

Selektive Weiterbildungsbeteiligung und (Bildungs-)Gerechtigkeit

Helmut Bremer

Zusammenfassung

Der Beitrag greift die Selektivität der Weiterbildungsbeteiligung auf und verknüpft diese mit der Frage der Gerechtigkeit. Dazu werden Ergebnisse relevanter Arbeiten historisch nachgezeichnet und auf aktuelle Studien und Forschungsstränge geblickt. Differenziert werden mehrere Paradigmen, die Weiterbildungsbeteiligung unterschiedlich untersuchen und erklären. Plädiert wird dafür, die Selektivität der Weiterbildung nicht nur empirisch aufzuzeigen und zu konstatieren, sondern sie mit kritisch auf die gesellschaftlichen Fragen von Gleichheit, Demokratie und Gerechtigkeit zu beziehen. Das schließt ein, in der Forschung auch die subjektive Seite bei Selektionsprozessen mit in den Blick zu nehmen, wie Peter Faulstich das zuletzt mit der begrifflichen Unterscheidung von „Bedingungen“ und „Begründungen“ aufgenommen hat.

1. Einleitung

Seit sich die Erwachsenenbildung mehr oder weniger systematisch damit zu beschäftigen begann, an wen Angebote adressiert sind und wer dann tatsächlich daran teilnimmt, ist die Selektivität ein Thema. Das Ergebnis ist bekannt: Erreicht wird nur ein Teil der Erwachsenen und noch dazu nur „ein eingeengtes soziales Spektrum“ (Faulstich 2003a, S. 39 f). Das ist mit verschiedenen Begriffen auf den Punkt gebracht worden; Schulenberg u. a. (1978, S. 525) sprachen von der „Weiterbildungsschere“, Peter Faulstich hat das Schlagwort der „doppelten Selektivität“ geprägt (1981, S. 61 ff.). Das Problem ist dabei weniger, dass Erwachsenenbildung selektiv ist und Differenzen erzeugt; Auslese und soziale Platzierung kann generell zu den Aufgaben des Bildungswesens gezählt werden. Problematisch ist vielmehr, wie diese Selektion erfolgt, d. h., welche Logiken darin (nicht) sichtbar werden. Wenn vor allem Menschen in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung strömen, die ohnehin schon mehr Bildungskapital angehäuft haben, dann scheint die Logik der „Begünstigung der Begünstigten“ zu greifen, die schon Schleiermacher in seiner bekannten Vorlesung über die Ungleichheit aus dem Jahr 1826 hervorgehoben hat. Seine Intention war deutlich:

Eine sich demokratisch verstehende Erziehung müsse sich die äußeren Verhältnisse ansehen, „welche den einen mehr begünstigt hätten als den anderen“ und müsse diesen „entgegenwirken“ (Schleiermacher 1957, S. 37). Ansonsten folge sie einem aristokratischen Prinzip der Elitenauslese. Dadurch bekommt die Sache der Auslese eine andere Brisanz; Differenz ist nicht gleich Differenz, sondern muss auf Machtverhältnisse hin betrachtet werden (Faulstich 2003a, S. 51).

Damit wird aber die Frage der Selektivität unmittelbar verknüpft mit Prinzipien der Gleichheit, Demokratie und Gerechtigkeit, was auf den historischen Entstehungskontext von Erwachsenenbildung verweist (vgl. Zeuner 2010). Dieser an soziale Bewegungen geknüpfte, man könnte sagen, „emanzipatorische Kern“ der Erwachsenenbildung lässt sich zurückverfolgen bis in die Zeit der Aufklärung und bekommt besondere Bedeutung im Zusammenhang mit der „sozialen Frage“ im 19. Jahrhundert, kann aber auch auf die Neuen Sozialen Bewegungen der 1970er und 1980er Jahre bezogen werden. Thematisiert war damit stets die bestehende soziale Ordnung und wie Erwachsenenbildung darin involviert ist bzw. sein sollte.

Es zählt zu den Verdiensten Peter Faulstichs, dass er die unübersehbare soziale Selektivität *in und durch* Erwachsenenbildung immer wieder hartnäckig mit der Gerechtigkeitsfrage in Verbindung gebracht hat. Die „Abschaffung von Privilegien, die aus Ungleichheit zwischen gesellschaftlichen Gruppen resultieren“, blieb für ihn eine „wichtige Zielsetzung“ der Weiterbildung und Voraussetzung, um „Entfaltungsmöglichkeiten“ für alle gesellschaftlichen Gruppen zu eröffnen (Faulstich 2003a, S. 38). Damit ist die Latte hoch gehängt, aber, so könnte man salopp fortsetzen, da gehört sie dann auch hin, in dem Sinne, dass Erwachsenenbildung einen (normativen) handlungsleitenden Bezugspunkt braucht. Dem wird in der Folge nachgegangen, indem zuerst die Spur relevanter Forschungen historisch kurz nachgezeichnet (2), ein orientierender Blick auf gegenwärtige Forschungsstränge zur Weiterbildungsbeteiligung und deren Erklärung geworfen (3) und abschließend die Frage der Gerechtigkeit wieder aufgenommen wird (4). Es gilt, so die Schlusspointe, auch die subjektive Seite bei Selektionsprozessen mit in den Blick zu nehmen, was Peter Faulstich zuletzt mit der Holzkamp entlehnten begrifflichen Unterscheidung von „Bedingungen“ und „Begründungen“ aufgenommen hat.

2. Soziale Selektivität und Weiterbildung: „Und täglich grüßt das Murmeltier“

Für die Entwicklung der Forschungen zur Beteiligung an Erwachsenenbildung kann zunächst an einige, zumeist lokal bezogene Arbeiten aus der Zeit zu Beginn des 20. Jahrhunderts und aus der Weimarer Republik erinnert werden, die die Bildungsinteressen der Teilnehmenden zumeist anhand von belegten Kursen geordnet haben (vgl. zusammenfassend Bremer 2007, S. 37 ff.). Sie haben tendenziell aufgezeigt, dass die Erwachsenenbildung schon zu jener Zeit „insgesamt einen Mittelschicht-Charakter“ hatte (Olbrich 2001, S. 155) und dass vor allem weite Teile der Arbeiterschaft als Teilnehmende kaum erreicht wurden.

Für die Entwicklung der neueren Forschung zur Weiterbildungsteilnahme haben vor allem drei als sog. „Leitstudien“ bekannt gewordene Arbeiten Impulse gegeben:

Die „Hildesheim-Studie“ (Schulenberg 1957) fragte nach generellen Einstellungen zu Erwachsenenbildung. Die umfangreiche, qualitative und quantitative Verfahren nutzende „Göttinger Studie“ (Strzelewicz u. a. 1966) differenzierte verschiedene „Typen von Bildungsvorstellungen“. Die „Oldenburger Studie“ (Schulenberg u. a. 1978) arbeitete differenzierte Faktoren der Weiterbildungsteilnahme und deren Schichtspezifität heraus.

Zusammengefasst zeigen diese Arbeiten: Bildung und Weiterbildung werden auf der Ebene der Einstellungen in der Bevölkerung generell als wichtig und weit überwiegend als positiv geschätzt. Aber dieses generelle Interesse wird ganz unterschiedlich und in erheblicher Abhängigkeit von sozialen Faktoren in konkrete Teilnahme an Erwachsenenbildung umgesetzt. Insbesondere in der „Göttinger Studie“ wurde zudem der Zusammenhang von Bildung und Gesellschafts- bzw. Gerechtigkeitsvorstellungen thematisiert. Beides sei „im allgemeinen kaum zu trennen“ (ebd., S. 568). Herausgearbeitet wurde das Bild einer Gesellschaft, in der das allgemeine Bewusstsein für die hohe und wachsende Bedeutung von Bildung zwar stark verbreitet war, allerdings verbunden mit dem „Vorhandensein weit verbreiteter Frustrationserlebnisse und Unmutsgedühle“, die „in Beziehung zur soziokulturellen Situation“ (ebd., S. 577) standen, d. h., dass insbesondere bei Menschen aus benachteiligten Schichten zum Teil erhebliche Zweifel an der Gerechtigkeit des Bildungswesens bestanden.

Tabelle 1: Weiterbildungsteilnahme nach Schulbildung und beruflicher Stellung
Quelle: Rosenblatt u. a. 2008, Bilger u. a. 2013

	Weiterbildungsteilnahme 1979	Weiterbildungsteilnahme 2007	Weiterbildungsteilnahme 2012
Niedrige Schulbildung	16	30	32
Mittlere Schulbildung	29	46	51
Hohe Schulbildung	43	58	64
Arbeiter_innen	15	34	38
Angestellte	31	54	61
Beamten_innen	45	67	81
Selbstständige	21	54	52

Die Befunde dieser Studien sind seit den ausgehenden 1970er Jahren im Grundsatz von der Weiterbildungsstatistik (Berichtssystem Weiterbildung bzw. jetzt Adult Education Survey – AES) immer wieder aufs Neue bestätigt worden (vgl. zuletzt Bilger u. a. 2013). Nach wie vor besteht ein deutlicher Zusammenhang zwischen Weiterbildungsbeteiligung und Merkmalen wie sozialer Stellung, Bildungsabschluss, Beruf und Branche. Die Weiterbildungsteilnahme hat sich seit Ende der 1979er Jahre zwar deutlich erhöht (im Durchschnitt von 23 % 1979 auf 49 % im Jahr 2012; Rosenblatt u. a. 2008, S. 46; Bilger u. a. 2013, S. 29). An der sozialstrukturellen Zusammensetzung der

Teilnehmenden hat sich dabei dagegen im Grundsatz nichts Wesentliches verändert, wie allein schon der Blick auf die „üblichen Verdächtigen“ der sozialen Merkmale zeigt (vgl. Tabelle 1).

Angesichts dieses „Fahrstuhleffektes“ konstatierte Peter Faulstich ernüchert: „Das Bildungsverhalten und die Einstellung sozialer Schichten bzw. Milieus zur Bildung hat sich also seit der Hildesheim-Studie (...) nicht entscheidend verändert“ (2003a, S. 46). All das bestätigt: Weiterbildung kompensiert nicht, sondern Selektivität wird durch Weiterbildung „im Gegenteil eher noch verstärkt“. Die „Bildungskumulation privilegierter sozialer Milieus setzt sich ungebrochen fort“ (Faulstich 2003b, S. 650). Es gilt das „Matthäusprinzip“: „Wer hat, dem wird gegeben“ (Bolder 2006).

3. Selektivität: Auf der Suche nach Erklärungen

Es ist vielleicht dieser für viele enttäuschende Befund, der (gepaart mit erheblichem Rückenwind eines zeitweise dominanten sozialwissenschaftlichen Diskurses um die Relativierung „schicht- bzw. klassenspezifischer“ Ungleichheiten à la Ulrich Beck) die Problematisierung der sozial selektiven Effekte von Weiterbildung zumindest eine Zeit lang in den Hintergrund treten ließ zugunsten eines schlichten „Registrierens“ der Differenzen in der Weiterbildungsbeteiligung.

Aktuell lassen sich in der Adressat_innen-, Teilnahme- und Zielgruppenforschung verschiedene Stränge unterscheiden, in denen die Selektivität der Weiterbildungsbeteiligung mit unterschiedlichen Intentionen empirisch aufgezeigt, thematisiert und theoretisch erklärt wird.

Selektivität als Folge „kultureller Passungsverhältnisse“

Schon aus den oben erwähnten „Leitstudien“ der 1960er und 1970er Jahre kann abgeleitet werden, dass Nicht-Teilnahme an Weiterbildung nicht gleichzusetzen ist mit „Desinteresse“ an Bildung oder dem Nichtvorhandensein von Bildungsbedarfen. Es ist eine Frage des Artikulieren-Könnens auf der Seite der Adressat_innen und des Aufnehmens und Kennens von Bildungsinteressen und Teilnahmehindernissen (Grotlüschen 2010) auf der Seite der Weiterbildungseinrichtungen und -träger.

Der „Adult Education Survey“ vermutet angesichts des Befundes, dass die „wichtigste soziale Determinante für das Weiterbildungsverhalten ... der Bildungshintergrund einer Person“ (Rosenblatt u. a. 2008, S. 152) ist, eine offensichtlich früh – mit der Schule – ausgeprägte „Disposition“ zu Bildung und Lernen, „die sich in vielfältigen Formen des Verhaltens und der Einstellungen zum Lernen niederschlägt“ (ebd., S. 154).

Hier lässt sich an Bourdieus Paradigma der „kulturellen Passung“ anschließen. Demnach wird im Herkunftsmilieu ein bestimmter Habitus erworben, der nach der Devise „Heimspiel“ bzw. „Auswärtsspiel“ Affinität zu institutioneller Bildung aufweist – oder eben nicht. Vor allem Forschungen, die dem Milieuansatz folgen (vgl. Barz/Tippelt 2004, Bremer 2007), können hier platziert werden, da sie die alltags- und lebensweltliche Verankerung von Bildung und Weiterbildung aufzeigen. Damit wird ermöglicht, Teilnahme und Nicht-Teilnahme an Weiterbildung als Ergebnis „soziokultureller Mechanismen“ zu deuten: Milieuspezifische „Passungsverhältnisse“

zwischen Lehrenden und Lernenden sowie damit verbundene Institutionskulturen, pädagogische Settings und Ansprachestrategien erleichtern oder erschweren bestimmten Adressaten die Teilnahme.¹ Privilegierte Milieus haben sich die (Weiter-)Bildungsinstitutionen quasi zu eigen gemacht und drücken ihnen ihren Stempel auf; insbesondere für bildungsgewohnte Milieus erscheint dann institutionelle Bildung und Weiterbildung oft als „fremde Welt“, „notwendiges Übel“, „sinnlos“ und „Zumutung“.

Barz/Tippelt (2004, S. 169) haben in diesem Zusammenhang „aufsuchende Bildungsarbeit“ für diese Gruppen gefordert. Buchstabiert man diesen Gedanken aus (vgl. Bremer/Kleemann-Göhring/Wagner 2015), dann lässt sich ein Perspektivwechsel vornehmen. Nicht nur die Individuen haben Distanz zu institutionalisierter Weiterbildung, sondern umgekehrt hat auch die institutionelle Weiterbildung soziale und kulturelle Distanz zu bestimmten Gruppen von Adressat_innen und ihnen gelingt es nicht oder nur schwer, „Nähe“ zu diesen herzustellen. Das Überbrücken dieser „doppelten Distanz“ kann dann auch Aufgabe von Weiterbildungseinrichtungen sein. Zugleich stößt man dabei häufig an Umsetzungsgrenzen (etwa Förderlogiken, disziplinäre Abschottungen), an denen sich zeigt, wie sich Privilegierungen/Nicht-Privilegierungen in der systemischen Ausgestaltung des Weiterbildungswesens manifestiert haben.

Selektivität als Ergebnis von Widerstand gegen Bildung

Für das Verstehen der Nicht-Teilnahme an Weiterbildung haben Arbeiten zur Weiterbildungsabstinz in erheblicher Weise beigetragen, indem sie einen Bruch mit der häufig unhinterfragt eingenommenen Perspektive nahe legen, Nicht-Teilnahme als „defizitär“ zu sehen. Bolder/Hendrich (2000) nahmen dabei in ihrer Studie Bezug auf Dirk Axmachers Konzept des „Widerstand gegen Weiterbildung“ (1990). In einer historischen Untersuchung zu Handwerkermilieus konnte Axmacher zeigen, dass diese in der Umstellung auf andere Ausbildungen eine Bedrohung ihrer praktizierten Lebensweise sahen. Ihre verweigernde Haltung war also kein Zeichen von Passivität, sondern Teil aktiver Lebensführung. Bolder/Hendrich konnten auf diesen Gedanken gestützt empirisch nachweisen, dass Weiterbildungsabstinz keineswegs als Defizit oder Makel zu sehen ist und die Vermeidung von (bei ihnen fokussierter) beschäftigungsnaher Weiterbildung keineswegs als Ausdruck einer mangelnden Lern- oder Erfahrungsoffenheit missverstanden werden darf. Vor dem Hintergrund der Situationswahrnehmungen der Weiterbildungsadressat_innen erschien Weiterbildung oft nicht als Chancenerweiterung, sondern als Zumutung, die ggfs. negativ auf die eigene Lebensgestaltung wirken kann.

Selektivität als Folge gesellschaftlicher und ökonomischer Funktionslogiken und rationaler Wahlentscheidungen

In der Tradition der Weiterbildungsstatistik und des AES können Arbeiten einer auf Makroperspektiven basierenden standardisierten Forschungsrichtung verortet werden, die die Weiterbildungsforschung an die dominante Strömung der empirischen Bildungsforschung und die daraus hervorgehenden Large-scale-Untersuchungen anzuschließen suchen (Kuper/Schrader 2013; Bilger u. a. 2013, S. 95 ff.). Entsprechend

wird Selektivität mit bildungsökonomischen und humankapital- und segmentations-theoretischen und mit Rational-Choice-Ansätzen erklärt. Es geht vor allem darum, Wirkungen von Weiterbildungsteilnahme aufzuzeigen, seien diese ökonomischer, arbeitsmarktbezogener, gesellschaftlicher oder sozialer Art (vgl. auch Becker/Hecken 2009). Für die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung wird etwa die Dominanz fremdselektiver (d. h. durch vorhandene Gelegenheitsstrukturen geprägter) vor selbstselektiven (d. h. durch individuelle rationale Bildungsentscheidungen hervorgebrachte) Prozessen herausgearbeitet (Kaufmann/Widany 2013, S. 50).

Bei diesen Untersuchungen ist die Berücksichtigung sozialstruktureller und ungleichheitsbezogener Faktoren als „Determinanten“ von Weiterbildungsbeteiligung selbstverständlich und wird teilweise in elaborierten empirischen Verfahren differenziert herausgearbeitet. Insbesondere erweist sich immer wieder der Bildungshintergrund „als sehr robuster Prädiktor für die Beteiligung an Weiterbildung. Egal ob der Schulabschluss, der berufliche Ausbildungsabschluss oder der ISCED-Level betrachtet werden, es ergibt sich jeweils immer das gleiche Bild: Je höher die Bildung oder Ausbildung der Befragten ist, desto höher sind sowohl die Weiterbildungsquote als auch das Weiterbildungsvolumen“ (Bilger u. a. 2013, S. 93). Es werden also Selektionsstrukturen aufgedeckt und mit gesellschaftlichen bzw. ökonomischen Funktionen in Verbindung gebracht, ohne dass es jedoch zu einer ausgeprägten Diskussion um Chancengleichheit und Gerechtigkeit kommt.²

Selektivität und Kompetenzlevel

Weiterhin etablieren sich Studien, die dem Kompetenzparadigma folgen und dabei auch Bezüge zur Weiterbildungsbeteiligung herstellen. Zu nennen ist zunächst die PIAAC-Studie (OECD 2013). Darin wird der Zusammenhang von Kompetenzen und sozialer Lage, formalem Bildungsabschluss und Weiterbildungsteilnahme herausgestellt und die Förderung der Weiterbildungsteilnahme speziell für benachteiligte Gruppen durch spezifische Konzepte und Formate explizit gefordert. Zugleich nehmen aber auch eher diejenigen an Erwachsenenbildung teil, die ohnehin schon über ein höheres Kompetenzniveau verfügen: „Die Ergebnisse der Erhebung zeigen einen starken positiven Zusammenhang zwischen Teilnahme an Erwachsenenbildung und Kompetenzniveau auf“ (ebd., S. 16 f.).

Die Leo-level-one-Studie (Grotluschen u. a. 2012) hat Schriftsprachkompetenzen sog. „funktionaler Analphabeten“ in vier Stufen differenziert. Für die hier thematisierte Frage nach der Beteiligung an Weiterbildung ist die erhebliche Diskrepanz zwischen „objektiv“ gemessener Schriftsprachbeherrschung und der „Behebung“ dieses vermeintlichen „Defizits“ durch Kursteilnahme hervorzuheben. Offenbar markieren empirisch festgestellte Schriftsprachkompetenzen Handlungs„bedingungen“, die aber nicht oder nur bedingt in subjektive „Begründungen“ für eine Kursteilnahme überführt werden.

Eine aktuelle habitustheoretisch angelegte Studie rückt dabei neben der subjektiven Relevanz von Schriftsprache im Alltag die identitätsstiftende Bedeutung kollektiver Zugehörigkeit in den Blick: Zur Kursteilnahme kommt es besonders dann, wenn die Zugehörigkeit zu einem bestimmten sozialen Milieu angestrebt wird oder bedroht

ist (Bremer/Pape 2016). Hier zeigen sich Verbindungen zwischen sozialstruktureller Positionierung und subjektiver Handlungslogik.

4. Weiterbildungsbeteiligung und Gerechtigkeit

Insgesamt zeigt sich eine diversifizierte Forschungslandschaft zur Weiterbildungsbeteiligung. Dabei ist eine kritische Perspektive auf Selektionsstrukturen und -mechanismen keineswegs selbstverständlich. Ist dies etwa in Studien, die in der Tradition Bourdieus die „kulturellen Passungsverhältnisse“ in den Blick nehmen, oft von zentraler Bedeutung, sind Fragen von Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit in anderen Untersuchungen oft nur latent im Blick und werden bisweilen mit merkwürdiger Zurückhaltung angedeutet. „Man wird an den verschiedenen Stellen genauer hinsehen müssen, ob dies als eine Benachteiligung bestimmter Gruppen – im Sinne mangelnder Chancengleichheit – zu interpretieren ist“, heißt es etwa im AES in Bezug auf ungleiche Beteiligungsstrukturen (Bilger u. a. 2013, S. 60). Das könnte daran liegen, dass das Zusammenbringen von analytisch aufgedeckten Selektionsmechanismen und eher normativ begründeten Gerechtigkeitsvorstellungen in der Forschungspraxis gerne vermieden wird. Es wäre gleichwohl mit einer herrschaftskritischen Perspektive erziehungswissenschaftlich und bildungstheoretisch sehr gut zu begründen. Diese hätte penibel und sensibel die offenen und verdeckten Formen des „Missbrauchs von Macht“ (Bourdieu) im Bildungswesen aufzudecken, durch die privilegierte Gruppen die Welt der Weiterbildung zu ihrer machen, etwa indem sie das „selbstgesteuerte Lernen“ als „legitime Form“ des Lernens zu etablieren suchen (vgl. Bremer 2010).

Peter Faulstich hat hier an verschiedene Gerechtigkeits- und Gleichheitskonzeptionen erinnert (vgl. Faulstich 2003a, S. 49 ff.; Bremer/Faulstich/Teiwes-Kügler/Vehse 2015, S. 239 ff.). Gerechtigkeit im Bildungswesen ist unmittelbar mit dem Postulat der Chancengleichheit verbunden, die aber eben nicht nur isoliert auf die Bildungseinrichtungen und die im Prinzip zumeist jedermann/jederrfrau offen stehende Teilnahme bezogen werden darf, sondern „die sozialen Verhältnisse außerhalb des Bildungssystems als Prämissen von Gerechtigkeit“ einbeziehen muss (Faulstich 2003a, S. 49). Das ist ein starkes Statement.

Dabei wird „Leistung“ zur zentralen Kategorie, um Ungleichheit als „verdient“ bzw. „unverdient“ zu legitimieren. Zugleich ist das, was als Leistung anerkannt wird, keineswegs klar, sondern hoch umkämpft. Die „formale Gerechtigkeit“ unterstellt, dass Gerechtigkeit beim Zugang zu (Weiter-)Bildung qua Leistung erfolgt, ohne dabei allerdings das Zustandekommen von Leistung selbst zu hinterfragen. Wenn also beispielsweise leitende Angestellte mehr an Weiterbildung teilnehmen, lässt sich das mit Bezug auf die in der „erfolgreichen“ Bildungs- und Berufsbiographie erbrachte Leistung als „verdient“ rechtfertigen. Bourdieu/Passeron (1971) sprechen von der „Illusion der Chancengleichheit“, bei der außer Acht gelassen wird, „dass das Leistungsprinzip fortbestehende Zugangsprivilegien aufgrund von Eigentum und Macht kaschiert“ (Faulstich 2003a, S. 51) – bis dahin, dass das Zustandekommen von Leistung in den Bildungseinrichtungen selbst verschleiert wird (Bremer 2016, S. 76 ff.). Peter

Faulstich hat daher darauf beharrt, am Konzept der „egalitären Gerechtigkeit“ festzuhalten, die sich an ökonomischer, kultureller und sozialer Gleichheit orientieren muss und bezogen auf das Bildungswesen auch als „strukturelle Gerechtigkeit“ bezeichnet werden kann: „Gleichheit orientiert an struktureller Gerechtigkeit meint keineswegs das von konservativer Seite an die Wand gemalte Zerrbild von Gleichmacherei oder das grobe Missverständnis von Gleichartigkeit aller als Prämissen gleicher Entfaltungsmöglichkeiten bei gegebener Verschiedenartigkeit. Unterschieden werden muss Hierarchie von Differenz“ (Bremer/Faulstich/Teiwes-Kügler/Vehse 2015, S. 243).

Die Wirkung sozialer Mechanismen der Selektion im Bildungswesen bleibt oftmals subtil, „widersetzt“ sich gewissermaßen der Aufdeckung; ursprünglich soziale Unterschiede werden in nach außen besser legitimierbare Kategorien der „Leistung“ transformiert. Insbesondere im Bildungswesen, das sich mit der Ideologie der individuellen Selbstverantwortung für Erfolg und Misserfolg geradezu als Gegenwelt für milieubedingte Ungleichheiten inszeniert, wird der Glaube an die Legitimität der Meritokratie den Lernenden regelrecht eingepflegt.

Empirisch zeigt sich dabei ein äußerst differenziertes Bild. In unserer gemeinsamen Studie „Gesellschaftsbild und Weiterbildung“ (Bremer/Faulstich/Teiwes-Kügler/Vehse 2015), in der es um Veränderungen von Gesellschaftsbildern im Verlauf von längerfristigen Weiterbildungen wie Umschulungen ging, konnten wir zuletzt herausarbeiten, wie sich Gerechtigkeitsvorstellungen in den Gesellschaftsbildern der Lernenden auf der Grundlage gemachter Erfahrungen in Weiterbildungen manifestieren. Zwar zwingt die gesellschaftliche Dominanz des Leistungsprinzips alle, sich dazu zu positionieren. Aber in der Bewertung des meritokratischen Gesellschaftsmodells zeigen sich deutliche, auf Habitusunterschieden gründende Differenzen bei den Teilnehmenden. Diese reichen von Zweifeln an der gerechten Regelung bei der Konkurrenz um Teilhabe über als unveränderbar wahrgenommene dichotome Vorstellungen gesellschaftlicher Spaltung bis hin zur Wahrnehmung einer unverändert geltenden, gegen (eine wie auch immer hervorgebrachte) „Leistung“ sich immunisierende Statushierarchie und bisweilen auch Vorstellungen einer Solidargemeinschaft, die dem als „ungerecht“ wahrgenommenen Wettkampf um die besten Positionen entgegengesetzt werden soll (vgl. ebd., S. 214 ff.). Die dabei sichtbar werdenden verschiedenen Formen der Anerkennung von „gerechter Ungleichheit“ lassen sich kritisch als Formen symbolischer Gewalt fassen. Der Prozess, durch den sich die Menschen die soziale Ordnung zu eigen machen, bewirkt auf eine „unsichtbare und heimtückische Weise“ (Bourdieu 2005: 71), dass die Ordnung der Klassen und Geschlechter und die eigene Position wie damit implizit verwehrte Chancen auf dem Wege eines „unmerklichen Vertrautwerdens“ (ebd.) anerkannt wird. Auf diese Weise wirken die Adressat_innen und Lernenden – aber auch die Lehrenden – quasi mit an der Herstellung und Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung. Die Grenzen zwischen Selbst- und Fremdausschluss aus Bildung und Weiterbildung werden unscharf (Bremer 2008).

Dennoch: Selektionsprozesse in den Blick zu nehmen, ohne die Perspektive der Subjekte mit in den Blick zu nehmen, ist nur die „eine Seite“ der Medaille. Bildung im Lebensverlauf per se als „positiv“, eben als ein Privileg, zu sehen, als Moratorien

(Bremer/Faulstich/Teiwes-Kügler/Vehse 2015, S. 22 ff.), die Veränderungen von Selbst- und Weltverhältnissen und schließlich mehr Weltverfügung ermöglichen, ist keineswegs selbstverständlich. Im Zeitalter der „Employability“ könnte man es sogar auch gerade umgekehrt sehen: privilegiert sind heute vielleicht manchmal schon diejenigen, die sich der Bringschuld des Erhalts der Beschäftigungsfähigkeit durch Vermeiden von Lernaufforderungen entziehen können. Das ist keineswegs zynisch gemeint, denn es macht eben deutlich, dass es nicht damit getan ist, fast gebetsmühlenartig die Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung zu fordern, ohne dabei die Fragen mit zu reflektieren, wer da, mit welchem Ziel, durch wen oder was angestoßen und unter welchen Bedingungen an institutioneller Weiterbildung teilnimmt?

Gerade um dies in den Blick nehmen zu können, hat Peter Faulstich zuletzt auf die Unterscheidung von „Bedingungen“ und „Begründungen“ hingewiesen und in den Diskurs um die Selektivität der Erwachsenenbildung gebracht (Bracker/Faulstich 2014). Es geht darum, in der Forschung zu Beteiligung und Teilnahme nicht nur „soziale Faktoren der Selektivität“ herauszustellen (wie das – siehe oben – in vielen Untersuchungen geschieht), sondern „die Begründungen der Lernenden (und Nichtlernenden) selbst“ in den Blick zu nehmen (Bracker/Faulstich 2014, S. 336). Es gibt viel zu tun.

Anmerkungen

- 1 Angeknüpft werden kann hier vor allem an die Arbeit von Hans Tietgens aus den 1960er Jahren zur Frage, warum Industriearbeiter_innen wenig in die Volkshochschule kommen (vgl. Tietgens 1978). Historisch hat bereits Große (1932, S. 51) auf solche Zusammenhänge hingewiesen.
- 2 Dabei müssen die vermeintlich „fremdselektierenden“ strukturellen Funktionslogiken keineswegs gegen subjektive Handlungslogiken in Stellung gebracht werden. Es ist mehr als plausibel, dass die biographisch eher früh erworbene formale Bildung und die damit verbundene Bildungsdisposition, die ihrerseits wieder stark mit der Bildungstradition der Herkunftsfamilie korrespondiert, in bestimmte Berufswege, Branchen und Beschäftigungsverhältnisse mit geringer oder höherer Weiterbildungs-affinität führt, wie sie durch Untersuchungen wie den AES differenziert besonders für die berufliche und betriebliche Weiterbildung herausgearbeitet werden.

Literatur

- Axmacher, Dirk (1990): Bildung, Herrschaft und Widerstand. Grundzüge einer „Paratheorie des Widerstands“ gegen Weiterbildung. In: ProKla. 79/1990, S. 54–74.
- Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf (Hg.) (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. 2 Bd.. Bielefeld: wbv.
- Becker, Rolf/Hecken, Anna E. (2009): Berufliche Weiterbildung – theoretische Perspektiven und empirische Befunde. In: Becker, Rolf (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS, S. 357-394.
- Bilger, F./Gnahn, D./Hartmann, J./Kuper, H. (2013) (Hg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld: wbv.

- Bolder, Axel (2006): Weiterbildung in der Wissensgesellschaft. Die Vollendung des Matthäusprinzips. In: Bittlingmayer, Uwe/Bauer, Ullrich (Hg.): Die „Wissensgesellschaft“. Mythos, Ideologie oder Realität. Wiesbaden: VS, S. 431-444.
- Bolder, Axel/Hendrich, Wolfgang (2000): Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens. Opladen: Leske + Budrich.
- Bourdieu, Pierre (2005): Die männliche Herrschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart: Klett.
- Bracker, Ulrike Rosa/Faulstich, Peter (2014): Weiterbildungsbeteiligung – Bedingungen und Begründungen doppelter Selektivität. In: Bauer, Ullrich/Bolder, Axel/Bremer, Helmut/Dobischat, Rolf/Kutscha, Günter (Hg.): Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung? (Bildung und Arbeit Band 4). Wiesbaden: Springer VS, S. 335-356.
- Bremer, Helmut (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Weinheim u. a.: Juventa Verlag.
- Bremer, Helmut (2008): Das „politische Spiel“ zwischen Selbstausschließung und Fremdausschließung. In: Außerschulische Bildung, Heft 3/2008, S. 266-272.
- Bremer, Helmut (2010): Was kommt nach dem „selbstgesteuerten Lernen“? Zu Irrwegen, Gegenhorizonten und möglichen Auswegen einer verhängnisvollen Debatte. In: Bolder, Axel/Epping, Rudolf/Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard/Seiverth, Andreas (Hg.): Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener? Wiesbaden: VS, 215-242.
- Bremer, Helmut (2016): Milieu, „Passungen“ und die biographische Selbstzuschreibung von Erfolg und Scheitern im Bildungswesen. In: Dausien, Bettina/Rothe, Daniela/Schwendowius, Dorothee (Hg.): Bildungswege: Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung. Frankfurt/M.: Campus, S. 69-96.
- Bremer, Helmut/Faulstich, Peter/Teiwes-Kügler, Christel/Vehse, Jessica (2015): Gesellschaftsbild und Weiterbildung. Auswirkungen von Bildungsmoratorien auf Habitus, Lernen und Gesellschaftsvorstellungen. Baden Baden: Nomos edition sigma
- Bremer, Helmut/Kleemann-Göhrling, Mark/Wagner, Farina (2015): Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für „Bildungsferne“. Ergebnisse, Erfahrungen und theoretische Einordnungen aus der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten in NRW. Bielefeld: wbv.
- Bremer, Helmut/Pape, Natalie (2016): Adressat/inn/en-, Teilnehmenden- und Zielgruppenforschung. In: Korfkamp, Jens/Löffler, Cordula (Hg.): Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Münster: Waxmann, S. 144-164.
- Faulstich, Peter (1981): Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.: Diesterweg.
- Faulstich, Peter (2003a): Weiterbildung. Begründungen Lebensentfaltender Bildung. München: Oldenbourg.
- Faulstich, Peter (2003b): Weiterbildung. In: Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim/Mayer, Karl Ulrich/Trommer, Luitgart (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek: Rowohlt, S. 625-660.
- Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (1999): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim: Juventa.
- Große, Franz (1932): Die Bildungsinteressen des großstädtischen Proletariats. Breslau: Neuer Breslauer Verlag.
- Grotlüschen, Anke (2010): Erneuerung der Interessetheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung. Wiesbaden: VS.
- Grotlüschen, Anke/Riekman, Wibke (Hg.) (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: Waxmann.
- Kaufmann, Katrin/Widany, Sarah (2013): Berufliche Weiterbildung – Gelegenheits- und Teilnahmestrukturen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (16): S. 29-54.

- Kuper, Harm/Schrader, Josef (2013): Stichwort: Weiterbildung im Spiegel empirischer Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (16): S. 7–28.
- OECD (2013): Für das Leben gerüstet? Wichtigste Ergebnisse von PIAAC. Paris.
- Olbrich, Josef (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Rosenblatt, Bernhard von/Bilger, Frauke/Gnahn, Dieter (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Bielefeld: wbv.
- Schleiermacher, Friedrich (1957 [1826]): Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Düsseldorf: Verlag Helmut Küpper.
- Schulenberg, Wolfgang (1957): Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Eine Untersuchung im Grenzgebiet zwischen Pädagogik und Soziologie. Stuttgart: Enke.
- Schulenberg, Wolfgang/Loeber, Heinz-Dieter/Loeber-Pautsch, Uta/Pühler, Susanne (1978): Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Strzelewicz, Willy/Raapke, Hans-Dietrich/Schulenberg, Wolfgang (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart: Enke.
- Tietgens, Hans (1978 [1964]): Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule? In: Schulenberg, Wolfgang (Hg.): Erwachsenenbildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 98-174.
- Zeuner, Christine (2010): Aufgaben und Perspektiven der Erwachsenenbildung in einer demokratischen Gesellschaft. In: Aufenanger, Stefan/Hamburger, Fritz/Ludwig, Luise/Tippelt, Rudolf (Hg.): Bildung in der Demokratie. Opladen, S. 169-187.