

Übergänge: Lerninteressen – Bildungskarrieren – Bedeutungsperspektiven

Peter Faulstich

Zusammenfassung

Übergänge haben zum einen biographische Prämissen in der Phasenkonstruktion von Lebensläufen. Entsprechend erscheinen Statuspassagen trotz aller Dekonstruktion von Standardmustern – z. B. des „Alters“ – als „normal“. Zum andern erzeugen institutionelle Schranken und soziale Hemmnisse zwischen Familie, Beruf, Erwerbslosigkeit usw. „künstliche“ Schwellen, die nicht alle erklimmen. Das Bildungssystem stellt die selektiven Barrieren teilweise selbst her, die dann durch Übergangsstrategien kompensiert werden sollen. Gäbe es die scharfe Trennung zwischen Schule und Beruf nicht, wäre auch kein Übergangssystem nötig, das zunehmend in sich selbst rotierende Lernwege vorgibt und manchmal Ausgänge eher versperrt. Gäbe es nicht die weiterbestehende harte Trennung zwischen „allgemeiner“ und „beruflicher“ Bildung in der Schule und im Dualen System, wäre die Frage des Hochschulzugangs sinnvoller zu lösen. Der selbsterzeugten Zwangslage entsprechend wird die wissenschaftliche und politische Debatte vorrangig auf institutioneller Ebene geführt. Demgegenüber kommt es darauf an, das Passagenproblem aus der Sicht der Lernenden selbst zu betrachten. Warum wollen sie weiterlernen, Abschlüsse erwerben, Schranken und Hemmnisse überwinden? Das Übergangsproblem ist weit gefasst: Seine Ausstrahlung reicht von traditionellen Aufstiegskonzepten über die „Leitstudien“ bis zu neueren subjektorientierten Analysen.

1. Fokus: Lerngründe

Es macht wenig Sinn, noch einmal zu wiederholen, was politisch und institutionell notwendig wäre, um die Möglichkeiten der Weiterqualifikation als Übergangsstrategie auszuschöpfen. Dieses Thema begleitet die Bildungspolitik solange es sie gibt. Schon die frühen Arbeiterbildungsvereine vertraten die Vorstellung vom „Aufstieg durch Bildung“ und die „Gesellschaft zur Verbreitung der Volksbildung“ verbreitete die Forderung nach „Freie Bahn dem Tüchtigen“ (Tews 1916).

Legitimation gesellschaftlicher Ungleichheit beruht in der Moderne auf dem Prinzip der Meritokratie. Jedes Individuum soll die Position einnehmen, die seinem Verdienst entspricht. Lernleistungen sollen die Statusselektion begründen (zum Stellenwert von Zertifikaten: Faulstich 1997). Deshalb steht die Hochschule an der Spitze der begehrten Abschlüsse. Die Hochschulzugangsberechtigung erscheint als General-schlüssel zum Erfolg.

Damit dominiert – in der Sicht auf Zugang und Durchlässigkeit – die institutionelle Perspektive. Aber keineswegs alle Adressaten des Bildungswesens folgen dem unterstellten Karrieremotiv. Ihre Lerngründe und -widerstände sind wesentlich komplexer. Notwendig ist also, einen genaueren Blick auf die Lernenden zu werfen. Statt der Institutionenperspektive mit dem Blick auf Durchlässigkeit, treten dann differenzierte individuelle Interessen an Übergängen sowie Umwege, Sackgassen und auch Exit-Optionen ins Rampenlicht. Es geht demgemäß nicht nur um hochschul-, weiterbildungs- und beschäftigungspolitische Kontexte, sondern um Lerninteressen der Lernenden selbst, um ihre Gründe, um Fragen danach, warum sie lernen wollen oder eben nicht.

2. Kontext und Ausgangslage: Durchlässigkeit für Übergänge

Bisherige Erfahrungen zeigen, dass zwar Durchlässigkeit zwischen den Bildungswegen erhöht und die Hochschulen – zumindest teilweise – geöffnet worden sind. Formal-juristische Aufstiegs- und Umstiegsmöglichkeiten wurden hergestellt; dem stehen aber relativ geringe realisierte Mobilitätsraten gegenüber; Brücken wurden gebaut, die Adressaten betreten jedoch die Übergänge oft nicht und kommen keineswegs massenhaft. So hat die in Deutschland sich in den 1960er Jahren beschleunigende Bildungsreform zu einer wachsenden Bildungsbeteiligung aus allen sozialen Milieus geführt; gleichzeitig ist eine wachsende soziale Distanz zwischen den Schichten feststellbar (Solga/Wagner).

Man kann die immer wieder konstatierte Selektivität der Bildungsteilnahme als einen Beleg fortbestehender sozialer Ungerechtigkeit verstehen. Diskriminierung wird im Bildungswesen nicht kompensiert, sondern setzt sich fort. Auslese wird verschärft und Ungleichheit verstärkt. Es stellt sich also die Frage nach einer „korrekativen Gerechtigkeit“. Genau hier ist das Problem der Durchlässigkeit verortet. Es soll versucht werden Barrieren vor und zwischen den Lernwegen nachträglich zu kompensieren. Politisch motiviert und juristisch fixiert werden Rahmenbedingungen geschaffen, die aber nur die Handlungsspielräume vorgeben, welche durch die Individuen ausgefüllt werden. Das heißt, ein Spielfeld wird abgesteckt und die Spieler laufen auf oder sie fehlen. Damit erhalten individuelle Weiterbildungsaktivitäten und dahinter stehende Lerninteressen eine zentrale Funktion, wenn es darum gehen soll, Ungleichheiten zu kompensieren. Wir wissen allerdings, dass Weiterbildung bestehende Selektivität noch verstärkt.

3. Historische Reminiszenzen: Teilnahme

Die ersten Untersuchungen über Lerninteressen in der Weiterbildung stammen bereits aus der Zeit vor 1900: Ludo Moritz Hartmann, Dozent an der kaiserlich-königlichen Universität in Wien, untersuchte, warum Personen außeruniversitäre Vorlesungen besuchten (Hartmann/Gruber 1900/01; zusammenfassend Bremer 2007). Ein Ergebnis der Studie war ein weitgehendes Desinteresse an beruflichen Karrieren. Vielmehr ging es den Befragten darum, ihre Welt zu begreifen. Ein faszinierendes Resultat war das hohe Interesse an Naturwissenschaften. Allerdings nicht um Physik, Biologie oder Chemie zu studieren, sondern weil man „es wissen wollte“. Die extra-muralen Kurse richteten sich hauptsächlich an die Arbeiterschaft, das heißt, diese wollte etwas nachholen, was sie vermisste – und zwar inhaltlich, nicht bezogen auf zertifikatsorientierte Selektionsstrategien.

In der Erwachsenenbildungsforschung hat die Adressaten- und Teilnahmeforschung diese Fragestellungen aufgenommen. Sie untersucht Teilnahmeentscheidungen vor dem Hintergrund von Gesellschafts- und besonders Bildungsvorstellungen. Unterlegt werden die verschiedenen Sozialstrukturbegriffe von Klasse, Schicht und – zuletzt – Milieus. Der Forschungsstrang lässt sich bis in die 1920er Jahre zurückverfolgen und bezog sich auf die Teilnehmerschaft an Volkshochschulen (Große 1932; Adams 1932; Hermberg/Seiferth 1932) und auf die Arbeiterschaft (Hermes 1926; Buchwald 1934).

Nach dem Ende der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft führte erst Ende der 1950er Jahre die Suche nach Adressaten der Erwachsenenbildung zu erneuten empirischen Forschungen. Schon in seiner frühen Untersuchung über „Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung“ – der sog. „Hildesheim-Studie“ (1957) – diskutierte Wolfgang Schulenberg den Widerspruch zwischen der hohen Meinung über Bildung und dem eigenen Verhalten der Untersuchungspopulation. Er fand eine Situation vor, wie sie heute noch beklagt wird, nämlich die Diskrepanz zwischen den außerordentlich positiven Aussagen über Bildung – fast alle hielten Bildung für sehr wichtig – und dem tatsächlichen Bildungsverhalten derselben Personen: Diejenigen, die dafür sind, dass Weiterbildung stattfindet, entziehen sich gleichzeitig, weil sie keine Notwendigkeit und Gründe für sich selbst sehen, an Weiterbildungsangeboten teilzunehmen.

Als Argumente gegen die Teilnahme werden zunächst Überbeanspruchung durch die Arbeit, ungenügende Vorbildung oder Geldmangel genannt. Gleichzeitig ist eine Diskrepanz zwischen der Konformität der starken Bildungswertschätzung und dem faktischem eigenen Verhalten erkennbar. Es fehlen „Anzeichen tiefen Betroffenenseins, drängender Unruhe oder Suche nach neuen Idealen“ (Schulenberg 1957, 156). Für Schulenberg ergeben sich damit „Hinweise, für welchen Preis man am ehesten bereit wäre, diese Anstrengungen zu übernehmen: für eine konkret erlebbare Steigerung der individuellen geistigen Potenz, für eine unmittelbar spürbare Erhöhung der persönlichen Sicherheit, für eine einsichtige und aktualisierbare Ausweitung des persönlichen Geltungsbereiches (im wörtlichen Sinne)“ (Schulenberg 1957, S. 158).

In der „Göttinger Studie“ (Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966) wurde eine dreistufige Untersuchung vorgelegt, die eine repräsentative Umfrage bei 1850 Personen, 34 Gruppendiskussionen und 38 Einzelinterviews umfasste. Anliegen war es, Bildungsvorstellungen und deren Differenzen nach der sozialen Lage herauszuarbeiten. Die Forscher wollten wissen, „welche Vorstellungen die breite Bevölkerung mit dem Wort Bildung verbindet, was nach Meinung der Bevölkerung zur Bildung gehört, wozu sie verhilft, was einen Menschen, den man für gebildet hält, auszeichnet“ (Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966, 39). Ausgangspunkt der Interpretation ist die „eigenartige Mehrdeutigkeit“ des Bildungsbegriffs zwischen Innerlichkeitsideal und Statuszuweisung: „Auf der einen Seite ist Bildung zum Merkmal einer Statushierarchie oder eines Rollensystems geworden. Auf der anderen Seite erschien Bildung als persönliche Ausformung, die von Charakter zeugte oder von geistigen Voraussetzungen oder der Gunst anderer Bedingungen abzuhängen schien und nicht mit gesellschaftlichen Unterschieden zu tun hatte“ (Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966, 31). Die Forscher finden ein „sozial-differenzierendes Syndrom“ von Bildung, das auf Schulabschlüsse, soziale Position und Wissen abstellt, eher bei unteren, ein „personaldifferenzierendes Syndrom“ das auf Charakter, Einstellungen und Gesinnung verweist, eher bei gehobenen sozialen Schichten. Nachgewiesen wurde damit die Abhängigkeit der Bildungsinteressen in Spannungsfeld zwischen Karrierestrategien und Entfaltungsmöglichkeiten von der sozialen Lage.

In der Tradition der Hildesheimer und Göttinger Studie steht auch die sog. „Oldenburg-Studie“ von 1978 (Schulenberg et al. 1978, 1979). Die Autoren nehmen ausdrücklich auf die beiden vorherigen Untersuchungen Bezug, entscheiden sich aber methodisch für einen quantitativen Forschungsansatz, in dem ca. 4000 bundesweit repräsentativ ausgewählte Personen interviewt wurden. In den Fragebögen wurden Fragen der früheren Untersuchungen integriert, um eine Vergleichbarkeit herzustellen. Erweitert wurde die Erhebung um Fragenkomplexe zur Rolle des Berufs und des Einflusses der familiären Situation auf das Weiterbildungsverhalten. Das Ergebnis der Göttinger Studie, Bildungseinstellungen in ein „personal-differenzierendes Syndrom“ und ein „sozial-differenzierendes Syndrom“ zu unterscheiden, bestätigt sich und erfährt eine Verschiebung: die Oldenburger Studie konstatiert einen betonter und expliziter instrumentell geprägten Bildungsbegriff nicht mehr nur bei sozial benachteiligten, sondern auch bei sozial besser gestellten Personen (ebd. 53).

Erkenntnisinteresse der Hildesheim-, Göttinger- und Oldenburger-Studien war es, Zusammenhänge zwischen Faktoren wie der sozialen Herkunft, der Schulbildung, dem Beruf sowie dem Geschlecht und dem Bildungsverhalten von Personen zu klären. Fokussiert werden somit externe Faktoren, die sich in Lernhemmnissen und -schränken niederschlagen: Wichtige Ergebnisse der Studien sind in bildungssoziologischer Hinsicht die – pauschal auch heute noch weitgehend gültige Aussage – dass die Teilnahme an Weiterbildung von Menschen mit höheren Schulabschlüssen und Berufen überproportional ist. Weitere Faktoren, die die Teilnahme begünstigen oder auch behindern sind Geschlechtszugehörigkeit, Wohnort oder Alter.

Unmittelbar auf Weiterbildungsteilnahme bzw. Nichtteilnahme in sozialen Kontexten zielt die Untersuchung zum Thema „Weiterbildungsabstinenz“ von Axel Bol-

der und Wolfgang Hendrich (Bolder/Hendrich 2000). „Fremde Bildungswelten“ etikettieren den Abstand zu Bildung und die Verbreitung von Weiterbildungsabstinenz. Entscheidend ist, dass Weiterbildungsabstinenz keineswegs als Defizit oder Makel deklariert wird; auch Nicht-Teilnahme wird von Bolder und Hendrich als Ausdruck aktiver Lebensführung verstanden. Die Vermeidung beschäftigungsnaher Weiterbildung, wie sie von den drei identifizierten Gruppen: „Ausgegrenzte“, „Desinteressierte“ und „Verweigerer“ praktiziert wird, sollte nicht als Ausdruck einer mangelnden Lern- oder Erfahrungsoffenheit missverstanden werden. Jedoch verdeutlicht die Untersuchung, dass das postulierte „lebenslange Lernen“ nicht als „Alltagsattitüde im Segment der Jedermann- und Minderqualifikation“ (Bolder/Hendrich 2000, 260) gilt. Vor dem Hintergrund der Situationswahrnehmungen der Weiterbildungsadressaten erscheint Weiterbildung oft nicht als Chancenerweiterung sondern als Zumutung, die auch negativen Einfluss auf die eigene Lebensgestaltung haben kann.

Die Perspektive ist klar: wenn man etwas intentional lernt, möchte man, dass es einem danach in irgendeiner Form besser geht. Man kann mehr, man weiß mehr, man hat eine erweiterte Weltverfügung, man kann andere Diskussionen führen. Wenn man hingegen fürchtet, dass nach dem Lernprozess keine Verbesserung eintritt, also keinen Sinn oder Bedeutung darin erkennt, entzieht man sich den Lernprozessen und Lernanstrengungen. Lernen ist schließlich oft auch anstrengend. Kommt dann noch die Angst hinzu, dass hinterher unter Umständen sogar eine Verschlechterung droht, weil Abgruppierungen stattfinden oder Berechtigungen entwertet werden, dann wird man Lernanforderungen als Zwang und Zeitverschwendung ansehen.

4. Empirische Basis einer Subjektperspektive

Ich werde im folgenden drei Hamburger Studien aufgreifen, die eine Erweiterung des institutionell beschränkten Horizontes ermöglichen und schrittweise die Perspektive und den Horizont für das Übergangsproblem erweitern: Zunächst die biographische Dimension von Übergängen (Friebel 2008, 2011), dann die Lernstrategien und Motivlagen (Huesmann 2009) und schließlich ein Interessenmodell von Gründen, Schranken und Hemmnissen (Faulstich/Grell 2005; Grell 2006).

4.1 Kinder der Bildungsexpansion

Die erste empirische Studie ist insofern spannend, als Harry Friebel seit 30 Jahren Schulabsolventen in Hamburg verfolgt (ausführlicher: Friebel 2008; Friebel in diesem Heft). Dies geschieht anhand einer biografischen Panelstudie, die sich mittlerweile in der 20. Welle befindet. Friebel bemüht sich, möglichst viele Teilnehmende im Sample zu halten; mittlerweile wurde das Panel aufgefrischt. Ursprünglich beinhaltete die Stichprobe 252 Personen, von denen zuletzt noch 130 erfasst wurden. Friebel nennt das bewusst eine biografische Studie. In der Biografieforschung wird eine Unterscheidung vollzogen zwischen dem Lebenslauf auf der einen Seite, also den harten Fakten (z. B. Geburtsdaten, Schulabschluss) und dem biografischen Zugang, nämlich

dem, was die Befragten selbst erzählen. Das können unter Umständen zwei sehr verschiedene Perspektiven sein. Friebel stellt den biografischen Zugang, die Subjektivität der Individuen, heraus. Er nennt das die „Logik der Subjekte“ (Friebel in diesem Heft). In vorhergehenden Studien wurde sehr oft sozialisationstheoretisch und institutionell argumentiert. Man untersuchte Faktoren wie Ort, Raum, Nähe, Einkommen, Familie oder Beruf und glaubte, dadurch Bedingtheiten aufzudecken. Man konnte damit jedoch nicht begreifen, warum Individuen, die unter gleichen Sozialisationsfaktoren aufwuchsen und lebten, sich trotzdem ganz anders verhielten. Zwei Personen können sich in ihrem Bildungsverhalten deutlich unterscheiden, obwohl sie beispielsweise gleichaltrig sind, ihr Einkommen gleich hoch ist, beide in einer Großstadt wohnen, sie über gleiche Schulabschlüsse verfügen usw. Die faktorielle Sozialisationsperspektive wurde deshalb mittlerweile durch einen subjektorientierten Zugang ersetzt, der Entscheidungsmöglichkeiten und bedingten Freiheiten betont, die die Einzelnen haben, um sich auf verschiedene Bedingungen einzustellen und damit umzugehen. Der von Friebel identifizierte Motivationsaspekt zeigte sich in den Interviews beispielsweise in folgenden Zitaten: „weil ich nämlich wahnsinnig gerne lerne“ oder „ich will einer Sache auf den Grund gehen“. Entscheidend ist dabei, dass die Individuen sich diese Entscheidungen selbst zuschreiben. Sie sagen „im Prinzip kommt das von mir heraus“, „ich muss ja die Entscheidung fällen“. Welch entscheidende Rolle die Subjektivität bei der Teilnahme, letzten Endes auch für den Übergang spielt, wird hieran deutlich. Friebel untersucht (durch vorgegebene Fragen) eine Mehrzahl von Interessen: „sich geistig anzuregen“; „angesehener zu sein“; „im Berufsleben zu bestehen“; „Einblicke in politische Zusammenhänge zu gewinnen“; „persönliche Lebensaufgaben zu bewältigen“. Zwar lag (bei Mehrfachnennungen) die Angabe „Im Berufsleben bestehen“ durchgängig hoch, aber geistige Anregung wurde ebenfalls hochgeschätzt (Friebel in diesem Heft: Darstellung 2).

4.2 Autodidakten in externen Schulabschlussprüfungen

Auch in der nächsten von mir herangezogenen Studie wurden Personen verfolgt zur Untersuchung ihrer Lerninteressen (Huesmann 2009). In Hamburg gibt es die Möglichkeit des Quereinstiegs über eine Hochschulzugangsprüfung. Dabei beteiligen sich drei Gruppen: Zunächst die Gruppe, die sich über Institutionen der Weiterbildung vorbereitet. Dann gibt es die Gruppe, die sich bei Fernlehrinstituten vorbereitet und schließlich die sogenannten Autodidakten, also Personen, die alleine lernen. Diese Autodidakten haben auch Gründe, alleine zu lernen – nämlich Referenzen in ihrer eigenen Lernfähigkeit, aufgrund ihrer eigenen Erfahrung, die von ihnen selbst als Neigung zum Alleinsein bezeichnet wird. Was schließlich zu einer Teilnahme an Weiterbildung führt, ist die „Selbstwirksamkeitsüberzeugung“, d. h. die Gewissheit, dass man es durchhalten könne. Dies zeigen Zitate wie „ich bin hart“, „ich halte durch“, „ich gebe nicht so leicht auf“. Das ist gerade für diejenigen, die sich autodidaktisch auf die Prüfung vorbereiten, typisch. Auf der anderen Seite stellen ökonomische Zwänge oder organisatorische Probleme in keinem Fall die maßgebenden Beweggründe dar. Was als besonders gravierend empfunden wird, ist der Umgang der Be-

hörden mit den entsprechenden Lerninteressenten – die Tatsache, jemand gegenüber zu sitzen, der die Prüfung abnimmt und über das weitere Fortkommen entscheidet.

Jochen Huesmann war selber Mitarbeiter in der Behörde für Schule und zuständig für die Externenprüfung. Nach seiner Pensionierung galt sein Hauptinteresse denjenigen, mit denen er während seiner Berufskarriere zu tun hatte. Huesmanns Interpretation folgt dem Selbstwirksamkeitsansatz (Bandura 1997). Die Tatsache, dass institutionelle Schranken bestehen, ist auch bei den Autodidakten sehr deutlich geworden, es gibt eine übergreifende Handlungslogik: Zum einen ein stabiles, festes Selbstbild, eine Art Unerschütterlichkeit, zum anderen negative Lernerfahrungen aus früherer Zeit, aber gleichzeitig die Erfahrung, dass man es später doch irgendwie geschafft hat. Der Lernende hat die Erkenntnis, dass er im ersten Anlauf nicht erfolgreich war; aber wenn er zäh genug ist, kann er trotzdem im zweiten Anlauf durchkommen. Entscheidend sind hierbei die hohe Selbstwirksamkeitserwartung und die Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdbild. Man selbst hat mittlerweile ein positives Selbstbild und erfährt, da man einen bestimmten Abschluss nicht hat, immer wieder Demütigungen. Diese führen in der Folge zu einer Diskrepanz. Und diese Diskrepanz verwandelt dann die Handlungsproblematik in eine Lernproblematik. Es entwickelt sich das Bedürfnis, es den anderen beweisen zu müssen und dann lernen sie tatsächlich.

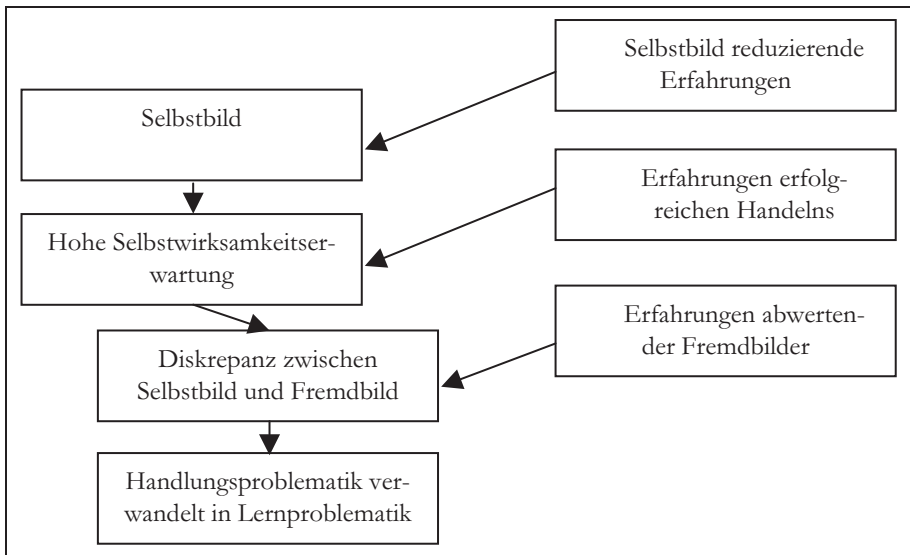


Abbildung 2: Fallübergreifende Handlungslogik

Hervorgehoben wird in der Studie also vor allem die interne Logik der Handlungsstrategien. Im Hintergrund steht die Motivationstheorie des Erwartungs-mal-Wert-Modells (Atkinson 1964). Damit verschiebt sich die Teilnahmeproblematik des Übergangskonzepts hin zur subjektiven Perspektive. Motivation geht auf die Erwartung der Handlungsergebnisse und -folgen sowie auf deren Bewertung zurück.

Begründete Lernwiderstände

Das dahinterliegende Grundsatzproblem, ist die Frage des Verhältnisses von Person und Struktur. Wie funktioniert eine Entscheidung, eine Bildungs- oder auch Berufskarriere zu ergreifen? Meistens wird in diesem Zusammenhang zwischen Schranken und Hemmnissen unterschieden, die auf die Gründe einwirken: das, was die Institutionen (Anbieter) machen, stellt die Schranken dar (z. B. Erreichbarkeit, Zeit, Kosten, Raum, Angebot, Organisation von Lehrprogrammen) und auf der anderen Seite stehen die Hemmnisse, die sozialen Strukturen, Herkunft, Erwerbstätigkeit, berufliche Stellung, Einkommen, Alter, Familie, also die jeweiligen Sozialisationsfaktoren und – vor allem die selbst vergegenwärtigten – Gründe.

Es würde allerdings die Zusammenhänge zu stark relativieren, wenn daraus geschlossen würde: „Es kommt doch auf die Leute selbst an“. Selbstverständlich müssen Rahmenbedingungen geschaffen werden, aber diese bestimmen eben nur den Spielraum, in dem die Entscheidung gefällt wird. Die Entscheidung selbst beruht auf dem Hintergrund von Gründen der Individuen selbst. Sie fragen: Ist das, was ich mir damit zumute, für mich wichtig? Was habe ich davon? Geht es mir hinterher besser?

Es ergibt sich dann aus diesen Aspekten ein komplexes Interessenmodell bezogen auf Begründungsmuster im Rahmen von institutionellen Schranken und sozialen Hemmnissen (Abb. 3). Dies verweist auf die Möglichkeit der Verbindung von Strukturaspekten und Subjektperspektiven. Allerdings bestimmt sich das Verhältnis von Gründen einerseits und Schranken und Hemmnissen andererseits erst konkret im Kontext und der Situation des Entscheidens und Handelns.

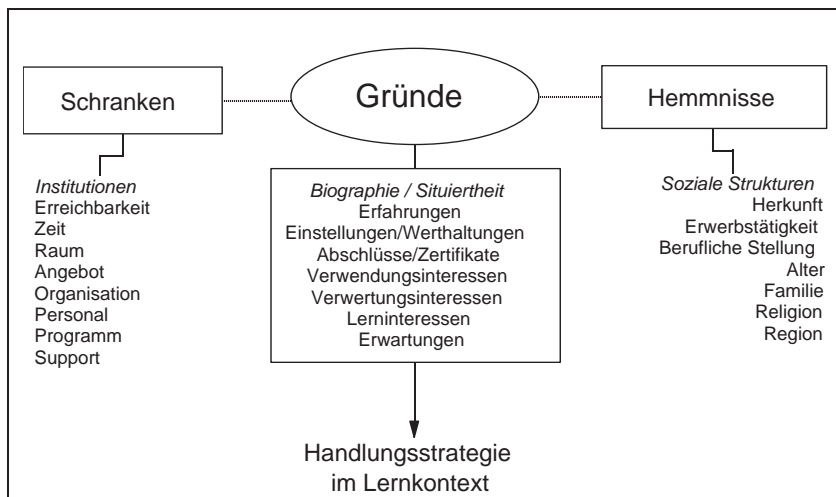


Abbildung 3: Interessenmodell von Lernstrategien

Die Frage nach dem Verhältnis von Schranken, Hemmnissen und Gründen ist in einem Projekt über Lernwiderstände (Faulstich/Grell 2005; Grell 2007) in einem parti-

zipationsorientierten und methodenpluralen Ansatz untersucht worden, der als „Forschende Lernwerkstatt“ (Grell 2007) gekennzeichnet wird und der verbale und visuelle Daten (Collagen) kombiniert, um individuelle Lernstrategien zu identifizieren und Lernwiderstände aufzudecken (Faulstich/Grell 2005). Zentral für diese Ansätze ist die Identifizierung von Bedeutungen, beruhend auf Möglichkeitshorizonten, die sich aus gesellschaftlichen Kontexten ergeben.

Die Hamburger Studie über „Selbstgesteuertes Lernen und soziale Milieus“ setzt an bei der Frage nach den Gründen der Personen, zu lernen (Faulstich/Grell 2005; Grell 2006). Untersucht wurden Teilnehmendengruppen in fünf Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung: je eine Gruppe zum Nachholen des Realschulabschlusses, des Abiturs, der Berufsausbildung im Handel und im Handwerk, sowie eine Teilqualifikation für Bürotätigkeiten (vgl. Grell 2006, 116-127). Das Augenmerk der Untersuchung lag auf der Rekonstruktion subjektiver Sinnstrukturen von Lernwiderständen.

Im Resultat wird betont, dass externe Faktoren als Lernhemmnisse und -schranken keineswegs unwichtig sind, allerdings erst bedeutsam werden, wenn sie für die Lernenden selbst relevant werden. Institutionelle und soziale Faktoren setzen nur die Rahmenbedingungen innerhalb derer Handlungsspielräume genutzt werden können. Auf Seiten der Personen existieren Gründe, zu lernen oder nicht zu lernen; diese Gründe sind eng an die biographischen Erfahrungen, Erwartungen und Interessen gebunden. Die lernenden Personen haben sich in individuell erfahrenen milieuspezifischen Hintergründen entwickelt, die zu Hemmnissen geworden sein können und mit institutionell bedingten Schranken. Hemmnisse und Schranken werden aber eben erst wirksam in ihrer Bewertung durch die mit Gründen handelnde Person. „Widerständig ist nicht un begründet“ (Faulstich/Grell 2005) ist die zusammenfassende Formel für die Ergebnisse.

Es ergibt sich daraus ein guter Zusammenhang auch dafür, wie die Motivation zum Übergang eingeschätzt werden kann. Es kommt sicherlich darauf an, soziale Hemmnisse zu beseitigen und institutionelle Schranken zu öffnen. Aber um dann die Spieler auf das Spielfeld zu bekommen, ist die Perspektive der Lernenden selbst das Entscheidende.

Hierbei spielen dann Rekrutierungs- und Personalpolitik sowie die Bedeutung von Arbeit eine große Rolle. Unsere Untersuchungen ergaben, dass Teilnehmende in der Regel nicht unmittelbar an karrierebezogenen Vorteilen traditioneller Art wie zum Beispiel Aufstieg und Einkommen interessiert sind. Sie sind vielmehr und vorrangig an Entfaltungsmöglichkeiten für ihre Person interessiert. Und schließlich lernen sie dann erfolgreich, wenn sie selbst gute Gründe sehen, Lernanstrengungen auf sich zu nehmen. Externe Faktoren, also Hemmnisse und Schranken wirken demnach erst vermittelt über die Erfahrungen und Erwartungen der Lernenden.

Übergänge und die Illusion der Chancengleichheit

Ein weiterer wichtiger Punkt, um den Teilnahmeanteil an weiterführenden Bildungsgängen tatsächlich zu erhöhen, ist, diese Lerninteressen aufzunehmen und lernförder-

liche Kontexte zu gestalten. Dazu gehört die Durchlässigkeit im Bildungssystem und zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. Dabei haben die Unternehmen selbst eine besondere Rolle, nämlich das zu schaffen, was der Arbeitswissenschaftler Eberhard Ulich „persönlichkeitsförderliche Arbeitsplätze“ (Ulich 1978) nennt. Es geht darum, Entfaltungsmöglichkeiten in der Arbeit zu öffnen, nicht nur darum, mehr Geld zu bezahlen. Es geht um die Erweiterung der Anforderungen. Dies aufzunehmen und entsprechend die Arbeitsplätze danach zu gestalten, ist ein entscheidender Faktor. Im Bereich der Rekrutierungspolitik heißt das auch, die Rolle der harten, großen Zertifikate zu relativieren und kleinere, weichere Zertifikate wichtiger zu nehmen.

Zum Schluss noch eine Anmerkung, die einen Denkanstoß geben soll. Wenn wir den Säulenwald vielleicht doch bewegen wollen, müssen wir darüber nachdenken, warum er so starr ist. 1964 schon – bei der vorvorletzten Welle dieser Diskussion –, gab es eine Untersuchung der französischen Soziologen Bourdieu und Passeron (1971) über die „Illusion der Chancengleichheit“. Sie zeigten deutlich, dass Änderungen im Bildungssystem, ohne folgende Änderungen im Beschäftigungssystem, wenig verändern. Ulrich Teichler hat – ebenfalls schon 1974 – in der „*Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt und Berufsforschung*“ einen Aufsatz über den sozialen Bedarf an Ungleichheit veröffentlicht, der damals stark beachtet wurde. Sehr viele Maßnahmen greifen nicht, weil der Bedarf an Legitimation von Ungleichheit nach wie vor besteht und Lernbarrieren Lerninteressen gefährden.

Fazit

Als Schlussfolgerungen bieten sich an:

„Übergänger“ sind in der Regel nicht unmittelbar an beruflichen Vorteilen (Aufstieg, Einkommen, Ansehen oder Macht) interessiert, sondern zunächst an eigenen Entfaltungsmöglichkeiten.

Sie lernen dann erfolgreich, wenn sie selbst gute Gründe sehen, Lernanstrengungen auf sich zu nehmen. Externe Faktoren (Hemmnisse, Schranken) wirken erst vermittelt über die Erfahrungen und Erwartungen der Lernenden.

Um den Anteil der Übergänge in weiterführenden Bildungswegen zu erhöhen, kommt es darauf an, zunächst diese Lerninteressen aufzunehmen und darauf aufbauend institutionell, ökonomisch und politisch lernförderliche Kontexte zu gestalten.

Der Übergang zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem behält auch nach der Kritik der Chancengleichheitsillusion aus Interessenperspektive eine zentrale Relevanz.

Literatur

- Adams, Kurt: Die Hamburger Volkshochschule im Urteil ihrer Hörer. Frankfurt/M. 1932
 Atkinson, John William: Einführung in die Motivationsforschung. Stuttgart 1975
 Bandura, Albert: Self-efficacy: The exercise of control. New York 1997

- Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Wiesbaden 2004
- Bolder, Axel/Hendrich, Wolfgang: Fremde Bildungswelten. Opladen 2000
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart 1971
- Bremer, Helmut: Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Weinheim 2007
- Buchwald, Reinhard: Die Bildungsinteressen der deutschen Arbeiter. Tübingen 1934
- Faulstich, Peter: Kompetenz – Zertifikate – Indikatoren im Hinblick auf arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. In: AG QUEM: Kompetenzentwicklung 1997. Münster 1997. 141-196
- Faulstich, Peter/Grell, Petra: Widerständig ist nicht unbegründet – Lernwiderstände in der Forschenden Lernwerkstatt. In: Faulstich, P. u. a.: Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Bielefeld 2005. 18-93
- Filla, W./Judy, M./Knittler-Lux, U. (Herausgeber): Aufklärer und Organisator – Der Wissenschaftler, Volksbildner und Politiker Ludo Moritz Hartmann. Wien 1992
- Friebel, Harry: Die Kinder der Bildungsexpansion und das „lebenslange Lernen“ Augsburg 2008
- Grell, Petra: Forschende Lernwerkstatt. Münster 2006
- Große, Franz: Die Bildungsinteressen des großstädtischen Proletariats. Breslau 1932
- Hartmann, Ludo Moritz/Gruber, M.: Jahresbericht (1900/01) In: Beiheft des Zentralblattes für Volksbildungswesen (1900/01) H.1, 3-61
- Hermberg, Paul/Seiferth, Wolfgang: Arbeiterbildung und Volkshochschule. Breslau 1932
- Hermes, Gertrud: Die geistige Gestalt des marxistischen Arbeiters und die Arbeiterbildungsfrage. Tübingen 1926
- Huesmann, Jochen: Autodidakten in externen Schulabschlussprüfungen. Entscheidungsbeurteilungen und Lernumstände. Taunusstein 2009
- Huesmann, Jochen: Warum bereiten sich Erwachsene autodidaktisch auf externe Schulabschlussprüfungen vor? In: Hessische Blätter für Volksbildung (2009) H.3. 238-247
- Krüger, Heinz-Hermann u. a.: Bildungsungleichheit revisited. Wiesbaden 2010
- Schulenberg, Wolfgang: Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1957
- Schulenberg, W. u. a.: Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Eine empirische Untersuchung. Stuttgart 1978
- Schulenberg, W. u. a.: Soziale Lage und Weiterbildung. Braunschweig 1979
- Solga, Heike/Wagner, Sandra: Paradoxie der Bildungsexpansion. ZfE (2001) H. 4, 107-129
- Strzelewicz, Willy/Raapke, Hans-Dietrich/Schulenberg, Wolfgang: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Stuttgart 1966
- Teichler, Ulrich: „Struktur des Hochschulwesens und ‚Bedarf‘ an sozialer Ungleichheit. Zum Wandel der Beziehungen zwischen Bildungssystem und Beschäftigungssystem“. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7. Jg., 1974, H. 3, 197-209
- Tews, Johannes: Freie Bahn dem Tüchtigen. Leipzig 1916
- Ulich, Eberhard: Über mögliche Zusammenhänge zwischen Arbeitstätigkeit und Persönlichkeitsentwicklung. In: psychosozial (1978) H. 1. 44-63