

Berufliche Weiterbildungsbeteiligung – Lernstrategien als Identitätsarbeit

Erik Haberzeth

Zusammenfassung

Der Beitrag basiert auf einer Auswertung von elf problemzentrierten Interviews mit Beschäftigten, die selbstinitiiert an einer umfangreichen beruflichen Weiterbildung teilgenommen haben. In dieser qualitativen Studie wird versucht zu begreifen, warum und wie Beschäftigte einen solchen Typ von Weiterbildung in Anspruch nehmen, welche Bedeutung ihm im Kontext von Erwerbsarbeit zukommt und welche Gestaltungsmöglichkeiten sich die Beschäftigten durch die Weiterbildung erhoffen. Im Mittelpunkt steht die Entscheidungssituation aus der Perspektive der Subjekte, insbesondere die Frage, wie Arbeitsbedingungen wahrgenommen und in Weiterbildungsbeteiligung überführt werden. Aus dem empirischen Material tritt v. a. die hohe Relevanz berufsbiografischer Identitätsthemen für Lerninteressen und -aktivitäten hervor. Deren Rekonstruktion erweist sich als wesentlich, um die Weiterbildungsbeteiligung der Personen einordnen und begreifen zu können. Erkennbar werden unterschiedliche Lernstrategien als Identitätsarbeit.

1. Problemstellung

Die Erwerbsarbeit stellt neben dem schulischen und beruflichen Bildungshintergrund den zentralen Einflussfaktor auf die Beteiligung an Weiterbildung dar (vgl. Bilger u. a. 2013). Diese hohe Bedeutung legt es nahe, den Zusammenhang von Erwerbsarbeit, Lern- und Weiterbildungsinteressen sowie Weiterbildungsbeteiligung vertieft empirisch zu analysieren. Die vorhandene, gerade jüngere empirische Forschung folgt dabei in der Mehrheit einem sozialstatistischen Ansatz (z. B. Kaufmann/Widany 2013; Walter 2014). So gelingt es, Strukturen der Beteiligung detailliert aufzuschlüsseln und zentrale Zusammenhänge wie eben dem von Erwerbsarbeit und Weiterbildungsbeteiligung herauszuarbeiten. In der Schweiz begründen solche Strukturdaten, die gerade auch problematische, sozial selektive Lernmöglichkeiten aufdecken, überhaupt erst eine weitere Forschungsförderung (z. B. die sog. Ressortforschung des Bundes im Bereich Weiterbildung) sowie politische Initiativen bei ansonsten einer generell eher zurückhaltenden staatlichen Intervention in die Weiterbildung.

Gleichzeitig führt dieser Erkenntnisweg theoretische Probleme mit sich, wenn es darum geht, Bildungsentscheidungen zu begreifen und auf dieser Grundlage bildungspraktische Ansätze etwa der Angebotsplanung oder der Beratung konzeptionell zu orientieren. Dies wird zum Beispiel in einer sozialstatistisch nicht erklärbaren Varianz der Bildungsentscheidungen deutlich, worauf v. a. Wittpoth (2011) verweist: So beteiligt sich z. B. ein nicht unerheblicher Anteil der Personen mit hohem Bildungsabschluss nicht an Weiterbildung, und von den Un- und Angelehrten wiederum lässt sich ein durchaus beträchtlicher Anteil durch vielfältige Benachteiligungen nicht von einer Teilnahme abhalten. Die Ergebnisse sozialstatistischer Studien verweisen auf erhöhte oder verringerte Wahrscheinlichkeiten der Teilnahme, aber auch auf durchaus nennenswerte, nicht erklärbare Abweichungen am oberen wie am unteren Ende der Teilnahnehierarchie. Soziodemografische Faktoren regulieren offenbar Teilnahme nicht allein, was auch für milieubezogene Typisierungen gilt; und selbst wenn vielfältige weitere Kontextbedingungen (Raum, Familie, Beruf etc.) einbezogen werden, können zahlreiche konkrete Fälle der (Nicht-)Teilnahme immer noch unverstanden bleiben.

Diese Erkenntnisprobleme verweisen auf die Notwendigkeit, komplementär zu den sozialstatistischen Ansätzen stärker und offener die Entscheidungssituation der Subjekte in den Blick zu nehmen. Dazu gehört ein Perspektivenwechsel von einem bedingungs- hin zu einem begründungsbezogenen wissenschaftstheoretischen Ansatz (vgl. Faulstich 2013) und ein stärkerer Einbezug von Verfahren der rekonstruktiven Sozialforschung (vgl. Wittpoth 2011). Es bedarf Detailforschung, die genauer einzelne Kontexte der Beteiligung untersucht und es ermöglichen kann, diese umfassender in ihrem Einfluss zu begreifen. In diesem Sinne ist die empirische Studie angelegt, auf welche der vorliegende Artikel basiert. Es geht um einen Beitrag zu einem eingehenderen Begreifen des Zusammenhangs von Erwerbsarbeitsbedingungen und -interessen und Weiterbildungsbemühungen. Empirisch rekonstruiert wird dabei, wie Beschäftigte Arbeitsbedingungen wahrnehmen und wie Weiterbildungsbemühungen daraus begründet werden. Es geht also um die Frage, welche arbeitsbezogenen Impulse die Personen aufnehmen und sie dazu veranlassen, Weiterbildung als eine *besondere* Form, Berufs- und Lebensaufgaben zu bearbeiten, zu ergreifen.

Zunächst werden ausgewählte Studien zum Verhältnis von Arbeit und Lernen betrachtet (2.), um dann Ansatz (3.) und methodisches Vorgehen (4.) der vorliegenden Studie zu skizzieren. Im Hauptteil werden zwei empirische Beteiligungsfälle dargestellt (5. und 6.) und abschließend vor dem Hintergrund der weiteren Empirie diskutiert und theoretisch eingeordnet (7. und 8.).

2. Erwerbsarbeit und Weiterbildungsbeteiligung

Im Resümee des Ergebnisberichts des Adult Education Survey 2012 heißt es zum Zusammenhang von Erwerbstätigkeit und Weiterbildungsbeteiligung: „Die Analysen im vorliegenden Text haben deutlich gemacht, dass insbesondere die Merkmale der Erwerbssituation (erwerbstätig oder nicht, wenn erwerbstätig: berufliche Position, Qualifikationsanforderungen, Stabilität des Beschäftigungsverhältnisses) die Höhe der

Weiterbildungsbeteiligung beeinflussen“ (Bilder u. a. 2013, S. 352). Das heißt auch, neben der Erwerbsbeteiligung selbst werden weitere Merkmale relevant, die sich konkreter auf die Arbeitsbedingungen beziehen. Dies haben bspw. Hall und Krekel (2008) weiter untersucht, indem sie den Einfluss tätigkeitsbezogener Merkmale auf die Beteiligung an Weiterbildung analysieren. Dabei beziehen sie verschiedene Merkmale mit ein wie das Anforderungsniveau der Tätigkeit, Lern- und Kreativitätsanforderungen, Prozess- und Produktinnovationen oder organisatorische Veränderungen. Die Studie kommt zu dem Schluss, dass insbesondere hohe Qualifikationsanforderungen am Arbeitsplatz, aber auch wissensintensive berufliche Tätigkeiten sowie Lern- oder Kreativitätsanforderungen des Arbeitsplatzumfeldes die Wahrscheinlichkeit einer Teilnahme an formalisierter wie informeller Weiterbildung erhöhen (Hall/Krekel 2008, S. 65). Hervorzuheben ist, dass versucht wird, nicht nur formale Aspekte der Erwerbsarbeit (wie z. B. die Berufsstellung) zu erfassen, sondern auch die Tätigkeit in den Blick zu nehmen. Dies geschieht z. B. über eine Erfassung der Kreativitätsanforderungen, etwa mit dem Item „Wie häufig kommt es bei Ihrer Arbeit vor, dass Sie bisherige Verfahren verbessern oder etwas Neues ausprobieren?“.

Der Kontext Erwerbsarbeit wird demnach in der Studie von Hall/Krekel durch eine stärkere Beachtung tätigkeitsbezogener Aspekte weiter ausdifferenziert. Ebenso aufgenommen werden diese in einer Studie von Baethge und Baethge-Kinsky (2004). Neben gängigen Strukturvariablen werden *Arbeits Erfahrungen* untersucht (Baethge 2003, S. 9), die unter dem Aspekt möglicher Lernförderlichkeit erfasst werden. Genutzt werden die Dimensionen Ganzheitlichkeit der Aufgabenstellung und Handlungsspielraum, Kommunikativität, Partizipation an Entscheidungen sowie berufliche Entwicklungschancen im Betrieb. Ausgangspunkt ist u. a. die Annahme, dass eine „Kompetenz für lebenslanges Lernen“ (ebd., S. 95) und damit auch eine Beteiligungsbereitschaft mit der Lernförderlichkeit von Arbeit zusammenhängen. Diese Annahme wird auch als zutreffend belegt, wobei sogar aufgezeigt wird, dass die Arbeitsorganisation nicht nur ein überaus gewichtiger, sondern sogar unabhängiger Faktor in der Kompetenzentwicklung der Individuen ist (also z. B. unabhängig vom Bildungshintergrund). Arbeit stelle demnach „einen eigenständigen Prägefaktor zur Entfaltung von Lernkompetenz im Erwachsenenalter“ dar (ebd., S. 98). Die beiden genannten Studien verweisen darauf, dass die Ausgestaltung der Erwerbsarbeit und die Wahrnehmung konkreter Tätigkeitsaspekte eine hohe Relevanz für Beteiligung und Lernbereitschaft haben. *Wie* allerdings die Bedingungen in Begründungen des Lernens überführt werden, müsste genauer empirisch untersucht werden.

3. Bedingte Teilnahmebegründungen

Die vorliegende Studie kann an den Fokus der genannten Studien auf Arbeits- bzw. Tätigkeitsmerkmale anschließen. Sie ändert aber insofern die Blickrichtung, als sie nicht nach statistischen Zusammenhängen sucht, sondern durch qualitative Detailforschung die subjektive Wahrnehmung der Tätigkeiten und der Arbeitsbedingungen in den Blick nimmt und diese als Hintergrund für Weiterbildungsentscheidungen konzipiert. Bezogen auf die Frage nach Weiterbildungsentscheidungen wird eine spe-

zifische wissenschaftstheoretische Position eingenommen, für deren Explikationen sich Überlegungen von Holzkamp (1995) eignen, da sich diese selbst im Problemfeld intentionaler Lernaktivitäten bewegen.

Demnach gehen in menschliche Handlungsbegründungen und -entscheidungen äußere Bedingungen (z. B. im Betrieb, auf dem Arbeitsmarkt) selbstverständlich ein, aber nicht kausal im Sinne einer zwingenden Auswirkung. Vielmehr erfahre ich in meiner Position und Lebenslage die Bedingungen und kann sie als „Prämissen“ zur Grundlage meiner Handlungsbegründungen machen (vgl. Holzkamp 1995, S. 24): Weil es an der Unterstützung durch den Arbeitgeber mangelt, nehme ich *nicht* an einer Weiterbildung teil. Es geht aber auch genau anders herum: Gerade weil die Unterstützung *nicht* gegeben ist, besuche ich eine Weiterbildung, um mein Bildungsniveau zu heben und so meine Chancen auf einen Wechsel des Arbeitgebers zu erhöhen. Einerseits stellen die Prämissen damit einen Ausschnitt meiner Lebensbedingungen dar, die meine Handlungsmöglichkeiten bestimmen (z. B. die Lernkultur in meinem Betrieb). Andererseits sind sie aber auch aktiv ausgewählt und werden dadurch zu Bedeutungen, dass ich sie für die Realisierung meiner Bedürfnisse als relevant interpretiere. Vielleicht nehme ich die mangelnde Arbeitgeberunterstützung gar nicht wahr, weil ich sie sowieso nicht in Anspruch nehmen würde, um mich vor Abhängigkeiten zu schützen.

Die individuelle Entscheidung wird im Konzept der Lebensinteressen begründet, d. h. der Interessen „an der Wahrung und Entwicklung meiner subjektiven Lebensqualität durch Verfügung über die dazu notwendigen Bedingungen“ (ebd., S. 24). Lernen und Weiterbildung kann damit eine humane Potenz der Lebensbewältigung und -gestaltung sein (weiterführend Faulstich 2013; kritisch etwa Wittpoth 2004).

Bezogen auf Weiterbildung entscheidet sich demnach Teilnahme erst durch die Bedeutsamkeit, welche die Subjekte dieser zuweisen. Dies darf allerdings nicht derart missverstanden werden, dass Teilnahmeentscheidungen „un-bedingt“ frei wären. Die sozialstrukturellen Bedingungen bleiben relevant, sie werden allerdings als Rahmungen begriffen, die durch individuell bedeutsame Aktivitäten ausgefüllt werden. Bracker und Faulstich sprechen von „bedingte[n] Begründungen der Lerntätigkeit“ (2014, S. 343).

In Hinblick auf empirische Forschung geht es deshalb darum, den Übergang von Bedingungen zu Begründungen zu begreifen und dabei sowohl Lernschranken und -hemmnisse als auch die wesentlichen Aktivitätsimpulse der Subjekte einzubeziehen. Diese Übergänge sind kontextspezifisch empirisch auszufüllen, da Weiterbildung zu vielfältig ist, als dass (Nicht-)Teilnahme verallgemeinernd begriffen werden könnte. Wittpoth schlägt einen Ansatz vor, der Teilnahme nicht als prinzipiell gut und richtig einordnet, sondern versucht zu verstehen, „warum und wie Weiterbildung aus der Vielfalt möglicher Formen Lebensaufgaben zu bewältigen (nicht) ausgewählt wird“ (2011, S. 785). Daher soll ausgehend von dem Fokus auf die Erwerbstätigkeit rekonstruiert werden, wie und welche (Arbeits-)Bedingungen so wahrgenommen werden, dass sie in Weiterbildungsbemühungen überführt werden. Dabei muss aber Sensibilität dafür bestehen bleiben, dass sich arbeitsbezogene Begründungen mit der privaten Lebenssituation verschränken können (vgl. Käßlinger u. a. 2013).

4. Arbeitsbedingungen als Untersuchungsfeld

Es wurden Interviews mit Beschäftigten aus drei kontrastierend ausgewählten Branchen geführt, die selbstinitiiert, also nicht auf Anordnung des Arbeitgebers oder eines Amtes, an einer umfangreicheren beruflichen Weiterbildung teilgenommen haben. Die Weiterbildungen kosteten meist über 1.000 Euro und liefen über einen Zeitraum von mindestens neun Monaten. Sie wurden berufsbegleitend absolviert. Die befragten Personen sind in den Bereichen Gesundheit (z. B. Physiotherapie, Ergotherapie), Soziales (z. B. Erzieherin, Betreuung) sowie Industrie und Technik (z. B. Maschinenbediener, Kraftwerker) tätig. Sie sind zwischen 41 und 52 Jahre alt. Insgesamt wurden elf problemzentrierte, gleichwohl biografisch vergleichsweise offene Interviews (vgl. Witzel 2000) zwischen 65 und 110 Minuten durchgeführt. Dem Erkenntnisinteresse entsprechend waren die Interviews so angelegt, dass zunächst die Arbeit und die Arbeitsbedingungen thematisiert wurden. Die erste Frage lautete: „Für mich wäre es erst einmal gut zu erfahren, als was Sie beruflich tätig sind und was Sie da genau machen.“ Im weiteren Verlauf wurde dann darum gebeten, die Teilnahmeentscheidung zu reflektieren: „Wie kamen es, dass Sie sich für diese Weiterbildung entschieden hatten? Was erhoffen Sie sich davon?“

Für die Analyse der Interviews in Hinblick auf die Wahrnehmung der Arbeitsbedingungen wurde auf arbeitswissenschaftliche und -psychologische Erkenntnisse zurückgegriffen, vor allem auf Verfahren der „Analyse von Arbeitstätigkeiten und Arbeitssystemen“ (vgl. Ulich 2005, S. 63 ff.). Insbesondere die „subjektive Arbeitsanalyse“ (Udris/Alioth 1980), in der es um die Erfassung der „subjektiven Widerspiegelung“ (Ulich 2005, S. 105) der Arbeitssituation durch die Beschäftigten geht, kann als Heuristik für die Differenzierung komplexer Arbeitserfahrungen genutzt werden. Dazu gehören die Aspekte: Handlungsspielraum, Transparenz, Verantwortung, Qualifikation, soziale Struktur und Arbeitsbelastung (ebd., S. 110). Diese konnten vor allem herangezogen werden, um in der Fülle und Dichtheit der erzählten Arbeitserfahrungen eine Strukturierung zu ermöglichen und so den Zusammenhang zwischen Lernbegründungen und subjektiven Arbeitserfahrungen rekonstruieren zu können. Auch in der Studie von Baethge/Baethge-Kinsky (2004) wurden ähnliche Aspekte zur Erfassung der Arbeitserfahrungen genutzt.

Im Folgenden werden zwei ausgewählte Teilnahmefälle vertieft dargestellt, um einen möglichst reichhaltigen Eindruck vom Material und der Auswertung zu vermitteln. Kontrastierend sind sowohl die Branchen (Gesundheit und Industrie) als auch, wie sehr bzw. wie wenig die Personen auf das Einkommen durch ihre Berufstätigkeit angewiesen sind. Umso auffälliger ist die Einsicht, dass sich in beiden Fällen die Weiterbildungsbegründungen zwar zunächst auf die Arbeitstätigkeit und -perspektiven beziehen, gleichzeitig aber in sehr viel umfassender Weise in berufsbiografische Entwicklungen und private Lebensentwürfe eingebunden sind und sich mit diesen verschränken: In den Weiterbildungsbegründungen und -aktivitäten der Personen lassen sich für ein Begreifen der Beteiligung wesentliche (berufs-)biografische Identitätsthemen rekonstruieren. Zugespielt formuliert lassen sich Lernstrategien als Identitätsthemen rekonstruieren.

tätsarbeit identifizieren, von denen zwei typische durch die ausgewählten Fälle repräsentiert werden.

Dabei meint der Begriff Lernstrategien nicht wie meist üblich Methoden effizienten Lernens zur Erreichung eines definierten Lernziels im Sinne eines Wissenserwerbs (z. B. Mandl/Friedrich 2006). Eine Klassifizierung solcher Lernstrategien werden meist als Lerntypen gefasst. Entgegen solchen personifizierenden Begriffsbestimmungen können Lernstrategien auch erweitert verstanden werden als Muster des Umgangs mit Lernen, also Muster von (Nicht-)Lernbegründungen und -aktivitäten, die eingebunden sind in biografische Prozesse und soziale Kontexte und entsprechend variieren (vgl. auch Faulstich/Bracker 2015, S. 16 ff.). Der genutzte Identitätsbegriff folgt weitestgehend der Konzeption von Keupp u. a. (2006), nach der es bei Identität um das Problem geht, wie die Passung zwischen innerer und äußerer Welt gelingen und ein Gefühl der Identität entstehen kann. Verstanden wird der Identitätsprozess als lebenslanger und bisweilen alltäglicher subjektiver Konstruktionsprozess. Als Syntheseleistungen der Identitätsarbeit werden Kohärenz, Anerkennung und Authentizität genannt, über die unterschiedliche, auch widersprüchliche Erfahrungen in unterschiedlichen Lebensbereichen (Keupp u. a. nennen u. a. Arbeit, Freizeit und Familie, S. 218) in einen sinnhaften Zusammenhang gebracht werden.

Teilnahmefall 1: Palliativpflegekraft

Bei diesem ersten Fall handelt es sich um eine Frau mittleren Alters, die als Palliativpflegekraft in einem Hospiz arbeitet. Bereits nach relativ kurzer Zeit kündigt sie diese Tätigkeit wieder. Zuvor war sie als Anästhesieschwester in einem Krankenhaus und als Pflegekraft in einer Kinderonkologie tätig gewesen. Sie ist gut ausgebildet und besucht einen Kurs zum Thema Palliative Care. Es wird sich zeigen, dass ihr Hauptmotiv für die Weiterbildung fehlende Identifikationschancen in der Arbeit sind und Lernen eine wesentliche Handlungsstrategie darstellt in der Suche nach einer erfüllenden beruflichen Perspektive.

Zunächst haben wir einen Abschnitt, in dem sie ihre Arbeitsbedingungen beschreibt und bereits zentrale Aspekte angesprochen werden. Sie äußert zuvor, dass sie für Pflege zuständig ist, und führt dann weiter aus:

„Und ja, wenn es denn möglich ist, noch die psychosoziale Begleitung der Angehörigen und der Patienten, wobei das, finde ich, viel zu kurz kommt. Wir sind immer noch zu wenig. Klar, Gott, ich will Hospize um Gottes willen nicht schlecht machen. (...) Aber auch da wird Geld verdient. Und ich finde auch, da werden die Leute verheizt und man kann nicht so auf die Menschen eingehen, wie ich mir das vorgestellt hab. Ich hab also im November da angefangen und ich werde zum Ende des Monats wieder gehen. Ich hab das so nicht geschafft. Ich kann da nicht so arbeiten, wie ich wollte.“ (I 29, 8)

Wahrgenommen werden Aspekte einer Ökonomisierung („da wird Geld verdient“, zu wenig Personal), einer Arbeitsverdichtung und -hetze („werden die Leute ver-

heizt“) sowie einer Nicht-Erfüllbarkeit eigener inhaltlicher Ansprüche („nicht so auf die Menschen eingehen“). Ihre Unzufriedenheit resultiert darin, dass sie kündigt.

Sie beschreibt weiter zum Teil sehr drastisch ihr negatives Erleben dieser Arbeitsbedingungen:

„...ich fühle mich da oft ausgeliefert, wenn dann irgendwie ich eigentlich in drei Zimmern gleichzeitig sein müsste und das nicht kann. Das ist ein Stress, den ich nicht aushalte. Ich hab ja lange Jahre als Anästhesieschwester gearbeitet und ich war bestimmt eine coole Anästhesieschwester. Aber ich bin nicht cool im Hospiz, und das will ich auch nicht sein, ja? Und das ist...Also das reibt mich sehr auf, muss ich sagen, obwohl ich mir das sehr gewünscht hab. Ich hab also mit den ganzen Fortbildungen, die ich gemacht hab, auch sehr darauf hingearbeitet. Und ja, es ist schon sehr schade, dass das so nicht funktioniert, leider.“ (I 29, 10)

Interessant ist hier, dass identitätsbezogene Aspekte ins Spiel kommen. Sie war „bestimmt eine coole Anästhesieschwester“, aber für die Arbeit im Hospiz hält sie das für unangemessen. Ihr Bedauern ist groß, weil sie mit den bisherigen Weiterbildungen darauf hingearbeitet habe, ihren Tätigkeitswunsch erfüllen zu können. Dieses Problem zieht sich durch ihre Berufslaufbahn. Zu ihrer vorherigen Tätigkeit in der Kinderonkologie sagt sie:

„Ich hab in der Kinder-Onko angefangen und hab das erlebt, wie das dort lang läuft, und hab gedacht, ich brauche eine Perspektive. Ich will nicht wieder in die Anästhesie zurück, weil da ... Was ich gut kann, braucht da kein Mensch. Da werden die alle schlafen gelegt, und gut ist. (lacht) (...) Also mich drauf einlassen wollen, auf andere Menschen, mich einfühlend wollen. Das braucht in der Anästhesie kaum jemand, ja?“ (I 29, 80)

Deutlich wird, dass Identifikationschancen in der Arbeit fehlen: „Was ich gut kann, braucht da kein Mensch“. Diese Situation fällt der Befragten nicht leicht. Ihr Selbstbild ist irritiert und sie arbeitet daran, dieses (positiv) zu gestalten.

„Das war anfänglich schon so ein Gefühl auch ‘Mann, und du wolltest das aber so’. Wissen Sie, man kann das einmal positiv betrachten, dass ich so oft mir was anderes gesucht hab und so oft gewechselt hab. Man kann aber auch sagen, ‘Mein Gott, die hält ja nicht mal was aus, die kann ja nicht mal ...’, ne? (...) Und wenn ich mich jetzt mal so mit den Augen anderer versuche zu sehen, dann könnte man eben auch unterstellen, dass man einfach, ja, nicht in der Lage ist, mal Schwierigkeiten zu ertragen, mal irgendwas auszuhalten, mal irgendwo durchzuhalten. (...) So sieht man sich selber nicht gern. Also ich finde es echt schwierig. Ich kann immer noch nicht sagen, ja, hab ich jetzt meinen Frieden mit der Entscheidung gemacht oder nicht? Ich kann das immer noch nicht sagen.“ (I 29, 296)

Sie beschäftigt sich mit den Fragen: Wer bin ich? Wie sehen mich andere? Was will ich?

Auf einer ersten Stufe der Abstraktion kann bezogen auf die Wahrnehmung der Arbeitsbedingungen zusammengefasst werden: Mit Blick auf die Aspekte Einkommen, Beschäftigungssicherheit und Identifikationschancen, die bei der Bewertung von Arbeit häufig genannt werden, wird hier die arbeitsinhaltliche Identifikation stark betont. Das Hauptproblem ist ein Mangel an Identifikationschancen in der Erwerbslaufbahn aus unterschiedlichen Gründen. Interessant ist, dass verschiedene Handlungsstrategien genutzt werden (die in dem obigen Material z.T. nicht angesprochen werden), um mit diesem Problem umzugehen: Versuche der Umgestaltung der Arbeitsbedingungen (z. B. initiiert sie regelmäßige Supervision am Arbeitsplatz), Ehrenamt als „Ersatz“ bzw. „Kompensation“ (sie arbeitet in einer Krebsberatungsstelle) und der Jobwechsel. Lernen und Weiterbildung sind schließlich eine weitere Handlungsstrategie in ihrer Suche nach einer sinnerfüllenden Tätigkeit.

Teilnahmefall 2: Maschinenbediener

Bei dem zweiten Fall handelt es sich um einen Maschinenbediener, der in einem Industriebetrieb arbeitet und seit vier Jahren fest an einer einzigen Maschine in einer Produktionslinie arbeitet. Er war zunächst Schäfer (in der DDR), übte dann ungelernete Tätigkeiten aus (Möbeltransport, Bauernhof etc.) und war zuletzt Leiharbeiter in seinem heutigen Betrieb. Inzwischen ist er fest angestellt. Bei der Weiterbildung handelte es sich um einen abschlussbezogenen Kurs zu CNC-Technik.

Zunächst haben wir einen Abschnitt, in dem wiederum die Arbeitsbedingungen beschrieben werden. Er antwortet dabei auf die Frage, was ihm an der Arbeit Spaß mache.

„Dass die erst mal so scheinbar einfach ist, die Arbeit. Und man doch genau ganz akkurat arbeiten muss, ganz genau sich das einstellen muss. Und je genauer man das einstellt und je pingliger man zum Anfang ist, umso leichter fällt die Arbeit. Mir macht es eigentlich Spaß. Natürlich macht es keinen Spaß, wenn man stümpert beim Einrichten. (...) Ich hab mir auch meine Maschine so weit eingerüstet, sage ich mal, damit das alles rund läuft auch. Als ich die übernommen hab, die Maschine, war das eine relativ schrottige Maschine. Und da hat alles geschliffen und gekratzt und gepoltert. Und mittlerweile läuft die richtig rund.“ (I 23, 98)

Es ist durchaus eine Zufriedenheit mit der Arbeit und auch eine gewisse Begeisterungsfähigkeit für eine Arbeit erkennbar, die meist als Einfacharbeit klassifiziert wird, vielleicht sogar eine gewisse Liebe zu seiner Maschine. Dennoch hat er mit einer Monotonie zu kämpfen:

„Ja, und jetzt gibt es aber für mich da eigentlich im Prinzip an der Maschine nicht mehr viel zu lernen. Und deshalb hatte ich ja auch dann die Weiterbil-

dung gemacht, weil ich dann gerne was anderes machen möchte. ...ich erhoffe mir davon (von einem innerbetrieblichen Arbeitsplatzwechsel, E.H.), dass ich mir wieder viel Gedanken machen muss, wie man optimieren kann, wie man verbessern kann (...) usw. Das erwarte ich mir davon. Und auch, dass ich mehr Geld verdiene.“ (I 23, 102)

Und etwas später heißt es:

„...langfristig ist das eigentlich auch, sage ich mal, für uns selber wichtig, weil wir haben hier ein kleines Häuschen und ein bisschen Land, und damit wir langfristig auch hier gut alles so machen können, wie wir das haben wollen, damit wir das alles nachher als sichere Altersvorsorge haben. Und dafür ist einfach wichtig, so viel Geld wie möglich erst mal zu (haben?), ja.“ (I 23, 122)

Er möchte sich aus einer erlebten Monotonie („nicht mehr viel zu lernen“) befreien. Dazu dienen ihm wesentlich der Kurs und der entsprechende Kompetenznachweis und damit die Möglichkeit, innerhalb des Betriebs einen neuen Arbeitsplatz (in einer neuen Linie) zu bekommen. Gleichzeitig wird der Einkommensaspekt betont und zugleich eingeordnet in eine umfassendere Lebensperspektive und -planung (eigenes Haus, Altersvorsorge).

Schließlich zeigt sich aber auch hier, dass die Lernaktivitäten einbezogen sind in Identitätsfragen:

„Ich hab mir ja früher auch immer erzählen lassen, dass man, wenn man die 10. Klasse hat, dass das eigentlich dann nichts wert ist. So. Aber 10. Klasse POS ist, ja, mehr wert als ein Realschulabschluss. (...) Und ich kann locker auch, sag ich mal, in vielen Sachen mit Abiturienten mithalten. Bloß zu DDR-Zeiten war es ja nicht so, dass ich eben halt Abitur machen durfte. Da durften ja immer bloß zwei Leute aus der Klasse und dann bin ich auch einen anderen Weg gegangen. Und dann kam ja auch die Wende auf einmal, und dann hab ich ganz was anderes gemacht.“ (I 23, 172)

„Und im Endeffekt ist es für mich wichtig, sag ich mal, dass ich mein Leben wieder so annehmen kann, wie ich das selber leben möchte. Und, ja, was ich schaffen kann, das will ich eben halt auch selber wissen, und nicht mir von irgend so einem Penner erzählen lassen, das ist so und so. Und das sollte auch dann lieber so sein, dass man das selber rausfindet.“ (I 23, 184)

Seine berufliche Laufbahn war durch Arbeitslosigkeit, Gelegenheitsjobs und Leiharbeit gekennzeichnet. Es handelte sich um restriktive und sehr fremdbestimmte Arbeitsbedingungen, in denen ihm immer klar war oder gemacht wurde, dass er in einer gesellschaftlichen Statushierarchie weit unten steht. Daraus möchte er sich befreien, wobei ihm auch die Weiterbildung helfen soll.

In diesem Fall werden die Aspekte Einkommen, Beschäftigungssicherheit und Identifikationschancen gleichermaßen betont. Das Hauptproblem kann als Identi-

tätsentwertung durch restriktive Arbeitsbedingungen beschrieben werden. Lernen und Weiterbildung werden genutzt, um die berufliche Stellung zu verbessern und sich auch aus sozialer Abwertung und „Identitätsdemontage“ zu befreien.

5. Beteiligung und Lernen als (berufs-)biografische Identitätsarbeit

In den beiden dargestellten Fällen wurden zwei grundlegende Verhältnisse zwischen Erwerbsarbeitsinteressen und -bedingungen und Lerninteressen und -aktivitäten deutlich:

- Mangelnde Identitätsentfaltung durch fehlende berufliche Anwendungsmöglichkeiten: Weiterbildung als Instrument der Suche nach einer sinnerfüllenden beruflichen Tätigkeit (Fall 1);
- Soziale und berufliche Identitätsentwertung durch restriktive Arbeitsbedingungen: Weiterbildung als Instrument zur Verbesserung der beruflichen Stellung und damit auch als Weg zur Befreiung aus sozialer Abwertung und „Identitätsdemontage“ (Fall 2).

Der Einbezug des Weiteren empirischen Materials lässt deutlich werden, dass in allen Fällen gewisse berufsbiografische Identitätsthemen hervortreten, ohne die die Weiterbildungsbemühungen der Personen kaum angemessen eingeordnet werden können. So zeigen sich in den anderen Fällen:

- Blockierung der Identitätsentwicklung durch strukturelle Begrenzungen: Es stellt sich das Problem von arbeitsbezogener Monotonie und fehlenden Aufstiegschancen trotz der Inanspruchnahme „kleinerer“ Weiterbildungen. Diese sorgen zwar für kurzzeitige Erfüllung, halten aber nicht lange vor. Formale Weiterbildung im Regelsystem wird genutzt und dient zur Erschließung neuer Tätigkeitsfelder und der Entwicklung einer neuen (nicht nur beruflichen) Identität.
- Identitätsverletzung durch berufliche Krisen und Anerkennungsentzug: Es stellt sich das Problem beruflicher Krisen (z. B. Konflikt mit der Vorgesetzten), die dazu führen, dass eine fehlende Anerkennung der eigenen Arbeit erfahren wird. Weiterbildung wird als ein Mittel der Krisenbewältigung genutzt. Sie schafft einen Raum für Eigenes und wird als Quelle der Anerkennung erlebt.
- Fehlende berufliche Identität durch fehlende Ausbildung (Quereinstieg): Eine fehlende Ausbildung im aktuellen Arbeitsfeld wird als Mangel bezogen auf die eigene Wissens- und Kompetenzbasis erfahren. Darunter leidet die berufliche Selbstgewissheit. Durch Weiterbildung wird versucht, die fehlende Ausbildung zu kompensieren und eine berufliche Identität herzustellen.

Deutlich werden Lernstrategien als berufsbiografische Identitätsarbeit, die nur in Bezug auf konkrete empirische Fälle, wie sie hier vorliegen, identifiziert werden können. Entsprechend ist die empirische Erfassung unabgeschlossen. Es ist aber durchaus bemerkenswert, wie weit- und tiefgreifend zumindest dieser Typ von Weiterbildung auch mit Identitätsfragen verwoben ist. Damit ist weniger – wenn auch sicherlich nicht davon zu trennen – die Diskussion um Identitätslernen vs. Qualifikationslernen

im Rahmen der Teilnahme an Weiterbildungsprogrammen und -kursen gemeint. Es geht vielmehr um die Aktivitätsimpulse der Subjekte bezogen auf Weiterbildungsbeteiligung vor dem Hintergrund konkreter Arbeitserfahrungen, wobei Identität eine zentrale Begründungsperspektive und einzelne Handlungsstrategien als Begründungsmuster differenziert werden konnten.

6. Perspektiven

Das vorliegende Material bestätigt die hohe Bedeutung von Erwerbsarbeit auch für Lern- und Weiterbildungsaktivitäten und differenziert diese zugleich. Es werden subjektive Aneignungsbemühungen von Arbeit erkennbar, um eine für sich sinnvolle Arbeit zu erreichen. Dabei wird auch der Wunsch nach Arbeitsidentifikation und positiver Arbeitsidentität deutlich sowie generell die Bemühungen um und die Leistungen der Identitätsarbeit (vgl. Keupp u. a. 2006). Weiterbildung stellt hierbei eine wichtige Handlungspraktik dar, gewissermaßen eine Sinnquelle. Deutlich wird auch, wie Erwerbsarbeit eingebettet ist in den Zusammenhang lebensweltlicher individueller Wünsche, Ziele und Werte. In den Lernbegründungen der Subjekte vermischen sich dann „berufliche“ und „allgemeine“ Motive der Weiterbildungsbeteiligung. In zukünftiger Forschung ginge es darum, das gegenüber anderen gesellschaftlichen Bezügen als besonders bedeutsam anzunehmende Verhältnis von Erwerbsarbeits-/Berufsinteressen und Lerninteressen stärker in Forschung und Theoriebildung zur Teilnahmefrage zu beachten und auszudifferenzieren. Leitfrage könnte dabei sein, wie die rahmenden Bedingungen wahrgenommen und in Lernbegründungen überführt werden.

Literatur

- Baethge, M. (2003): Lebenslanges Lernen und Arbeit: Weiterbildungskompetenz und Weiterbildungsverhalten der deutschen Bevölkerung. SOFI-Mitteilungen Nr. 31
- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Waxmann
- Bilger, F./Gnahn, D./Hartmann, J./Kuper, H. (Hg.) (2013): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. wbv
- Bracker, R./Faulstich, P. (2014): Weiterbildungsbeteiligung – Bedingungen und Begründungen doppelter Selektivität. In: Bauer, U. u. a. (Hg.): Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung? VS
- Faulstich, P. (2013): Menschliches Lernen. transcript
- Hall, A./Krekel, E. (2008): Berufliche Weiterbildung Erwerbstätiger – zur Erklärungskraft tätigkeitsbezogener Merkmale für das Weiterbildungsverhalten. In: Report, H. 1, S. 65-77
- Holzkamp, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/Main: Campus
- Kaufmann, K./Widany, S. (2013): Berufliche Weiterbildung – Gelegenheits- und Teilnahmestrukturen. In: ZfE, 16, S. 29-54
- Käpplinger, B./Kulmus, C./Haberzeth, E. (2013): Weiterbildungsbeteiligung – Anforderungen an eine Arbeitsversicherung. Berlin. library.fes.de/pdf-files/wiso/09852.pdf (letzter Zugriff: 07.04.2017)

- Keupp, H. u. a. (2006): Identitätskonstruktionen. Rowohlt
- Mandl, H./Friedrich, H. F. (2006): Handbuch Lernstrategien. Hogrefe
- Semmer, N./Udris, I. (2007). Bedeutung und Wirkung von Arbeit. In: Schuler, H. (Hg.): Lehrbuch Organisationspsychologie. Huber, S. 157–196
- Udris, I./Alioth, A. (1980): Fragebogen zur subjektiven Arbeitsanalyse (SAA). In: Martin, E. u. a. (Hg.): Monotonie in der Industrie. Hans Huber, S. 49-68
- Ulich, E. (2005): Arbeitspsychologie. Schäffer-Poeschel
- Walter, M. (2014): Lebenslanges Lernen zwischen Weiterbildungslust und Weiterbildungsfrust. wbv
- Wittpoth, J. (2004): Gerahmte Subjektivität – Über einige ungeklärte Voraussetzungen der ‚subjektwissenschaftlichen Grundlegung des Lernens‘. In: Faulstich, P./Ludwig, J. (Hg.): Expansives Lernen. Schneider, S. 256-262
- Wittpoth, J. (2011): Beteiligungsregulation in der Weiterbildung: Tüppelt, R./von Hippel, A. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, S. 771-788
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung. nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228 (letzter Zugriff: 07.04.2017)