis in diesen drei Konzeptionen zunehmend verbreiterte – vom individuellen Bildungsheroentum über die berufsbio-graphische Aufstiegsqualifizierung hin zum Ausgleich sozialstruktureller Bildungsbe-nachteiligungen – war die Teilnehmerforschung in diesem Bereich – so die These – immer dem Besonderheitenethos verhaftet, indem sie nämlich prüfte, ob und in welcher Weise die individuellen oder gesellschaftspolitischen Zielsetzungen des Bildungsaufstiegs auch tatsächlich erreicht wurden. Zugespitzt kann man sagen: die eva-lutive, kontrollierende und legitimierende Funktion dieser Forschung war und ist ungebrochen und insofern stellen die Untersuchungen über Teilnehmende und Ab-

solventen des ZBW eine Frühform oder besonders ausgeprägte Form eines politisch bestimmten Steuerungsinteresses dar.

Interessanterweise bricht die Forschung über Teilnehmer des ZBW seit den späten 1980er Jahren ab. Der ZBW verliert auch konzeptionell seinen Besonderheitenstatus, indem er sich nach unten öffnet und flächendeckend für breite Zugangsmöglichkeiten sorgt. Das Versorgungsmotiv tritt hervor sowie die sozialpolitische Instrumentierung, die durch die Verbreiterung des Adressatenkreises – auch – sozialen Abstieg und Exklusion verhindern will. Der nachgeholte Schulabschluss auf breiter Ebene im Gesamtspektrum abschlussbezogener Weiterbildung hat daher eine zielgruppenspezifische Segmentierung und Pluralisierung zur Folge, die bildungspolitisch weit weniger aufregend ist als die Überprüfung der Mobilitätsfunktion, die dem ZBW im Zuge der Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre angesonnen wurde.

## 2. Richtungen erwachsenenpädagogischer Teilnehmer- und Adressatenforschung

Bevor die These von der Legitimations-, Kontroll- und Evaluationsfunktion der Teilnehmerforschung im Bereich des ZBW näher ausgeführt wird, soll ein kurzer Exkurs zur Geschichte und den unterschiedlichen Ausprägungsformen erwachsenenpädagogischer Teilnehmer- und Adressatenforschung unternommen werden (vgl. zum folgenden Born 1991; Barz 2000; Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 106 ff.).

Man kann mit guten Gründen behaupten, dass die Teilnehmerforschung am Beginn der erwachsenenpädagogischen Forschung stand, wie sie sich seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert in Deutschland zunehmend institutionalisierte, und dass auch im weiteren Verlauf der erwachsenenpädagogischen Forschungsgeschichte die Teilnehmerfrage einen – wenn nicht sogar den – prominenten Forschungsstrang darstellte. Dabei kann man – vereinfacht – fünf Ansätze identifizieren, mit denen sich die erwachsenenpädagogische Forschung ihren tatsächlichen oder potentiellen Teilnehmern nähert:

Am Beginn – zwischen 1900 und 1930 – steht die *sozialstatistische Teilnehmerforschung*. Man will wissen, wer sind die Teilnehmer und wie lassen sie sich nach sozialstatistischen Merkmalen gruppieren, welche Kurse belegen sie vornehmlich, was sind ihre Bildungswünsche, etc. Prominent sind in dieser Hinsicht die Bemühungen von Paul Hermberg geworden, der zusammen mit seinen Schülern zunächst in Leipzig, dann in Sachsen und schließlich für das gesamte Deutsche Reich teilnehmerbezogene Volkshochschulstatistiken erstellte. Auch damals war schon neben der didaktischen Lehrplangestaltung ein Hauptmotiv dieser Forschungen die Frage, ob denn tatsächlich die bevorzugten Zielgruppen – insbesondere die Arbeiterschaft – mit dem Bildungsangebot erreicht würden.

Schon Ende der 1920er Jahre, dann verstärkt in den 1950er Jahren verschob sich der Aufmerksamkeitsfokus weg von den bereits gewonnenen Teilnehmern hin zu den potentiellen Nachfragern: Wolfgang Schulenbergs Frage, wie es denn komme, dass die übergroße Mehrheit der Bevölkerung sich nicht an Angeboten der organisierten Erwachsenenbildung beteilige, führte zu den ersten großen Untersuchungen der *bildungssoziologischen Adressatenforschung*, die auch heute noch zu den empiri-

ischen Leitstudien der Erwachsenenbildung zählen.<sup>1</sup> Welches sind die Bildungsvorstellungen und Bildungswünsche der weiterbildungsfernen Bevölkerung, wie korreliert Weiterbildungsbeteiligung und Weiterbildungsabstinenz mit sozialstrukturellen Faktoren und welche Schlüsse lassen sich für die Erwachsenenbildung daraus ziehen, dies waren zentrale Fragen einer Forschungsrichtung, die u. a. zum Aufweis der vier großen bildungsbenehmen Gruppen im Deutschland der Nachkriegsjahre – der Arbeiter, der Katholiken, der Frauen und der ländlichen Bevölkerung – führte.

Mit dem bildungsreformerischen Ausbau der Erwachsenenbildung wurden immer stärker konkrete Zielgruppen in den Blick der Forschung genommen. Die *Zielgruppenforschung* der 1970er Jahre bekam ihren Impetus allerdings nicht nur aus den didaktischen zielgruppenspezifischen Planungsüberlegungen heraus, sondern resultierte auch und gerade aus einer gesellschaftspolitisch gewendeten Aktionsforschung, die Bildungsbenehmen gemeinsam mit den betroffenen Akteuren bearbeiten und in einen größeren emanzipatorischen Zusammenhang stellen wollte.

Mit dem Auslaufen der bildungsreformerischen Euphorie, der gesellschaftspolitischen Utopien und der zunehmenden Fokussierung alltäglicher, lebensweltlicher und individuumsbezogener Perspektiven etablierte sich in den 1980er Jahren die *Biographieforschung* auch in der Erwachsenenbildung als ein neues Paradigma, das die Teilnehmerforschung insofern radikalierte, als sie nach den subjektiven Bildungs- und Aneignungserfahrungen auch jenseits der organisierten Erwachsenenbildung fragte.

Der subjektiven Aneignung und Vielfalt von Lernbezügen in einer biographischen, diachronen Perspektive steht allerdings – und darauf macht spätestens seit den 1990er Jahren die *erwachsenenpädagogische Milieuforschung* aufmerksam – die Einbettung der Adressaten in soziale Milieus gegenüber. In einer sozialen und synchronen Perspektive geht es der Milieuforschung daher um die Herausarbeitung der milieuspezifischen Möglichkeiten und Begrenzungen, welche die individuelle Weiterbildungsteilnahme vorprägen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass diese fünf Ansätze die erwachsenenpädagogischen Adressaten- und Teilnehmerforschung prägten und immer noch prägen. Sie sind entstanden in spezifischen historischen Kontexten, folgen aufeinander in einer inhaltlich durchaus begründeten Abfolge, arbeiten mit unterschiedlichen Methodenpräferenzen und betrachten – dies sei noch einmal wiederholt – den Teilnehmer/potentiellen Teilnehmer in einer je spezifischen Weise:

- als ein Bündel von statistisch auswertbaren Merkmalen (sozialstatische Teilnehmerforschung)
- als Person mit bestimmten didaktisch aufzugreifenden Bildungsvorstellungen und Lernbedürfnissen (bildungsssoziologische Adressatenforschung)
- als Individuum mit sozialen Benachteiligungen und Defiziten, die als Lernanlässe umformuliert werden (Zielgruppenforschung)
- als Person mit einer individuellen Lerngeschichte und spezifischen Aneignungsweisen von Lernangeboten (Biographieforschung)
- als Person mit milieugeprägten Lebensstilen und Wertpräferenzen (Milieuforschung)

### 3. Teilnehmer- und Adressatenforschung im ZBW: Mobilitätserfolg, biographische Krise, schulische Normalisierung

Wie stellt sich nun die Teilnehmer- und Adressatenforschung in Bezug auf den ZBW dar? Zur Beantwortung dieser Frage komme ich auf meine Ausgangsthese zurück, die ich gleichermaßen präzisieren und erweitern möchte: Erwachsenenpädagogische Teilnehmer- und Adressatenforschung in Bezug auf den ZWB war und ist vor allem Forschung über diejenigen Personen, die am ZBW faktisch teilnehmen bzw. teilgenommen haben. Dabei beschränkt sich die Teilnehmerforschung allerdings nicht nur auf die Herausarbeitung sozialstatistischer Merkmale, sondern betrachtet in viel umfassenderer Weise den gesamten Bildungsprozess: Schule, Ausbildung, Berufstätigkeit, ZBW, Studium, Wiedereingliederung in den Beruf. Sie hat daher auch eine Affinität zur Biographieforschung, welche den zweiten Zweig von Adressatenforschung im ZBW darstellt. Bildungsssoziologische Adressatenforschung, Zielgruppenforschung und Milieuforschung sind dagegen vernachlässigbar bzw. inexistent.

Die empirische Forschung ist im Gesamtspektrum der Arbeiten zum ZBW relativ gering ausgeprägt. Nach der Literaturdokumentation von Jütting/Scherer von 1986 betrifft das gros der Arbeiten zum ZBW gesellschaftspolitische Konzeptionen und bildungsstrukturelle Überlegungen, an zweiter Stelle folgen Überblicksbeiträge und institutionenbezogene Erfahrungsberichte, erst an dritter Stelle rangieren empirische Beiträge, unter denen auch die Teilnehmerforschung zu finden ist. Empirische Studien kumulieren in den 1960er und 1970er Jahren, also in der Phase des institutionellen Ausbaus, vereinzelt noch in den 1980er Jahren und am Beginn der 1990er Jahre, dann allerdings schon eher in der Perspektive der Bestandserhaltung vor dem Hintergrund rückläufiger Teilnehmerzahlen. Die Studien, auf die ich mich schwerpunktmäßig beziehe, sind Hamacher 1968, Zapf 1971, Laga 1972, Albrecht-Heide 1972 und 1974, Wolf 1975, Hoerning 1977, Wolf 1985 und Asselmeyer 1996.

#### Teilnehmerforschung

Was will die empirische Teilnehmerforschung nun im Einzelnen wissen? In einem *ersten* Zugriff geht es ihr um quantitative Aussagen sozialstruktureller und bildungsbezogener Art: Wie viele Teilnehmer gibt es überhaupt (gerade auch im Verhältnis zum ersten Bildungsgang), wie ist die Geschlechts- und Altersverteilung, die schulische/berufliche Vorbildung, der Sozialstatus und Beruf des Vaters, wie sehen die Abbrecher-, Abschluss- und Übertrittsquoten aus.

In einem *zweiten* Zugriff fokussiert die Teilnehmerforschung phasenspezifische Problemdimensionen und zwar vor, während und nach der Phase des ZBW. Im *Vorfeld* des ZBW interessieren schulische und berufliche Erfahrungen, die Selektionsprozesse, die durchlaufen wurden, die Motivbündelungen, die zu einer Entscheidung für den ZBW führten. *Während* der Phase des ZBW werden Fragen des Berufsbezugs, der Lernentwöhnung, der sozialen, psychischen und physischen Belastungen, der Lernschwierigkeiten, des Drop-outs thematisiert, *nach* der Phase des ZBW geht

es um Studienerfolg und Wiedereingliederung in den Beruf, insbesondere unter der Perspektive von vertikaler Mobilität.

Die gleichzeitige Inblicknahme dieser verschiedenen Phasen – Schule, Ausbildung, Berufstätigkeit, ZBW, Studium, erneuter Berufseinstieg – führt einerseits zu summarischen oder typologischen Einordnungsversuchen, andererseits aber auch zur Thematisierung der mit dem ZBW verbundenen sozialen und biographischen Folgekosten. Die Ambivalenz, mit der die empirischen Befunde interpretiert werden, zeigt sich bereits an den markanten Titeln der einschlägigen Untersuchungen: Metapher und Mythos (Jütting/Scherer), Anpassungsprobleme und Hochschulstudienerfolg (Zapf), untypische Statuspassagen (Siara), vertikale Mobilität und Probleme der Statusinkonsistenz (Hoerning), soziale Probleme beim Aufstieg durch Bildung (Hermes), Bildungsaufstieg durch Deformation (Albrecht-Heide), Entfremdung statt Emanzipation (Albrecht-Heide), Selektionsprozesse (Wolf), usw. Der ZBW wird interpretiert als Resozialisierung, als Prozess der Umorientierung vom Beschäftigungs- ins Ausbildungssystem, als einschneidende biographische Krise.

Bereits aus diesen wenigen hier stichwortartig referierten Befunden geht hervor, dass es der teilnehmerbezogenen Forschung zum ZBW immer auch um eine gesellschaftspolitische Einordnung der eigenen Forschung ging, um eine Interpretation der Befunde in Bezug auf gesellschafts- und bildungspolitische Erwartungen. Man kann in dieser Hinsicht vier Perspektiven unterscheiden, mit denen sich die Autoren auseinandersetzen bzw. die als Hintergrundsfolie ihrer Interpretationen dienen:

- eine demokratietheoretische, die auf Chancengleichheit, auf Abbau von Bildungsbenachteiligung abhebt,
- eine bildungökonomische, die auf die Hebung von Begabungsreserven zielt,
- eine bildungsreformerische, die über den ZBW eine Reform des gesamten Bildungssystems anstrebt,
- eine lerntheoretische, welche nach den Chancen autonomer und selbstbestimmter Lerngestaltung fragt.

Alle vier Perspektiven konvergieren in einem negativen Ausblick, was die ursprünglichen gesellschaftspolitischen Erwartungen angeht. Der ZBW – so etwa die Befunde aus den 1970er Jahren – hat nicht dazu beigetragen, Bildungsbenachteiligung signifikant abzubauen. Er hat keine Spiegelbildfunktion, wie ursprünglich intendiert, sondern ist weit mehr ein individueller Nachholmechanismus als ein sozialer Reservemechanismus (vgl. Zapf 1971). Er fördert eher die Anpassung an das gymnasiale System (Stichwort Gymnasialisierung), als dass er eine Alternative zum ersten Bildungsweg oder gar einen Reformimpuls für die Umgestaltung des gesamten Bildungswesens darstellt.

Aber auch in jüngerer Zeit hat der ZBW interessanterweise eine Globalinterpretation erfahren, und zwar vor dem Hintergrund der Diskussionen um das lebenslange und selbstgesteuerte Lernen. In seiner Studie „Einmal Schule – immer Schüler?“ hat Herbert Asselmeyer zu zeigen versucht, dass der erwachsene Lerner des ZBW gerade nicht einen Prototyp selbstgesteuerten Lernens darstellt – wie man angesichts bestimmter theoretischer Vorüberlegungen annehmen könnte –, sondern dass auch er

sich der schulsystemischen Logik anschmiegt und die Anpassung und Internalisierung des „Schülerseins“ durch den ZBW noch mehr vorangetrieben wird.

Fazit: Erwachsenenpädagogische Teilnehmerforschung in Bezug auf den ZWB stellt in besonderer Weise eine Verbindung von empirischer Forschung und weitausgreifender gesellschaftspolitischer/systemkritischer Analyse dar, die – so kann man resümieren – in einem eher negativen Ausblick endet. Sie hat insofern eine stark evaluative Komponente, als sie die Versprechungen der bildungsreformerischen Konzeptionen empirisch zu validieren versucht und damit eine Frühform eines *politisch* und nicht ökonomisch bestimmten Steuerungs- und Evaluationsinteresses darstellt.

### *Biographieforschung*

Die Tatsache, dass Forschungen zum ZBW häufig einen Drei- oder gar Sechssachenbezug aufweisen, also Schule, Ausbildung, Berufstätigkeit, ZBW, Studium sowie Wiedereingliederung in den Beruf als Ganzes thematisieren, und die Tatsache, dass sie auch und gerade die Kosten und biographischen Erleidungsprozesse, die Einsamkeit, die Entwurzelung, das Abbrechen der früheren sozialen Kontakte, die Konzentration der Interaktion auf die Resozialisationsinstitution sowie die Suche nach neuen Identifikationsmöglichkeiten ansprechen – diese beiden Aspekte: die Fokussierung der Bildungsstationen im Zusammenhang und die Thematisierung biographischer Erleidensprozesse legen eine bildungsbiographische Perspektive nahe. Insofern ist es auch nicht zufällig, dass die Biographieforschung einen zweiten Strang darstellt, der im Rahmen der Forschungen zum ZBW eine gewisse Prominenz erlangt hat und der auch methodisch mit anderen Verfahren als mit Dokumentenanalysen und standardisierten Fragebögen arbeitet, nämlich mit Leitfadeninterviews bzw. biographischen Interviews und dem Anspruch, etwas über die bildungsbezogene Gesamtbioografie zu erfahren.

Zwei Studien sind es, die hier besonders herausragen und die die biographische Wende in der erwachsenenpädagogischen Forschung insgesamt mitangestoßen haben: Die Studie von Erika Hoerning über „Statuspassagen bei Erwachsenen am Beispiel des Zweiten Bildungsweges“ (1977) und die Studie von Hartmut Wolf über „Bildung und Biographie. Der Zweite Bildungsweg in der Perspektive des Bildungslebenslaufs“ (1985). Hoerning hat in ihrer, allerdings nur in Teilen der Biographieforschung zuzuordnenden Studie eine Typologie von drei biographischen Ausgangskonstellationen vorgelegt: der Statuserhalter, der die abgebrochene Schulausbildung zu korrigieren sucht; der Statuserwerber, der sich langsam bildungskarrieristisch hocharbeitet; der Statussucher, dem das Beschäftigungssystem keine geeigneten Identifikationsmöglichkeiten bietet. Interessant ist ihr Hinweis, dass die Mehrzahl der Individuen den in der eigenen Herkunftsfamilie favorisierten Biographieentwurf einzulösen versucht (S. 258) – ein Befund, der gegenwärtig in der Mehrgenerationenforschung in verschiedenen Kontexten (familienbezogene Mehrgenerationenforschung, ostdeutsche Transformationsforschung) empirisch genauer untersucht wird. Hartmut Wolf fokussiert in seiner Studien dagegen die gesamte Bildungslaufbahn, die er in der subjektiven Deutung der befragten Teilnehmer zu rekonstruieren versucht. Zentral

ist für ihn die biographische Krise, die der ZBW in der subjektiven Sicht der Betroffenen darstellt und die in den meisten Fällen zu einer radikalen Umorientierung der eigenen Bildungsbiographie geführt hat.

### *Von der teilnehmerbezogenen zur organisationsbezogenen Forschung*

Während – in einer holzschnittartigen Betrachtung – die *Teilnehmerforschung* in den 1960er und 1970er Jahren, die *Biographieforschung* in den Endsiegzigern und 1980er Jahren dominierte, kommt der ZBW seit den 1990er Jahren bis heute in der empirischen Forschung kaum mehr vor. Über die Gründe lässt sich hier nur spekulieren bzw. auf die gesellschaftspolitische Einbettung und Förderung von Forschungstraditionen verweisen.

Der ZBW hat seinen Besonderheitenstatus verloren: Mit dem Verlust und der gesellschaftspolitischen Desillusionierung geht – so scheint es – ein Desinteresse sowohl an der affirmativen als auch an der kritischen Überprüfung von erfolgreicher Mobilisierung einher. Die Legitimations- und Evaluationsaufgaben von empirischer Forschung haben in dieser Hinsicht an Bedeutung verloren. Anders formuliert: Die Veralltäglichung, Verbreiterung und Normalisierung der abschlussbezogenen Weiterbildung für Erwachsene haben dazu geführt, dass der ZBW kein herausgehobenes Segment mehr darstellt, sondern nur noch einen Bereich der abschlussbezogenen Weiterbildung unter vielen. Insofern ist es auch kein Zufall, dass die Forschungen über den ZBW, die derzeit gerade auch in Hessen angeregt worden sind, nicht so sehr eine teilnehmerbezogene Perspektive einnehmen, sondern den ZBW vornehmlich aus der Perspektive administrativer, organisationsbezogener und effizienzorientierter Steuerungsabsichten vor dem Hintergrund der neuen Verwaltungssteuerung fokussieren (vgl. Harney/Koch/Hochstätter 2007).

## **4. Der Teilnehmer als Schüler: Zum (schwierigen) Verhältnis von Schule und Erwachsenenbildung**

Geht man von einer Normalisierung und Veralltäglichung abschlussbezogener Weiterbildung aus, so lässt sich fragen, welche (möglicherweise auch neue) Rolle dem ZBW in einer zunehmend durch Modularisierung, Standardisierung und Zertifizierung geprägten Bildungslandschaft zukommt. Präziser noch, inwiefern der ZBW nicht nur zu einer – auch in der Erwachsenenbildung generell diskutierten – Verallgemeinerung der Schülerrolle im Erwachsenenalter beiträgt, sondern diese sogar institutionell fokussiert und bildungspraktisch bearbeitet. Diese Frage soll abschließend in einer kurzen grundlagetheoretischen Skizze erörtert werden.

Das Verhältnis oder gar die Zusammenführung von Schule und Erwachsenenbildung, von standardisiertem abschlussbezogenem Programm und individueller Kultivierung ist ein schwieriges Thema, gegen das sich die Erwachsenenbildung lange Zeit erfolgreich gesträubt hat. Erwachsenenbildung hat sich historisch vornehmlich als „das Andere“ von Schule verstanden, obwohl oder gerade weil sie gleichzeitig mit Schule entstanden ist. Erwachsenenbildung ging es um die Kultivierung der erwach-

senen Persönlichkeit, um die Kultivierung eines anderen Lernens als dem schulischen Lernen. Prototyp dieser Vorstellungen war die Arbeitsgemeinschaft als einer dialog-orientierten Partnerschaft mit einer vehementen Ablehnung der Prüfungs- und Zertifikatsorientierung (vgl. Seitter 2001).

Der ZBW war insofern immer eine hybride Einrichtung, ein Grenzgänger: gehört er zur Schule oder gehört er zur Erwachsenenbildung, gehört er zu beidem und wenn ja, inwiefern? Dieses historische Grenzgängertum der Institutionen und Adressaten des ZBW mit seinem Besonderheitenstatus ist heute einer Veralltäglichung gewichen. Veralltäglichung, Verbreiterung und Normalisierung des abschlussbezogenen Lernens bedeutet aber auch eine Generalisierung der Schülerrolle im Erwachsenenalter, die weit über die Institutionen des ZBW hinausreicht. Die Arbeiten an einem Erwachsenen-Pisa (PIAAC), die Zertifizierung informeller Kompetenzen, die Dokumentation individueller Bildungswege in Bildungspässen, überhaupt die Modularisierung und zunehmende Verzahnung von Ausbildungsgängen legen eine solche Generalisierung der Schülerrolle auch empirisch nahe (zur Bedeutung von Zertifizierung als Steuerungsmedium des Lernens Erwachsener vgl. Kade 2005).

Aus der Biographieforschung ist das Konzept der Biographiegeneratoren bekannt (vgl. Hahn 1987). Dass Menschen sich im Modus biographischer Erzählung vergesellschaften und von ihnen erwartet wird, dass sie über ihre Biographie Auskunft geben können, ist eine Erfindung der Moderne. Zur Generalisierung der Biographie als Vergesellschaftungsmodus haben historisch vielfältige Biographiegeneratoren beigetragen: die Beichte, die Anamnese, die Psychoanalyse, die Erwachsenenbildung. Dass Erwachsene sich im Modus des Schülerseins vergesellschaften, dass sie immer wieder in die Schülerrolle schlüpfen und diese konstitutiv zu ihrem Erwachsenensein dazugehört, ist eine Entwicklung, die gerade erst beginnt. In der Geschichte der Pädagogik gibt es eine lange Tradition der altersständischen Verteilung von Bildungszeiten. Ausbildung und Lernen sind in dieser Tradition Aufgabe und Privileg der Jugend, die Erwachsenenphase wird dagegen durch die Anwendung des Gelernten bestimmt. Pädagogik endet damit mit dem Erwachsenensein, die Andragogik als eine Verlängerung der Pädagogik würde – nach einem berühmten Diktum Herbarts – schlicht zur Unmündigkeit führen (vgl. Schulenberg 1968). In dieser Perspektive ist der ZBW ein Generator, der Schülersein und Erwachsenensein zur Passung bringt. Der Schüler als Erwachsener, der Erwachsene als Schüler, das Gemessen-werden an Standards, die Einwilligung in sichtbare, vergleichbare, kontrollierbare Messung – dieser Problemkomplex einer Generalisierung der Schülerrolle im Erwachsenenalter sollte gerade im ZBW nicht nur immer wieder Anlass für bildungspraktische Überlegungen sein – etwa im Sinne der Ausprägung eines spezifischen erwachsenenpädagogischen Taktes –, sondern auch Anlass für weitere empirische Forschung.<sup>2</sup>

## Anmerkungen

1 Hildesheim-Studie (vgl. Schulenberg 1957), Göttinger-Studie (vgl. Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966), Oldenburg-Studie (vgl. Schulenberg u. a. 1979).

- 2 Diese These von der Ausdehnung der Schülerrolle in das Erwachsenenalter hinein korrespondiert institutionell mit der Zunahme karriererelevanter zertifikats- und abschlussbezogener Weiterbildung in den unterschiedlichsten Bereichen. Im Rahmen der okkasionellen Erwachsenenbildung, die durch Freiwilligkeit, allgemeine Zugänglichkeit sowie Gleichberechtigung zwischen Lehrenden und Lernenden und damit durch weitgehende „institutionelle Machtlosigkeit“ geprägt ist, lassen sich Strategien und Mechanismen der Gesichtswahrung und Vergemeinschaftung in der konkreten Lehr-/Lerninteraktion rekonstruieren, die schulische Muster der Interaktion unterlaufen und außer Kraft setzen (vgl. Nolda 1996). Unter zeitdiagnostischen Gesichtspunkten wäre es daher interessant zu überprüfen, wie sich diese beiden Felder der abschlussbezogenen und okkasionellen Erwachsenenbildung nicht nur in quantitativer Hinsicht weiter entwickeln, sondern welche schüler- und teilnehmerbezogenen Interaktionsformen sich vor dem Hintergrund einer zunehmenden Institutionalisierung und Visibilisierung des lebenslangen Lernens zeigen und durchsetzen (vgl. dazu auch Kade/Seitter 2007).

## Literatur

- Albrecht-Heide, A.: Bildungsaufstieg durch Deformation. Studenten des zweiten Bildungsweges vom Braunschweig Kolleg. Hamburg 1972
- Albrecht-Heide, A.: Entfremdung statt Emanzipation – Sozialisationsbedingungen des zweiten Bildungsweges. Frankfurt/M. 1974
- Asselmeyer, H.: Einmal Schule – immer Schüler? Eine empirische Studie zum Lernverständnis Erwachsener. Frankfurt/M. 1996
- Barz, H.: Weiterbildung und soziale Milieus. Neuwied 2000
- Born, A.: Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. Eine historisch-systematische Rekonstruktion der empirischen Forschungsprogramme. Bad Heilbrunn 1991
- Hamacher, P.: Bildung und Beruf bei Studierenden des Zweiten Bildungsweges. Stuttgart 1968
- Hahn, A.: Identität und Selbstbestimmung. In: Hahn, A./Kapp, V. (Hrsg.): Selbstthematisierung und Selbstzeugnis: Bekenntnis und Geständnis. Frankfurt/M. 1987, S. 9-24
- Harney, K./Koch, S./Hochstätter, H.-P.: Bildungssystem und Zweiter Bildungsweg. Formen und Motive reversibler Bildungsbeteiligung. In: Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007), H.1, S. 34-57
- Hermes, E.: Soziale Probleme beim Aufstieg durch Bildung. In: Neue Sammlung 7 (1967), S. 321-334
- Hoerning, E.: Statuspassagen bei Erwachsenen am Beispiel des Zweiten Bildungsweges. Vertikale Mobilität und Probleme der Statusinkonsistenz. 2 Bde. Berlin 1977
- Huchthausen, R.: Absolventen des Zweiten Bildungsweges an der Universität: Eine empirische Untersuchung zur Sozialstruktur, Weiterbildungsmotivation und Studiensituation der Absolventen von Abendgymnasien an der Universität Frankfurt. Frankfurt/M. 1982
- Jüttemann, S.: Die gegenwärtige Bedeutung des zweiten Bildungswegs vor dem Hintergrund seiner Geschichte. Weinheim 1991
- Jütting, D. H./Scherer, A.: Der Zweite Bildungsweg in der Literatur. Metapher und Mythos. Soest 1986
- Kade, J. (2005): Wissen und Zertifikate. Erwachsenenbildung/Weiterbildung als Wissenskommunikation. In: Zeitschrift für Pädagogik 51, H.4, S. 498-512
- Kade, J./Seitter, W.: Offensichtlich unsichtbar. Die Pädagogisierung des Umgangs mit Wissen im Kontext des lebenslangen Lernens. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10 (2007), H.2, S. 181-198
- Kade, J./Nittel, D./Seitter, W.: Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. Auflage. Stuttgart 2007

- Knostmann, H.-H.: Untersuchen zur Konzeption des Zweiten Bildungsweges und ihrer Realisation im Rahmen des westdeutschen Bildungssystems. Frankfurt/M. 1983
- Laga, G.: Zweiter Bildungsweg und Studentenschaft. Hamburg 1972
- Nolda, S.: Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-/Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 1996
- Regenbogen, J.: Bildungswille und Bildungssituation: Eine Untersuchung in den Hessenkollegs. Weinheim 1968
- Schulenberg, W.: Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1957
- Schulenberg, W. u. a.: Soziale Lage und Weiterbildung. Braunschweig 1979
- Schulenberg, W.: Bildungsappell und Rollenkonflikt. Zur Kritik des Erwachsenseins und der Erwachsenenbildung in der Gegenwart. In: Ritters, C. (Hrsg.): Theorien der Erwachsenenbildung. Weinheim 1968, S. 145-170
- Siara, Ch.: Untypische Statuspassagen: Bildungs- und Berufsfindungsprozesse im Zweiten Bildungsweg. Frankfurt/M. 1986
- Seitter, W.: Von der Volksbildung zum lebenslangen Lernen. Erwachsenenbildung als Medium zur Temporalisierung des Lebenslaufs. In: Friedenthal-Haase, M. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert – Was war wesentlich? München/Mering 2001, S. 83-96
- Strzelewicz, W./Raapke, H.-D./Schulenberg, W.: Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart 1966
- Wolf, H. K.: Bildung und Biographie. Der Zweite Bildungsweg in der Perspektive des Bildungslebenslaufs. Weinheim/Basel 1985
- Wolf, W.: Selektionsprozesse im Zweiten Bildungsweg – Untersucht am Beispiel der Hessenkollegs. Kronberg/Ts. 1975
- Zapf, W.: Der nachgeholte Aufstieg. Untersuchungen über Absolventen des Zweiten Bildungswegs. In: Neue Sammlung 11 (1971), S. 249-273