

## **Gesellschaftsbild und Weiterbildung:** Das „Politische“ im „Beruflichen“ – empirische Einblicke in eine „integrierte Realität“

*Helmut Bremer, Christel Teiwes-Kügler, Jessica Vehse*

*Für Peter Faulstich*

### **Abstract**

*Der Beitrag knüpft an die Debatte um die Verbindung beruflicher und politischer Weiterbildung an. Gestützt auf eine qualitativ-empirische Studie, bei der Teilnehmende längerfristiger Weiterbildungen befragt wurden, wurde der Verknüpfung von Gesellschaftsbildern und Weiterbildung nachgegangen. Gezeigt wird, dass Gesellschaftsbilder, verstanden als im Habitus verankerte gesellschaftliche Ordnungs- und Teilungsprinzipien und Vorstellungsschemata, Prozesse beruflicher Weiterbildung in mehrfacher Hinsicht mitstrukturieren und den Lernenden sehr präsent sind. Im Ergebnis wird für eine stärkere Verknüpfung von politischer und beruflicher bei der programmatischen und pädagogischen Gestaltung von Weiterbildung plädiert.*

Die Unterscheidung des „Beruflichen“ und des „Allgemeinen“ (das dann oft synonym zum „Politischen“ gesetzt wurde) durchzieht als grundlegende Trennung das (Weiter-)Bildungswesen und hat sich in dessen Systemstruktur (thematisch, didaktisch, institutionell, rechtlich, finanziell) manifestiert (vgl. Faulstich 2004, 2009). Tendenziell erscheint das Berufliche als (vermeintlich) „privat“, „sachbezogen“, „nützlich“, „instrumentell“ usw., das Allgemeine und Politische hingegen als (vermeintlich) „öffentlich“, „herrschaftskritisch“, „emanzipativ“, „persönlichkeitsbildend“ usw. Beinahe ebenso lang ist die Debatte um einen ganzheitlichen Blick auf die Bildung Erwachsener, die sowohl das Berufliche als auch das Allgemeine und Politische umfasst und in der Erwachsenenbildung mit verschiedenen Intentionen und unter verschiedenen Begrifflichkeiten wie „Verbindung“, „Synthese“, „Integration“, „Verzahnung“ oder „Konvergenz“ geführt wird (vgl. Faulstich 2009; Pflüger 1977; Tietgens 2010). Gegenüber einer Logik des Separierens wäre demnach zu betonen, dass sich das Lernen von Erwachsenen „immer schon in einer integrierten Realität“ vollzieht

(Faulstich 1991, S. 198). Aus dieser Perspektive sind Zugänge zur Politik wie auch zum Beruflichen selten isoliert und in Reinform vorhanden, sondern sind stets eingebunden in Lebensperspektiven als Ganzes.

Integrative Konzepte können etwa anknüpfen an Borinski (1954), der die politische Bildung als ein Unterrichtsprinzip sah, das „über den politisch-sozialen Fachunterricht“ hinausgehen und „alle Unterrichtsgebiete durchdringen und zu einer Einheit zusammenfassen“ muss (ebd., S. 64). Siebert (2000, S. 141 f.) betont, dass das schulische Strukturprinzip des Unterrichtsfachs und die damit verbundenen fachlichen Logiken auf Erwachsenenbildung so nicht übertragbar sind. In der Erwachsenenbildung sei das Strukturprinzip eher „die komplexe lebensweltliche Thematik“, die oftmals „disziplinübergreifend strukturiert ist“. Diese Perspektiven machen deutlich, dass Bildung „in einem umfassenden Sinn“ nicht aufgeht „in den Schachteln des ‚Beruflichen‘, des ‚Allgemeinen‘ oder eines Besonderen ‚Politischen‘“ (Faulstich 2004, S. 88).

Es gibt also gute Gründe dafür, berufsbezogene und politikbezogene Lern- und Bildungsprozesse zusammen zu denken und zu betrachten. Dieser Verknüpfung des Politischen und Beruflichen möchten wir im Folgenden mit Bezug auf eine empirische Studie verdeutlichen, in der wir dem Zusammenhang von Gesellschaftsbild und Weiterbildung nachgegangen sind und Teilnehmende länger andauernder (allgemeinbildender und beruflicher Weiterbildungsprogramme befragt haben.<sup>1</sup> Wir verstehen Gesellschaftsbilder anknüpfend an die klassische industriesoziologische Untersuchung von Popitz u. a. (1957) und das Habituskonzept Bourdieus (1987) als Dispositionen, Vorstellungen und Klassifizierungen, auf deren Grundlage die gesellschaftliche Ordnung und die eigene Position darin gedeutet und bewertet werden. Gesellschaftsbilder beinhalten also immer auch, sich selbst zur Welt in Beziehung zu setzen und sind somit anschlussfähig an Bildung in ihrer politischen Dimension.

Wie wir zeigen, sind den Lernenden in Prozessen primär beruflicher Weiterbildung solche gesellschaftlich-politischen Bezugnahmen als die Bildungspraxis mitstrukturierende Prinzipien sehr präsent. Wir gehen zunächst auf zentrale Eckpunkte und Ergebnisse der Studie ein und plädieren abschließend dafür, die „Schubladen“ von beruflicher und politischer Bildung aufzubrechen.

## 1. Zur Studie „Gesellschaftsbild und Weiterbildung“

### *Ansatz*

Zentraler Ansatzpunkt unserer Studie war, dass außerhalb des Erwerbslebens stattfindende und länger andauernde Weiterbildungsprozesse im Sinne Zinneckers (2000) eine „spezifische lebensgeschichtliche ‚Auszeit‘“ und eine „Moratoriumsphase“ darstellen (vgl. auch Tosana 2008). Dem folgend gingen wir davon aus, dass die mit der beruflichen Weiterbildung verbundene zeitliche Entpflichtung von Erwerbsarbeit nicht nur eine Phase beruflicher Umorientierung darstellt, sondern einen biographischen Raum eröffnet, in dem auch bisherige soziale und gesellschaftlich-politische Ordnungsvorstellungen und Orientierungsmuster sowie private Lebensentwürfe reflektiert und verändert werden können. Unterstellt wurde dabei, dass solche Umstel-

lungsprozesse biographisch sowie milieu- und geschlechtsspezifisch unterschiedlich erfahren und verarbeitet werden.

Das Konzept „Gesellschaftsbild“, das eine Nähe hat zu Begriffen wie „Bewusstsein“ oder „Sozialcharakter (vgl. Bremer u. a. 2015, S. 12 ff.), wurde von Popitz u. a. (1957) verstanden als Bündel von Vorstellungsschemata, die zur Deutung und Erklärung von gesellschaftlichen Bedingungen und Veränderungen herangezogen werden und ein über die eigenen unmittelbaren Erfahrungen hinausgehendes „Mehr“ beinhalten. Dadurch wird eine Orientierung und Verortung innerhalb größerer gesellschaftlicher Zusammenhänge ermöglicht. Diese Vorstellungen sind zum Teil nicht bewusst und können daher auch nicht unbedingt direkt formuliert werden (vgl. ebd., S. 8).

Der Einschluss latenter und vorreflexiver Ebenen eröffnet Anschlüsse an das Habituskonzept Bourdieus (1987), der von den Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata und verkürzt auch von „Weltsichten“ spricht. Gesellschaftsbilder lassen sich demnach als im Habitus verankerte gesellschaftliche Ordnungs- und Teilungsprinzipien auffassen, die mit dem eigenen sozialen Ort und der damit verbundenen Perspektive auf die soziale Welt zusammenhängen und handlungsrelevant sind – etwa auch in Bezug auf Weiterbildungsteilnahme. Es geht dann darum, inwiefern die Gesellschaft als veränderbar, partizipativ, egalitär, meritokratisch, mobil usw. erfahren wird (vgl. Bremer u. a. 2015, S. 31 ff.).

### *Empirisches Vorgehen*

Befragt wurden Gruppen mit sechs bis zehn Teilnehmenden aus meist zweijährigen öffentlich finanzierten Weiterbildungsprogrammen (berufliche Erstausbildungen, Umschulungen und Höherqualifizierungen, Nachholen von Schulabschlüssen). Die Teilnehmenden gehörten allgemeinbildenden, technisch-handwerklichen, informations-technologischen, pädagogischen, pflegerischen u. kaufmännischen Weiterbildungsgruppen an (vgl. Bremer u. a. 2015, S. 68 ff.) und kamen mehrheitlich aus mittleren und unteren sozialen Lagen. Da wir mögliche Veränderungen von Gesellschaftsbildern im Verlauf der Weiterbildungsphase aufzeigen wollten, haben wir einen qualitativen Längsschnitt realisiert und die Gruppen einmal zu Beginn und einmal gegen Ende der Weiterbildung befragt.

Methodisch wurde mit dem Verfahren der Gruppen- bzw. Lernwerkstatt gearbeitet. Darin werden Gruppendiskussionen um visuelle und assoziativ-projektive Verfahren (in unserem Fall Collagen) erweitert, um auch einen empirischen Zugang auf vor-reflexive gesellschaftlich-politische Orientierungen und Haltungen zu bekommen (vgl. Bremer u. a. 2015, S. 43 ff.). Die Erhebungen dauerten etwa vier Stunden und wurden komplett transkribiert. Insgesamt konnten in der ersten Erhebungswelle 14 und in der zweiten elf Gruppenerhebungen mit 94 bzw. 40 Teilnehmenden durchgeführt werden.<sup>2</sup>

Empirisch zugänglich wurden Gesellschaftsbilder beispielsweise durch in den Gruppenwerkstätten sichtbar werdende Gerechtigkeits- und Solidaritätsvorstellungen, Wahrnehmungen zur gesellschaftlichen Struktur und Hierarchie und deren Zu-

standekommen, durch den gesellschaftlichen Stellenwert, der Bildung zugewiesen wurde oder auch durch Haltungen zu gesellschaftlichen Wandlungsprozessen (vgl. hierzu ausführlich Bremer u. a. 2015, S. 41).

Aus den Erhebungen wurden schließlich sechs Gesellschaftsbilder mit verschiedenen Varianten rekonstruiert (vgl. Übersicht; ausführlicher Bremer u. a. 2015, S. 214 ff.). Die Rekonstruktion erfolgte angelehnt an das Verfahren der Habitus-Hermeneutik (Bremer/Teiwes-Kügler 2013) in mehreren interpretativen Analyseschritten, bei denen die Auswertungsergebnisse zunehmend vom Material abstrahiert und in sogenannten Fallprofilen verdichtet wurden (vgl. ebd., S. 79 ff.). Dabei kamen bereits vorhandene theoretische wie auch induktiv aus dem Material entwickelte Kategorien zum Einsatz. Zentral war die Herausarbeitung der aus Sicht der Untersuchungspersonen die Gesellschaft hauptsächlich strukturierenden Mechanismen.

## 2. Gesellschaftsbilder im Überblick

In der eingefügten Übersicht sind die Gesellschaftsbilder komprimiert dargestellt und das jeweilige zentrale Prinzip hervorgehoben, nach dem die Gesellschaft in der Perspektive der Befragten „funktioniert“ und wie sie strukturiert ist. Die Gesellschaftsbilder fanden wir mitunter nur in einer, teilweise auch in mehreren Erhebungsgruppen; sie gehen also in der Logik der Befragungsgruppen nicht auf. Zusammenhänge mit Habitus und sozialem Milieu waren dagegen klar erkennbar.

Gesellschaftsbild	Dominantes Strukturierungsprinzip
Gesellschaft als Meritokratie	ausgeprägtes individuelles Leistungsprinzip; in unterschiedlicher Weise verbunden mit Vorstellungen von Chancengleichheit und Leistungsgerechtigkeit
Gesellschaft als Konkurrenzverhältnis	Wettbewerbs- und Durchsetzungsprinzip; zum Teil verbunden mit sozialdarwinistischen Vorstellungen
Gesellschaft als Dichotomie und Ausbeutungsverhältnis	Herrschaftsprinzip; zum Teil verbunden mit Ohnmachtvorstellungen oder individuellen Aufstiegsstrategien
Gesellschaft als Statushierarchie	Anerkennungsprinzip; hohe symbolische Bedeutung von zertifizierten Bildungs- bzw. Berufsabschlüssen, deren Bedeutung teilweise als legitim anerkannt, teilweise als nicht durch Leistung „verdient“ nur begrenzt akzeptiert wird
Gesellschaft als Maschine	gesellschaftliche Entwicklung und Beschleunigung, auf die man keinen Einfluss hat und denen man allenfalls mit individualistischen Handlungsstrategien begegnen kann
Gesellschaft als Solidargemeinschaft	Fürsorgeprinzip; Erfahrung einer solidarischen Gesellschaft, in der es Unterstützung gibt für sozial Schwächere; zugleich wird die Gesellschaft gegenwärtig als entsolidarisiert wahrgenommen

Ohne ins Detail zu gehen (vgl. Bremer u. a. 2015, S. 213 ff.) lässt sich festhalten: Alle Untersuchungsgruppen sahen sich mit einer konkurrenzbetonten Leistungsgesell-

schaft konfrontiert, insbesondere auch oder gerade diejenigen, die sich den gesellschaftlichen Anforderungen aufgrund fehlender Bildungs- und Berufsabschlüsse, ihrer familiär-sozialen Situation oder wegen gesundheitlicher Probleme nicht (mehr) gewachsen fühlten. Aus dieser oft nur latenten Vorstellung einer „irgendwie“ *meritokratischen Gesellschaft* resultierte der Glaube an die Sinnhaftigkeit gegenwärtiger Bildungsanstrengungen und die Erwartung oder Hoffnung, dass die Bildungsanstrengungen gesellschaftlich belohnt werden.

Als wirklich ungebrochene Grundorientierung fanden wir das *meritokratische Gesellschaftsbild* allerdings nur in wenigen Gruppen. Neben die meritokratische „Doxa“ (Bourdieu) traten andere erfahrungsgestützte Gesellschaftsbilder. Vielfach bestand die Vorstellung vom Fortbestehen einer *Statushierarchie*, die nach sozialer Herkunft und ständischen Mechanismen der Privilegierung soziale Ungleichheit festschreibt oder ein *dichotomes Gesellschaftsbild* nach dem Gegensatz von Macht und Ohnmacht. Die Gesellschaft und die eigene soziale Lage erschienen dann kaum veränderbar. Mitunter wurde das gesellschaftliche System wie ein *Maschinenmodell* konstruiert, das ohne Akteure zu funktionieren schien und in einigen Gruppen wurde am Wunsch nach einer Gesellschaft als *Solidargemeinschaft* festgehalten.

Erklären lässt sich dieser Befund damit, dass unterschieden werden muss zwischen der Wahrnehmung der Gesellschaft und der Bewertung, Positionierung und dem Verhalten der Befragten dazu. Das ging keineswegs immer ineinander auf. Beispielsweise wurde die Gesellschaft zwar oft als konkurrenz- und wettbewerbsbetonte Leistungsgesellschaft erfahren; zugleich wurde aber genau das häufig kritisiert und nicht zur eigenen Handlungsmaxime gemacht. Stattdessen erfolgte eine solidarische Praxis explizit in Abgrenzung zum dominierenden Konkurrenzprinzip. Gesellschaftliche Alternativen und Utopien wurden allerdings kaum entworfen und gemeinschaftlich-solidarisches Handeln z. B. fast überwiegend im engeren „privaten“ Umfeld realisiert.

### 3. Das Politische betreffende Effekte der Weiterbildung

*Gesellschaftlich-politische Themen* waren für die Teilnehmenden der Weiterbildungskurse von hoher Relevanz und wurden ausführlich diskutiert. Zentral ging es um Fragen von Gerechtigkeit und Anerkennung (vgl. auch Bremer 2017). Weder wurden Einkommen und Vermögen als gesellschaftlich (leistungs-)gerecht verteilt angesehen noch die eigene Leistung gesellschaftlich oder betrieblich als ausreichend anerkannt wahrgenommen. Fast durchgängig kritisierten die Lerngruppen soziale Benachteiligungen aufgrund von sozialer Herkunft, ethnischer Zugehörigkeit und Geschlecht (insbesondere alleinerziehende Frauen), ebenso die Chancenungerechtigkeit im Zugang zu (höherer) Bildung und Weiterbildung. Viele Teilnehmende hatten z.T. über Jahre um ihre Bildungsgutscheine für die besuchten Kurse kämpfen müssen (vgl. auch Käßplinger u. a. 2013). Die Abhängigkeit von staatlichen Transfers (z. B. von Hartz IV) sowie die Erfahrungen mit Umgangsweisen der Jobcenter wurden fast durchgängig als entwürdigend, diskriminierend und als gesellschaftliche Deklassierung wahrgenommen (vgl. ausführlich Teiwes-Kügler 2017, S. 365 ff.).

Insbesondere die Teilnehmenden an Weiterbildungskursen für Pflegeberufe kritisierten beschleunigte und selbstausbeutende Arbeitsbedingungen. Gewerbliche Berufsgruppen waren in Leih- und Zeitarbeit tätig gewesen und sahen darin eine, wie sie sagten, „moderne Form der Sklaverei“. In keiner Gruppe gab es jedoch Vorstellungen dazu, wie den unbefriedigenden Arbeitsbedingungen (kollektiv) etwas entgegen gesetzt werden könnte. Von der Politik und den politischen Parteien waren die meisten Befragten massiv enttäuscht. Die Weiterbildungsteilnahme wurde daher als die z.Zt. vielleicht einzige Möglichkeit angesehen, durch individuelle Anstrengung und Investitionen die eigene Lage zu verbessern. Vielfach standen bei den Erwartungen an die Weiterbildung weniger persönliche Aufstiegsoptionen im Vordergrund, sondern wurde mit der erfolgreichen Kursteilnahme die Befreiung aus Abhängigkeiten, die Erweiterung von Teilhabemöglichkeiten, das Bestreben nach Statuserhalt oder der Rückgewinn eines selbstbestimmten und gesellschaftlich anerkannten Lebens verbunden. Diese emanzipativ-partizipativen Bestrebungen gehen über ein funktional berufsbezogenes (Weiter-)Bildungsverständnis hinaus.

Während sich die Gesellschaftsbilder im Verlauf der Weiterbildung nicht grundlegend verändert haben (vgl. Bremer u. a. 2015, S. 229 ff.), ließen sich durchaus Veränderungen beobachten, die von den Teilnehmenden kaum reflektiert wurden und die wir als *das Politische betreffende Effekte der Weiterbildung* bezeichnen.

### *Anpassungs- und Unterwerfungsprozesse*

Die Veränderungen betreffen einerseits *Anpassungs- und Unterwerfungsprozesse*, die mit der Akzeptanz bzw. mit dem Einfügen in die individualisierte Leistungsgesellschaft und deren Bedingungen einhergehen. So dominieren in der Weiterbildung, wie im Bildungswesen insgesamt, meist individuelles Lernen und individuelle Lernerfolge. Diese Selbstzuschreibung von Erfolg und Scheitern (vgl. Bremer 2016) unterstützte häufig, dass individuelle Handlungsstrategien generalisiert wurden und kollektive Strategien verdrängten. Wir sehen darin *Individualisierungs- und Entpolitisierungseffekte*, die gesellschaftliche (Verteilungs-)Fragen berühren. Erfolg oder Scheitern werden nicht dem Weiterbildungssystem oder der Politik, sondern dem Individuum zugeschrieben und entziehen sich somit der politischen Kritisierbarkeit. Dabei erfolgen Anpassung und Unterwerfung nicht freiwillig, sondern sie müssen mit Bezug auf Bourdieus Konzept der „symbolischen Gewalt“ (Bourdieu 2001) als „erzwungene“ Unterwerfungen unter die soziale Ordnung verstanden werden.

Die Individualisierung setzt die einzelnen Subjekte zudem häufig in Konkurrenz zueinander. Wir bezeichnen dies als *Wettbewerbseffekt*. Konkurrenz und individualisiertes Leistungsprinzip gingen häufig Hand in Hand und schienen in der Wahrnehmung der Befragten bisweilen mit solidarischen Prinzipien unvereinbar. Die in den Erhebungen der ersten Welle vielfach kritisierten Benachteiligungen durch soziale bzw. ethnische Herkunft und Geschlecht wurden in den Befragungen der zweiten Welle insgesamt nachrangiger. Die Teilnehmenden sahen Erfolge oder Misserfolge als sich selbst zuzurechnendes Vermögen oder Versagen an. Die erfolgreiche Bewäl-

tigung der Weiterbildung bestätigt diese Wahrnehmung. Nicht selten bestärkte dies zugleich den Glauben an eine meritokratische Gesellschaft.

### *Selbstbefreiende und emanzipative Prozesse*

Neben diesen Anpassungs- bzw. Unterwerfungsprozessen ließen sich jedoch auch *selbstbefreiende und emanzipative Veränderungen* bei den Weiterbildungsteilnehmenden ausmachen. Dabei ging es darum, sich durch die erfolgreiche Weiterbildung aus institutionellen wie persönlichen Abhängigkeiten, z. B. von staatlichen Unterstützungszahlungen der Arbeitsagenturen und Jobcenter, befreien zu können. Damit verbunden wurde der Rückgewinn von Würde, Selbstbestimmung, die (Re-)Integration in das Erwerbssystem und damit wiederum gesellschaftliche Teilhabe, Integration und Anerkennung. Durch die Weiterbildung gerieten neue Lebensentwürfe in den Blick, die vorher im Wortsinn nicht denkbar waren und als „Mehr“ an Handlungsfähigkeit und Weltverfügung gedeutet werden können. Befreiende Effekte hatte die Weiterbildungsteilnahme darüber hinaus bei Frauen einiger Gruppen in der Emanzipation von direkten männlich dominierten Abhängigkeitsbeziehungen. Insbesondere die Frauen einer Gruppe, die an der Volkshochschule den Hauptschulabschluss nachholte, sahen im Bildungsabschluss die Möglichkeit, sich gegen männliche Herrschaftsansprüche (der Ehemänner, Partner oder Väter) zur Wehr zu setzen. Häufig ging das Streben nach mehr Unabhängigkeit mit einer Ablösung traditioneller weiblicher Rollenbilder einher.

### *Gesellschaftsbilder und Bildungspraxis*

Die Studie bestätigt den Zusammenhang zwischen Gesellschaftsbildern und Bildungspraxis. Die identifizierten Gesellschaftsbilder verweisen darauf, dass mit ihnen jeweils auch unterschiedliche Vorstellungen zum Stellenwert der Weiterbildung verbunden sind. In der Regel werden Bildungsanstrengungen nur dann unternommen und durchgehalten, wenn ein mehr oder weniger meritokratisches Gesellschaftsbild (sei es gebrochen oder ungebrochen) präsent ist und die Vorstellung besteht, dass die Gesellschaft durchlässig genug ist, um den Bildungsaufwand in bessere Lebens- und Arbeitsbedingungen umsetzen zu können.

Bei Befragten, die ein Gesellschaftsbild der Ohnmacht und Chancenlosigkeit verinnerlicht haben (das waren fast ausschließlich Personen aus sozial benachteiligten Milieus), ist das Risiko des vorzeitigen Abbruchs sehr groß. Der damit verbundene Erfolg erscheint fragwürdig und das eigene Los durch Weiterbildung kaum veränderbar. Gerade die ohnehin am stärksten benachteiligten Personengruppen schließen sich so selbst ein weiteres Mal von Bildungsteilhabe und damit verbundenen Lebensperspektiven aus. Hier wäre zukünftig vermehrt herauszuarbeiten, welchen Beitrag berufliche/politische Bildung leisten kann, um diese Handlungsunfähigkeit aufzubrechen. Aber auch bei Befragten, die eine durch ständische Mechanismen strukturierte Gesellschaft wahrnehmen, wird die eigene Leistungs- und Bildungsanstrengung immer wieder infrage gestellt.

#### 4. Schlussbemerkung: Zusammendenken von „Politischem“ und „Beruflichem“ in der Weiterbildung

Der Blick in die Befunde unserer Untersuchung zeigt, wie „berufliche“ Weiterbildung und „politische“ Reflexions- und Veränderungsprozesse zusammenhängen und sich gegenseitig beeinflussen und durchdringen – gerade in den Moratoriumsphasen länger andauernder Weiterbildungen. Gesellschaftsbilder überformen politische und berufliche Orientierungen und können als wichtige Hintergrund- und Zielkategorie von „beruflichen“ Bildungsprozessen gesehen werden. Insofern untermauern die Ergebnisse die Bedeutung der eingangs schon genannten „integrierten Realität“.

Insbesondere die zur (erzwungenen) Anpassung und Unterwerfung tendierenden Effekte der Weiterbildung scheinen die in der „politischen“ Bildung verbreitete pessimistische Wahrnehmung einer „deformierenden“ Funktionalisierung durch berufliche Bildung zu bestätigen. Unsere Ergebnisse fordern aber dazu auf, die eingangs erwähnte Debatte um die Verbindung „beruflicher“ und „politischer“ Bildung neu zu beleben.<sup>3</sup>

Die Untersuchung zeigt deutlich, dass die Teilnehmenden beruflicher Weiterbildung intensiv mit Gerechtigkeits-, Teilhabe und Anerkennungsthemen beschäftigt sind, die pädagogisch aufgegriffen werden könnten, um die Handlungsmöglichkeiten der Weiterbildungsteilnehmenden in diesem Bereich zu stärken. Das würde auch bedeuten, verbreitete Verengungen in der „beruflichen“ und „politischen“ Bildung aufzubrechen, die sich etwa in der vermeintlichen Gegensätzlichkeit von „Nützlichkeit“ und „Mündigkeit“ zeigen: „Das Berufliche steht dann für Einsatzfähigkeit und Verwertbarkeit, das Allgemeine, das sich als das Politische darstellt, für das Gemeinsame und Befreiende“ (Faustlich 2009, S. 7). Es geht immer darum, die gesamte Lebenssituation, die Einbindung in gesellschaftliche, ökonomische und politische Verhältnisse zum Ausgangspunkt der Bildungsarbeit zu machen. In der Arbeiterbildung spricht man z. B. von der „Arbeiterexistenz“ (Brock 1989, S. 42). Von da aus gilt es zu entwickeln, was etwa „Identität“, „Emanzipation“, „Selbstbestimmung“, „Partizipation“ usw. konkret heißen kann, zu welchen Themen das führt und wie den Menschen dann Arbeit, Beruf und Politik erscheinen.

Wenn eine sich „politisch“ verstehende Bildung sich gegen das „Berufliche“ und dessen vermeintlich rein „funktionaler Verwertungslogik“ abgrenzt, bleiben die Lernenden in der „beruflichen“ Weiterbildung sich selbst überlassen, sodass die Verwertungs- und Anpassungskräfte dann umso ungebremster greifen. Verkannt wird dabei, dass das Entwickeln von Beruflichkeit auf das Höchste mit emanzipativen Prozessen und dem (Wieder-)Erlangen von Selbstbestimmung und Handlungsfähigkeit verknüpft ist. Umgekehrt verfehlt eine sich rein funktional verstehende „berufliche“ Bildung, wie sehr Teilnehmende berufliche Qualifizierungen mit antizipierten Laufbahnen und Positionierungen in der sozialen und politischen Ordnung zusammenbringen. Wie gezeigt treten die explizit artikulierten politischen Themen und die Kritik an benachteiligenden gesellschaftlichen Strukturen am Ende der Moratoriumsphase in den Hintergrund, während im Kontext der Weiterbildung stattfindende Veränderungsprozesse mit gesellschaftlich-politischer Reichweite von den Weiterbildungsteil-

nehmenden kaum reflektiert werden (etwa die Anpassung an Anforderungen der Leistungsgesellschaft oder die Zunahme von Konkurrenz und Individualisierung bei abnehmender Solidarität). Das spricht dafür, eine politische Perspektive in die pädagogische Gestaltung beruflicher Weiterbildung einzuführen, um solche verändernden Prozesse sichtbar und diskutierbar zu machen.

### Anmerkungen

- 1 Das Projekt Gesellschaftsbild und Weiterbildung wurde als Kooperationsprojekt der Universitäten Duisburg-Essen und der Universität Hamburg von April 2012 bis September 2015 durchgeführt und von der Hans-Böckler-Stiftung gefördert. Die Projektleitung hatten Helmut Bremer (Fachgebiet Erwachsenenbildung/Politische Bildung, Universität Duisburg-Essen) und Peter Faulstich (Lehrstuhl für Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Universität Hamburg). Die Projektbearbeitung lag bei Christel Teiwes-Kügler (Universität Duisburg-Essen) und Jessica Vehse (Universität Hamburg).
- 2 Die geringeren Teilnehmendenzahlen in den zweiten Erhebungen sind vor allem dadurch begründet, dass einige die Weiterbildungen inzwischen abgebrochen oder keine Weiterfinanzierung erhalten hatten oder auch wegen anstehender Prüfungsvorbereitungen und Abschlussprüfungen an den zweiten Diskussionsrunden nicht mehr teilgenommen haben.
- 3 Dabei trägt die durch den AES eingeführte Unterscheidung von betrieblicher, individuell-beruflicher und nicht-beruflicher Weiterbildung eher zur Verunklarung bei, da einerseits die Dominanz des Beruflichen manifestiert wird und andererseits das Bildungsinteresse am Politischen (also den „allgemeinen Angelegenheiten“) dem Privaten zugeordnet wird (Bilger u. a. 2013, S. 38).

### Literatur

- Bilger, F./Gnahn, D./Hartmann, J./Kuper, H. (2013) (Hg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld.
- Borinski, F. (1954): Der Weg zum Mitbürger. Düsseldorf.
- Bourdieu, P. (1987): Sozialer Sinn. Frankfurt/M.
- Bourdieu, P. (2001): Meditationen. Frankfurt/M.
- Bremer, H. (2016): Milieu, „Passungen“ und die biographische Selbstzuschreibung von Erfolg und Scheitern im Bildungswesen. In: Dausien, B./Rothe, D./Schwendowius, D. (Hg.): Bildungswege: Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung. Frankfurt/M., S. 69-96.
- Bremer, H. (2017): Selektive Weiterbildungsbeteiligung und (Bildungs-)Gerechtigkeit. In: Hessische Blätter für Volkskunde. Heft 2/2017 (i. E.)
- Bremer, H./Teiwes-Kügler, C. (2013): Zur Theorie und Praxis der Habitus-Hermeneutik. In: Brake, A./Bremer, H./Lange-Vester, A. (Hg.): Empirisch Arbeiten mit Bourdieu, Weinheim, S. 93-129.
- Bremer, H./Faulstich, P./Teiwes-Kügler, C./Vehse, J. (2015): Gesellschaftsbild und Weiterbildung. Auswirkungen von Bildungsmoratorien auf Habitus, Lernen und Gesellschaftsvorstellungen. Baden-Baden.
- Brock, A. (1989). Arbeiterbildung. In: Kaiser, A. (Hg.). Handbuch zur politischen Erwachsenenbildung. München, S. 42-54.
- Faulstich, P. (1991): Integration allgemeiner und beruflicher Bildung, Schlüsselqualifikation und das Bedürfnis nach Ganzheit. Didaktische Diskussionen in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Heft 3/1991, S. 193-198.

- Faulstich, P. (2004): Die Desintegration von „politischer“ und „beruflicher“ Bildung in Deutschland ist immer schon problematisch gewesen und heute nicht mehr haltbar. In: Hufer, K.-P./Pohl, K./Scheurich, I. (Hg.): Positionen der politischen Bildung 2: Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung, Schwalbach, S. 80-99.
- Faulstich, P. (2009): „Integration“? – „Synthese“? – „Konvergenz“? „Berufliche“ und „Politische“ Bildung oder aber „Bildung“? In: Außerschulische Bildung. Heft 1/2009, S. 6-13.
- Käpplinger, B./Klein, R./Haberzeth, E. (Hg.) (2013): Weiterbildungsgutscheine – Wirkungen eines Finanzierungsmodells in vier europäischen Ländern. Bielefeld.
- Pflüger, A. (1977): Ansätze zur Integration von beruflicher und politischer Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland, In: Siebert, H. (Hg.): Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung. Braunschweig, S. 139–158.
- Popitz, H./Barth, H. P./Jüres, E. A./Kesting, H. (1957): Das Gesellschaftsbild des Arbeiters. Tübingen.
- Siebert, H. (2000): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Neuwied
- Teiwes-Kügler, C. (2017): Vermittlungs- und Bildungspraxis der Arbeitsverwaltung. Widersprüche zu Habitus und Berufsbiographien. In: Bolder, A./Bremer, H./Epping, R. (Hg.): Bildung für Arbeit unter neuer Steuerung. Wiesbaden, S. 365-388.
- Tietgens, H. (2010): Thesen zur „Einheit beruflicher und allgemeiner Bildung“. In: Bolder, A./Epping, R./Klein, R./Reutter, G./Seiverth, A. (Hg.): Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener? Wiesbaden, S. 243-253.
- Tosana, S. (2008): Bildungsgang, Habitus und Feld: Eine Untersuchung zu den Statuspassagen Erwachsener mit Hauptschulabschluss am Abendgymnasium. Bielefeld.
- Zinnecker, J. (2000): Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. In: Benner, D./Tenorth, H.-E. (Hg.). Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 42. Weinheim, S. 36-68.