

# Habitus als Ressource der (Nicht-)Teilnahme an Weiterbildung

## Überlegungen am Beispiel der Alphabetisierungsforschung

Helmut Bremer, Natalie Pape

### Zusammenfassung

*Der Artikel schließt an die Debatte um Ressourcen für Weiterbildungsbeteiligung an. Dabei wird argumentiert, dass „objektive“ Ressourcen, die für Weiterbildung „theoretisch“ relevant sind, erst in Verbindung mit den subjektiven Relevanzsetzungen des Habitus zur Teilnahme führen. Um dies zu verdeutlichen, wird auf eine qualitativ-empirische Studie aus der Alphabetisierungsforschung zurückgegriffen. Letztere zeigt, dass die Aufnahme eines Alphabetisierungskurses vor allem dann in den Blick gerät, wenn die milieutypische Lebenspraxis bedroht ist oder die des (angestrebten) Milieus sonst nicht realisiert werden kann. „Objektive“ Ressourcen wie ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital sowie Zeit und Raum sind für Weiterbildungsteilnahmen selbstverständlich sehr bedeutsam. Aber davon kann noch nicht auf Teilnahme geschlossen werden. Zudem kann der Habitus als sozial und biographisch erworbenes Bewertungs- und Handlungsprinzip auch zu einer Ressource der verweigerten Weiterbildungsteilnahme werden.*

### 1. Zur Handlungsrelevanz von Ressourcen

Dass die Beteiligung an Weiterbildung erheblich mit Ressourcen korrespondiert, die den Einzelnen zur Verfügung stehen, ist weithin bekannt. Vor allem wird immer wieder die Bedeutung soziodemographischer Faktoren wie Einkommen und Bildung herausgestellt, die sich offenbar als wichtige Ressourcen bei der Nutzung von Weiterbildungsangeboten erweisen. Wittpoth (2018, S. 1153) hat hingegen betont, dass sich „Teilnahme/Nicht-Teilnahme *allein* unter Bezug auf soziodemographische Faktoren nicht erklären lassen“, ebenso wenig wie aus der Milieuspezifik (ebd., S. 1156; Herv. i. O.). Er verweist in der Folge auf andere Kontextfaktoren wie Raum (also auch Nähe einer Weiterbildungseinrichtung), soziales Kapital (also Eingebundensein in soziale Gemeinschaften), Familie sowie die beruflich-betriebliche Situation, die sich allesamt auch als Ressourcen verstehen lassen bzw. die auf Ressourcen verweisen.

Deutlich wird dabei zum einen, dass es eine ganze Reihe verschiedener Ressourcen sind, die für die Teilnahme an Weiterbildung relevant sind; neben den genannten muss auch Zeit hinzugefügt werden (Seitter 2017; Bilger u. a. 2017, S. 60). Zum anderen zeigt sich aber, dass sich die Forschung zur Teilnahme an Weiterbildung meist auf der Ebene „objektiver“ Ressourcen bewegt. Von außen betrachtet und somit „theoretisch“ scheinen sie als verfügbar, „subjektiv“ müssen sie aber nicht „praxis-“ bzw. handlungsrelevant werden. Ressourcen markieren insofern „Bedingungen“ für die Teilnahme an Weiterbildung, aber noch keine „Begründungen“ (Bracker/Faulstich 2014). Versteht man (in Anlehnung an Blinkert u. a. 2003, S. 45) unter Ressourcen die Quellen, Bedingungen und Möglichkeiten, die mobilisiert werden können, um Lebensinteressen im Allgemeinen und Weiterbildungsteilnahme im Besonderen zu realisieren, dann wird es gerade interessant zu beleuchten, wie diese Mobilisierung von „objektiven“ Ressourcen „subjektiv“ erfolgt und in Begründungen und Praxis überführt wird. Zu fragen ist, inwiefern „objektive“ Ressourcen anschlussfähig sind an „subjektive“ Relevanzstrukturen, die mit Bourdieu als Dispositionssystem des Habitus gefasst werden können, und wie Ressourcen dann letztlich handlungs-, konkret also weiterbildungsrelevant werden. Dabei gerät zugleich in den Blick, in welcher Weise „objektive“ Ressourcen gerade *nicht* für die Weiterbildungsteilnahme genutzt werden, und zwar nicht in defizitärer Perspektive aufgrund fehlender Ressourcen, sondern als aktives Potenzial.

Wir wollen dem in der Folge nachgehen, indem wir Bourdieus Konzepte des „Kapitals“ und des „Habitus“ auf den Zusammenhang von Ressourcen und Weiterbildungsteilnahme beziehen. Dazu stützen wir uns auf eine empirische Studie aus der Alphabetisierungsforschung. Schließlich resümieren wir die Überlegungen und betrachten, inwiefern der Habitus als System von Dispositionen auch als Ressource für die widerständige Nicht-Teilnahme an Weiterbildung fruchtbar gemacht werden kann.

## 1. Kapital und Habitus als „inkorporierte“ Ressourcen

Bourdieu (1992a) legt seiner Kapitaltheorie ein erweitertes Verständnis von „Kapital“ zugrunde, wobei Kapital hier von uns synonym zu Ressource verstanden wird. Er zielte darauf, die soziale Ordnung und die Handlungsstrategien der Platzierung darin in differenzierterer Weise als mit dem Rückgriff auf rein ökonomische Ressourcen abbilden zu können. Obwohl es dabei also nicht explizit um Ressourcen für Weiterbildungsteilnahme geht, ermöglicht das Konzept, der von uns aufgeworfenen Frage der Handlungsrelevanz von Ressourcen näher zu kommen. Drei Aspekte sind dabei vor allem relevant, auf die wir im Folgenden genauer eingehen werden: Die Differenzierung und gegenseitige Überführbarkeit von Kapital, die Inkorporierung und der vorreflexive Charakter der Nutzung von „Kapital“ bzw. Ressourcen.

Bekanntlich unterscheidet Bourdieu vor allem drei Formen von Kapital. Zum *ökonomischen Kapital* zählen insbesondere Geldmittel, materielle Güter usw. Das *kulturelle Kapital* liegt inkorporiert (Dispositionen, Schemata), objektiviert (kulturelle Güter wie Bücher, Gemälde usw.) und institutionalisiert (vor allem Bildungsabschlüsse und Titel) vor. Unter *sozialem Kapital* versteht Bourdieu kurz gefasst „Ressourcen,

die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen“, d. h. einem Netz von „mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen“ (ebd., S. 63).

Wichtig ist: Die verschiedenen Formen des Kapitals können ineinander überführt werden. Insbesondere für kulturelles und soziales Kapital gilt aber, dass dies nur „um den Preis eines mehr oder weniger großen Aufwandes an Transformationsarbeit“ (ebd., S. 70) geschehen kann. Es erfordert anders gesagt biographische Arbeit und Zeit, um sich Bildung anzueignen (etwa durch einen Weiterbildungskurs), soziale Netze aufzubauen und diese zu erhalten, immer bezogen darauf, eine bestimmte angestrebte Lebenspraxis umzusetzen und soziale Anerkennung zu erhalten.

Insbesondere mit dem inkorporierten kulturellen Kapital eröffnet Bourdieu eine Perspektive auf Ressourcen, die weiterführend ist. „Bildung“ setzt demnach einen „Verinnerlichungsprozess“ voraus, der „Zeit kostet“ (ebd., S. 55). Inkorporiertes Kapital „ist ein Besitztum, das zu einem festen Bestandteil der ‚Person‘ geworden ist; aus ‚Haben‘ ist ‚Sein‘ geworden“ (ebd., S. 56). Neben Zeit erfordert das Erwerben von Bildung eine bestimmte Energie – Bourdieu spricht von „sozial konstituierter Libido, die *libido sciendi*, die alle möglichen Entbehnungen, Versagungen und Opfer mit sich bringen kann“ (ebd., S. 55; Herv. i. O.). Biographische Arbeit und Zeit in die Teilnahme an Weiterbildung zu investieren und möglicherweise vorhandenes „ökonomisches Kapital“ (Kosten für einen Kurs) dafür aufzubringen, setzt also schon einen bestimmten Sinn dafür voraus, dass sich dieser „Einsatz“ von Ressourcen bezogen auf die eigene Lebenspraxis „lohnt“. Bourdieu (1982, S. 151) spricht auch vom „Anlage-Sinn“ als „Gespür für das richtige Anlegen kultureller Investitionen“; zugleich markiert der Habitus einen „Sinn für Grenzen“ (ebd., S. 734) verbunden damit, dass bestimmte („objektive“) Ressourcen nicht als relevant in den Blick geraten. Die handlungsleitenden Orientierungen, die mit dem Habitus verinnerlicht wurden, sind langfristig erworben, damit größtenteils unbewusst und wenig reflektiert.

Bleibt man in der Bourdieuschen Logik und Begrifflichkeit, so beruht das, was als „sinnvoll“ erscheint, auf den Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata des Habitus und dessen praktischer Logik. Nicht nur das Nutzen, schon allein der Prozess der Wahrnehmung und Bewertung von Ressourcen ist demnach (anders als in Rational Choice Theorie und ihren Varianten) zu erheblichen Teilen durch vorreflexive, nicht bewusste Strategien unterlegt. Das bedeutet in Konsequenz auch, dass die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata – und damit auch das soziale Milieu, in dem sie angeeignet werden – als Ressource zu betrachten sind, durch die sich der Wert weiterer Ressourcen erst ergibt.

Diese Überlegung ist auch zu übertragen auf die Bedeutung von Raum und räumlichen Gelegenheitsstrukturen für die Weiterbildungsteilnahme (Wittpoth 2018, Mania 2018). Auch eine Weiterbildungseinrichtung in räumlicher Nähe ist zunächst nur eine „objektive“ Ressource. Sie mag die Wahrscheinlichkeit der Weiterbildungsbeteiligung erhöhen. Aber die neuere Diskussion um Raum, Lernorte und Sozialraum (Bernhard u. a. 2015) verdeutlicht, dass auch Raum als Ressource erst handlungsrelevant wird, wenn dieser subjektiv angeeignet und „bewohnt“ werden kann (Mania 2018, Bremer/Trumann 2019), wie das etwa auch in Zusammenhang mit Konzepten „aufsuchender Bildungsarbeit“ herausgearbeitet worden ist (Bremer u. a. 2015).

Die Frage der Ressourcen für Weiterbildungsteilnahme stellt sich also als komplexes Verhältnis dar. Um das zu verdeutlichen, greifen wir nachfolgend auf eine empirische Studie aus dem Bereich der Alphabetisierungsforschung zurück.

## **2. Literalität und (Nicht-)Teilnahme an Alphabetisierungskursen**

In der Forschung zu Alphabetisierung und Schriftsprache fällt vor allem eine große Diskrepanz auf: Nach den Zahlen der neuen LEO-Studie (Grotlüschen u. a. 2019, S. 5) können mehr als 6 Mio. Erwachsene als gering literalisiert gelten. Aber nur 0,7 % davon nehmen an einem Alphabetisierungskurs teil (ebd., S. 18; vgl. auch Rosenblatt/Bilger 2011). Folgt man häufigen Analysen, so sind sie von gesellschaftlicher Teilhabe weitgehend ausgeschlossen bzw. schließen sie sich selbst aus (Rammstedt 2013, S. 12). Wie ist das zu erklären?

Der Blick auf die typischen Ressourcen (sozioökonomische Lage, formaler Bildungsabschluss, Zeit; Grotlüschen u. a. 2019, S. 17 ff.) hilft hier nur bedingt weiter, ebenso wenig die Bedeutung des „sozialen Kapitals“ der Netzwerke und des Umfelds (z. B. Riekmann u. a. 2016). Bezogen auf die in diesem Beitrag aufgeworfene Thematik bleibt oft ein „blinder Fleck“, inwiefern diese Ressourcen handlungsrelevant für die Subjekte werden.

Die qualitativ-empirische Studie, auf die wir uns beziehen (ausführlich Pape 2018), setzt an dieser Stelle an. Wir machen damit vor dem Hintergrund der eingangs umrissenen Argumentation eine Perspektive stark, die das Dispositionssystem des Habitus und das soziale Milieu (verstanden als Gruppe von Menschen mit ähnlichem Habitus und ähnlicher Lebensführung; vgl. Vester 2015) als Ressource für Weiterbildungsteilnahme im Bereich der Alphabetisierung fasst.

In der Studie ging es darum, aus welchen sozialen Milieus Teilnehmende an Alphabetisierungskursen kommen, über welche habitus- und milieuspezifischen Zugänge zu Schriftsprache sie verfügen und wie Schriftsprache, literale Praktiken und Kursteilnahmen in Alltagspraxis und Biographie eingelagert sind. Die Schemata des Habitus, vereinfacht auch zu verstehen als „allgemeine Grundhaltung“ und „Disposition gegenüber der Welt“ (Bourdieu 1992b, S. 31) bilden dabei ein einheitsstiftendes Prinzip, das allen Formen sozialer Praxis – auch dem Lesen und Schreiben – zu Grunde liegt (Bourdieu 1982, S. 283).

## **3. Blick in die Empirie: Habitus, soziale Milieus und Teilnahme an Alphabetisierungskursen und Weiterbildung**

Im Folgenden geben wir zunächst Einblick in drei ausgewählte Interviews, anhand derer sich gut veranschaulichen lässt, wie die Entscheidung zur Teilnahme an Weiterbildung und die damit verbundene Lernanstrengung und Aneignung des Lerngegenstands, hier im Bereich Alphabetisierung, in die milieuspezifische Alltagslogik eingebunden ist.<sup>1</sup> Deutlich wird so: Die Teilnehmenden stützen sich auf Ressourcen ihres Habitus, die handlungsrelevant mit Blick auf Bildungsinvestitionen werden, aber

auch die Teilnahme an Weiterbildung verhindern können. „Objektiv“ vorhandene Ressourcen wie ökonomische Mittel und Zeit spielen für Weiterbildungsteilnahme eine Rolle; ihr Vorhandensein allein erklärt aber noch die Teilnahme. Im Anschluss fassen wir die empirischen Befunde unter Einbezug weiterer Fälle zusammen.

#### *Fallbeispiel Christa (44 Jahre)*

Teilnehmerin Christa (44 Jahre) verfügt über strikte Geheimhaltungsstrategien und eine besondere Scham mit Blick auf ihre Lese- und Schreibschwierigkeiten. Sie ist für Weiterbildung zwar aufgeschlossen, was verdeutlicht, dass sie durchaus über Ressourcen verfügt, die Weiterbildung grundsätzlich möglich machen. Das als „Makel“ empfundene „Schriftsprachdefizit“ ist jedoch emotional hoch aufgeladen und schränkt Christas Weiterbildungsteilnahme ein. So wird deutlich, dass sie zwar gern einen Computerkurs belegen würde. Ihre bewährten Strategien zum Verbergen der Lese- und Schreibschwierigkeiten sowie das „soziale Kapital“ in Form ihres Ehepartners, der zu Hause alles Notwendige am Computer erledigt, haben jedoch letztlich zur Folge, dass Christa nicht das Risiko eingeht, sich in einer Weiterbildung zu exponieren.

Anders gestaltet sich dagegen die Situation mit Blick auf die Bildung und Erziehung ihrer Kinder, für die Christa sich in der traditionellen Rollenverteilung der Eheleute zuständig sieht. Zu Christas milieuspezifischer Vorstellung von guter Kindheit und Erziehung gehört es, ihren Kindern vorlesen zu können und in ihre Bildung zu investieren. Als sie eines Tages vor ihren Kindern mit ihrer Lese- und Schreibproblematik „auffliegt“ und so in ihren erzieherischen Absichten gebremst wird, steht diese von ihr angestrebte Praxis gewissermaßen „auf der Kippe“, so dass sie den Alphabetisierungskurs aufnimmt. Christa überwindet also letztlich ihre Furcht vor Gesichtverlust, da Weiterbildung für sie an dieser Stelle gestützt auf ihren milieuspezifischen Habitus subjektiv hohe Relevanz bekommt.

Die Analysen im Rahmen der oben genannten Studie verweisen im Fall Christa auf einen Habitus des *Traditionellen kleinbürgerlichen Arbeitnehmersmilieus* (Vester 2015, S. 167 ff.). Die hohe Bedeutung von Scham und äußerem Ansehen, die trotz im Lesen und Schreiben sichtbar werdender Erfolge dagegen spricht, sich in einer Weiterbildung zu exponieren, sowie Christas Tätigkeit als Politesse, durch die nach außen Respektabilität, Ansehen und Ordnung demonstriert werden kann, untermauern diese Hypothese.

#### *Fallbeispiel Edgar (37 Jahre)*

Im Vergleich zur Teilnehmerin Christa spielt für Teilnehmer Edgar (37 Jahre) Scham eine eher untergeordnete Rolle. Schriftsprache wird von ihm eigensinniger zur praktischen Alltagsbewältigung genutzt. Edgar, der seit der Schulzeit gegen seine Lese- und Schreibschwierigkeiten ankämpft, ist auf schwere körperliche Arbeit angewiesen, die er als prekär und ausbeuterisch erlebt und die ihm nicht genug Raum für Weiterbildungsaktivitäten lässt, wie er moniert. Mehrfach ist er daran gescheitert, eine Aufnahmeprüfung bei einem Sicherheitsunternehmen zu bestehen, um sich beruflich zu verbessern.

Als Edgar arbeitslos wird, ist ihm dies ein Anlass, seine Schriftsprachkompetenz in einem Alphabetisierungskurs, den er auch für ökonomisch erschwinglich hält, zu erweitern. Damit verbindet er primär das Ziel, sich aus der prekären beruflichen Situation und Abhängigkeit von der Arbeitsverwaltung zu befreien. So wird deutlich, dass die Ressourcen „ökonomisches Kapital“ und „Zeit“ zwar eine Rolle spielen. Gleichzeitig ist sein Wunsch nach beruflicher Weiterentwicklung bzw. Absicherung und Selbstbestimmung hoch bedeutsam dafür, sein Interesse in eine Weiterbildungsteilnahme umzusetzen. Edgars relative Aufgeschlossenheit für Weiterbildung ist auch darin begründet, dass es ihm (im Gegensatz zu Christa) nicht reicht, auf die schriftsprachliche Unterstützung seiner Schwester („soziales Kapital“) angewiesen zu sein. In Verbindung mit dem Wunsch nach einer gesellschaftlich anerkannten und mehr Selbständigkeit ermöglichenden Tätigkeit wird ein Habitus erkennbar, der typisch ist für das *Traditionelle Arbeitermilieu* (Vester 2015, S. 160 ff.). Dafür spricht auch, dass die Teilnahme am Alphabetisierungskurs zum Erwerb einer stärkeren diszipliniert-asketischen Haltung beiträgt, die bei ihm dazu führt, dass er den Kurs verlässt, um den Hauptschulabschluss nachzuholen.

#### *Fallbeispiel Erwin (61 Jahre)*

Teilnehmer Erwin (61 Jahre) macht im Interview einen selbstbewussten und zufriedenen Eindruck und berichtet von bedeutsamen Erfolgen durch den Alphabetisierungskurs. Seine Ausführungen lassen jedoch den Schluss zu, dass er sich stärker als die anderen Fälle von sozialem Ausschluss bedroht fühlt. Den Alphabetisierungskurs besucht er, da er nicht als „dumm“ dastehen möchte, wie er sagt. Er zeigt eine hohe Sensibilität vor gesellschaftlicher Ausgrenzung und Deklassierung und begegnet Gefahren sozialer Marginalisierung mit Strategien offensiver Selbstbehauptung. Durch den Kurs gelingt es ihm, seine Lese- und Schreibkompetenzen zu verbessern und Sicherheit zu gewinnen. Im Zuge dessen beginnt er jedoch im Kurs auf Praktiken zurückzugreifen, die den Ablauf „stören“, so dass die Kursleiterin ihn des Kurses verweist. Das zeigt eine im Vergleich zum Fall Edgar eher sporadische Bedeutsamkeit von Bildungsinvestitionen.

Eine erneute Aufnahme des Alphabetisierungskurses wird für Erwin, der frühverrentet ist, relevant, als er eine Partnerin aus „sozial gehobeneren“ Kreisen gewinnen will. Er möchte hier einen „guten Eindruck“ erwecken, der sich für ihn auch in einer angemessenen Schriftsprachkompetenz zeigt. Dabei unterstützt ihn das regelmäßige Praktizieren des Lesens und Schreibens im Kurs, den Erwin nach einer Pause wieder aufnehmen darf und durch den es ihm gelingt, sich zu disziplinieren und zu lernen. Durch seine langjährige Teilnahme bekommt der Kurs eine alltagsstabilisierende Bedeutung; zugleich wird auch ein Abhängigkeitsverhältnis zum Kurs bzw. zur Kursleitung erkennbar, da Erwin sich außerhalb des Kurses kaum zum Lesen und Schreiben „aufraffen“ kann. Solche Handlungsmuster können als Anlehnungsstrategien verstanden werden und sind typisch für das *Traditionslose Arbeitermilieu* (Vester u. a. 2001, S. 522 ff.). Das Erwerben einer angemessenen Schriftsprachkompetenz und das Nutzen entsprechender Ressourcen folgt in Erwins Fall entsprechend eher

Notwendigkeiten und ist gekennzeichnet von der Sorge um Ausgrenzung und den Erhalt sozialer Zugehörigkeit.

### *Gesamtschau: Die Milieuspezifität von Schriftsprache und Ressourcen*

Die hier etwas ausführlicher dargestellten Fälle zeigen, dass „objektiv“ vorhandene Ressourcen wie Zeit oder Geld natürlich Bedeutung dafür haben, ob eine Teilnahme an Weiterbildung in Erwägung gezogen wird oder nicht. Diese Ressourcen sind dafür aber nicht allein entscheidend, sondern gewinnen erst in Verbindung mit subjektiven Relevanzstrukturen, in denen wir die Dispositionen des Habitus sehen, an Bedeutung.

Der Blick auf die übrigen Interviews der Studie (Pape 2018, S. 154 ff.) unterstreicht, dass Kursaufnahmen vor dem Hintergrund einer als bedroht empfundenen milieuspezifischen Lebenspraxis erfolgen. Das Lernen im Alphabetisierungskurs trägt dazu bei, die als bedroht erlebte Zugehörigkeit zum (angestrebten) Milieu wieder herzustellen bzw. zu erhalten und somit „Habitus-Milieu-Diskrepanzen“ zu bearbeiten (ebd., S. 177). Zwar unterstützen die Befunde Erkenntnisse anderer, vor allem biographisch orientierter Studien, die herausarbeiten konnten, dass es oft „einschneidende Ereignisse im Lebens- und Familienzyklus“ sind (Egloff 2007, S. 76), die als Anlässe für Kursteilnahmen bedeutsam werden und die auf die Biographie als Ressource verweisen. Allerdings zeigen unsere Befunde, dass diese biographischen Anlässe in eine Milieulogik eingeordnet werden können. Die Möglichkeit der Ressourcennutzung wird dadurch stärker in eine gesellschaftliche Dimension überführt und mit Strukturen sozialer Ungleichheit in Verbindung gebracht.

In Abbildung 1 sind alle Fälle der Studie in den Raum der sozialen Milieus eingefügt. In der Grafik drücken sich die vertikalen und horizontalen Dimensionen des Habitus in einem spezifischen Umgang mit Schriftsprache und dem Verhältnis zur „legitimen“, d. h. gesellschaftlich anerkannten Literalität, aus (Grotlischen u. a. 2009).

Für Teilnehmende aus *kleinbürgerlichen Milieus* (siehe auch Fall Christa) werden Normen und Konventionen „legitimer Literalität“ besonders stark handlungsleitend. Bildungsinvestitionen werden vor allem mit dem Ziel aufgenommen, Respektabilität und Status zu erlangen. Zum Teil wird einer konkreten Weiterbildungsteilnahme aber auch aus dem Weg gegangen und versucht, Respektabilität und Status durch ausgeprägte Geheimhaltungs- und Täuschungsstrategien zu sichern.

In den *Milieus der Traditionslinie der Facharbeit und der praktischen Intelligenz* (siehe auch Fall Edgar) kommt es dagegen zu Kursaufnahmen, da die an Autonomie orientierte Lebenspraxis durch die geringen Lese- und Schreibkenntnisse bedroht erscheint. Ein Teil dieser Befragten wirkt mit Blick auf Bildungsinvestitionen einerseits zielgerichtet und ambitioniert; letztere sollen insbesondere der Befreiung aus fremdbestimmten oder prekären Lebens- und Arbeitsverhältnissen dienen. Bei einem anderen Teil beziehen sich die Bildungsinvestitionen klarer auf den praktischen Alltag, muten gemeinschaftlicher an und wirken bescheidener und gelassener. Gepflogenheiten „legitimer Literalität“ spielen in der auf Selbstbestimmung zielenden Praxis eine geringere Rolle als in den kleinbürgerlichen, statusorientierten Milieus.

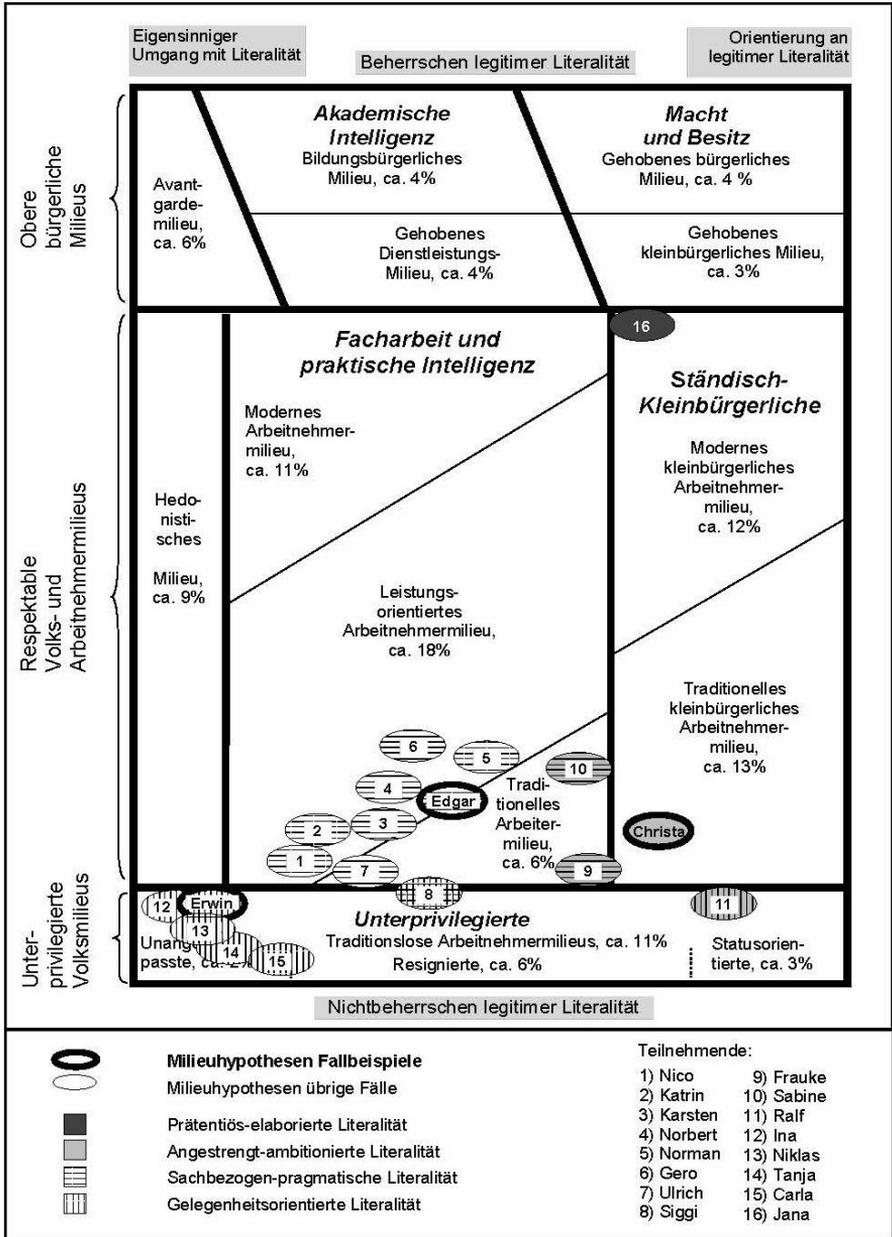


Abbildung 1: Die fünf Traditionslinien der sozialen Milieus der BRD und Grundmuster der Literalität von Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen (Milieu- und Literatilität nach Vester u. a. 2001, S. 49; Vester 2015, S. 149)

Teilnehmende aus *unterprivilegierten Milieus* (siehe auch Fall Erwin) grenzen sich teils deutlich gegen (legitime) Schriftsprache und Lernen ab. Dennoch entstehen Lernanlässe insbesondere vor dem Hintergrund der im Alltag immer wieder erlebten sozialen Marginalisierung und Ausgrenzung. Der Kurs gibt Raum für das, was in der Alltagswelt der Teilnehmenden sonst kaum integriert ist. Im Kursbesuch drücken sich daher oft Anlehnungsstrategien aus, die darauf zielen, den Anschluss an die respektablen Kreise der Gesellschaft nicht zu verlieren und Ausgrenzung zu vermeiden.

Die Befunde untermauern so, dass Kursaufnahmen vor dem Hintergrund des Habitus und der milieuspezifischen Alltagslogik erfolgen. In der Praxis kann daran durch eine so verstandene „Ressourcenorientierung“ angeschlossen werden, stellt doch die Gewinnung von Teilnehmenden wie gezeigt gerade im Bereich Grundbildung eine besondere Herausforderung dar.

#### **4. Habitussensible Ressourcenorientierung zwischen Teilnahme und Nicht-Teilnahme**

Kernanliegen unseres Beitrags war es, in der Diskussion um Ressourcen der Weiterbildungsbeteiligung zu vertieften Differenzierungen zu kommen. Insbesondere erscheint uns wichtig, „Ressourcen“ nicht nur als „objektiv“ vorhandene Bedingungen für Weiterbildungsteilnahme zu sehen, die von außen betrachtet und somit „theoretisch“ nutzbar wären. Das unterstellt implizit immer, dass der Wert der Ressourcen in einem bewussten und kalkulierten Prozess in den Blick gerät. Mit der Habitusperspektive wird verdeutlicht, dass das Zugreifen auf Ressourcen wesentlich durch vor-reflexive, den Teilnehmenden nicht vollständig bewusste Handlungsmuster erfolgt. Es geht dabei um die „unterschiedlichen Nutzungsformen von bildungsrelevanten Ressourcen“ (Büchner 2003, S. 20) und wie sie sich in milieuspezifische Alltagspraxis integrieren lassen oder genauer: wie sie dazu beitragen, die (angestrebte) milieuspezifische Lebenspraxis zu ermöglichen bzw. aufrecht zu erhalten. Der kurze Blick in die Empirie hat das gezeigt. Das verweist auf die subjektive Perspektive und wie Ressourcenerwerb durch den Habitus hervorgebracht wird. Als Ergebnis eines sozialen und biographischen Verinnerlichungsprozesses stellt dieser selbst eine Ressource dar, mit dem Weiterbildung zwischen den Polen „Anlage-Sinn“ und „Sinn für Grenzen“ (Bourdieu) in den Blick kommen kann.

Selbstverständlich vollziehen sich die Verinnerlichung und die Herausbildung eines „Anlage-Sinns“ nicht im luftleeren Raum, sondern in sozialen Kontexten, die mehr oder weniger mit ökonomischen, kulturellen, sozialen, zeitlichen, räumlichen und anderen „objektiven“ Ressourcen ausgestattet sind. Salopp gesagt: wo nichts ist, kann auch nichts angeeignet werden. Aber wichtig zum Verstehen der Bedeutung von Ressourcen für Weiterbildungsteilnahme ist es, die Praxis der Verwendung derselben als einen eigenen Prozess zu verstehen, der sich nicht von selbst ergibt und nicht aus „objektiv“ vorhandenen Ressourcen abgeleitet werden kann.

Der Habitus kann dadurch auch noch in anderer Weise in den Blick geraten, nämlich nicht nur als Ressource für Teilnahme, sondern auch der Nicht-Teilnahme an Weiterbildung. In den Arbeiten zu Weiterbildungsabstinenz (Bolder/Hendrich

2000) und Widerstand gegen Weiterbildung (Axmacher 1990, Holzer 2017) ist Nicht-Teilnahme an Weiterbildung nicht als Ausdruck defizitärer Haltungen, sondern als aktive Strategie zur Verteidigung der Lebensführung gegenüber der Zumutung Weiterbildung herausgestellt worden.

In ähnlichem Zusammenhang fordert Wittpoth (2018) eine gedankliche Abkehr von der „normativen Aufladung“ der meist unhinterfragten Annahme, „dass Weiterbildung gut und mehr Weiterbildung besser ist“ (ebd., S. 1167). Dies sei Voraussetzung dafür, „zu *verstehen*, warum und wie Weiterbildung aus der Vielfalt möglicher Formen Lebensaufgaben zu bewältigen (nicht) ausgewählt wird“ (ebd.; Herv. i. O.). Zu fragen sei dann, was genau Personen mit bestimmten Merkmalen bzw. – wie wir hier auch sagen würden – mit bestimmter Ressourcenausstattung dazu veranlasst, „Lebensaufgaben in der besonderen Form Weiterbildung oder in (welchen) anderen Formen zu bearbeiten? (...) Ob Nichtteilnahme oder Teilnahme die ‚problematische‘ Form ist, ist eine lediglich (fallbezogen) empirisch zu klärende Frage“ (ebd., S. 1168).<sup>2</sup>

Aus einer solchen Perspektive erscheint die oben umrissene ausgeprägte Diskrepanz zwischen dem hohen „gemessenen Schriftsprachdefizit“ und der geringen Teilnahme an Alphabetisierungskursen in einem ganz anderen Licht. Die potenziellen Adressatinnen und Adressaten dieser Kurse stützen sich demnach auf Strategien der alltagspraktischen Bewältigung der „Schriftsprachschwäche“, die den Einsatz ökonomischer, sozialer, zeitlicher und anderer Ressourcen für einen Kursbesuch als nicht sinnvoll oder jedenfalls nicht zwingend erscheinen lassen. Das Einnehmen dieser Perspektive kann auch dazu anregen, die Bedeutung des typischen Angebots „Alphabetisierungskurs“ zu relativieren. Mit Blick auf den Diskurs um Habitussensibilität als besondere Form professionellen Handelns (Sander 2014) ließe sich das in die Richtung einer habitussensiblen Ressourcenorientierung denken, bei der (in diesem Fall) schriftsprachbezogenes Lernen Erwachsener stärker als vielfältig alltagspraktisch eingebundener Prozess in den Blick zu nehmen ist.

## Anmerkungen

- 1 Empirische Basis sind 36 leitfadengestützte Interviews mit 19 Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen, die im Abstand von etwa einem Jahr zwei Mal befragt wurden und dabei auch an einer Lernstandsdiagnostik im Lesen und Schreiben teilnahmen. Die Auswertung der Interviews erfolgte nach dem Verfahren der „Habitus-Hermeneutik“ (Bremer/Teiwes-Kügler 2013). Das Analyseverfahren sieht eine streng sequentielle Textinterpretation des transkribierten Interviewmaterials vor, bei der erste Hypothesen zum Habitus des Falls generiert und ggf. wieder verworfen werden. Die Ergebnisse des kleinschrittigen Analyseverfahrens, das an dieser Stelle nicht ausführlich dargestellt werden kann, werden nach und nach zu Fallstudien „verdichtet“, an deren Ende eine Milieuerortung/Milieuhypothese steht.
- 2 Hier ließe sich auch anschließen an andere Arbeiten, die die Perspektive der Regulative von Weiterbildungsbeteiligung einnehmen. Diese stehen für „soziokulturelle Voraussetzungen“, lassen sich als „Sinn- und Bedeutungskonstellationen“ bezeichnen, die „im Zuge sozialer Praxis zustande kommen und ihre entscheidungsrelevante Kraft entfalten“ (Dörner/Schäffer 2012, S. 78.).

## Literatur

- Axmacher, Dirk (1990): Bildung, Herrschaft und Widerstand. Grundzüge einer „Paratheorie des Widerstands“ gegen Weiterbildung. In: ProKla 79, S. 54-74.
- Bernhard, Christian; Kraus, Katrin; Schreiber-Barsch, Silke; Stang, Richard (2015) (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Raum: Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens. Bielefeld.
- Bilger, Frauke; Behringer, Friederike; Kuper, Harm; Schrader, Josef (Hrsg.) (2017): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016 – Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Bielefeld.
- Blinkert, Baldo; Spiegel, Jürgen; Güsewell, Uta (2003): Kommunale Jugendarbeit und Jugendforschung. Herbolzheim.
- Bolder, Axel; Hendrich, Wolfgang (2000): Fremde Bildungswelten. Opladen.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre (1992a): Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In: Ders.: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg, S. 49-79
- Bourdieu, Pierre (1992b): Die feinen Unterschiede. In: ders.: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg, S. 31-48.
- Bracker, Ulrike Rosa; Faulstich, Peter (2014): Weiterbildungsbeteiligung – Bedingungen und Begründungen doppelter Selektivität. In: Bauer, Ullrich; Bolder, Axel; Bremer, Helmut; Dobischat, Rolf; Kutscha, Günter (Hrsg.): Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung? Wiesbaden, S. 335-356.
- Bremer, Helmut; Teiwes-Kügler, Christel (2013): Zur Theorie und Praxis der Habitus-Hermeneutik. In: Brake, Anna; Bremer, Helmut; Lange-Vester, Andrea (Hrsg.): Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Weinheim, S. 93-129.
- Bremer, Helmut; Kleemann-Göhring, Mark; Wagner, Farina (2015): Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für „Bildungsferne“. Bielefeld.
- Bremer, Helmut; Trumann, Jana (2019): Erwachsenenpädagogik. In: Kessl, Fabian; Reutlinger, Christian (Hrsg.): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden, S. 581-598.
- Büchner, Peter (2003): Stichwort: Bildung und soziale Ungleichheit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 1, S. 5-24.
- Dörner, Olaf; Schäffer, Burkhard (2012): Soziokulturelle Voraussetzungen der Teilhabe an Weiterbildung: das Beispiel Altersbilder. In: dies. (Hrsg.): Weiterbildungsbeteiligung als Teilhabe- und Gerechtigkeitsproblem. München, S. 77-92.
- Egloff, Birte (2007): Biografieforschung und Literalität. In: Grotlüschen, Anke; Linde, Andrea (Hrsg.): Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Münster, S. 70-80.
- Grotlüschen, Anke; Buddeberg, Klaus; Dutz, Gregor; Heilmann, Lisanne; Stammer, Christopher (2019): LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Pressebroschüre, Hamburg. Online verfügbar unter: [blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2019/05/LEO2018-Presseheft.pdf](https://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2019/05/LEO2018-Presseheft.pdf) (letzter Abruf: 25.09.2019)
- Grotlüschen, Anke; Heinemann, Alisha M. B.; Nienkemper, Barbara (2009): Die unterschätzte Macht legitimer Literalität. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 4, S. 55-67.
- Holzer, Daniela (2017): Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung. Bielefeld.
- Mania, Ewelina (2018): Weiterbildungsbeteiligung sogenannter „bildungsferner Gruppen“ in sozialraumorientierter Forschungsperspektive. Bielefeld.
- Pape, Natalie (2018): Literalität als milieuspezifische Praxis. Münster.
- Rammstedt, Beatrice (2013): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC. Münster.

- Riekmann, Wibke; Buddeberg, Klaus; Grotlüschen, Anke (Hrsg.) (2016): Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen. Münster.
- Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke (2011): Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Bonn.
- Sander, Tobias (2014) (Hrsg.): Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln. Wiesbaden.
- Seitter, Wolfgang (2017): Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung: eine Einleitung. In: ders. (Hrsg.): Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Wiesbaden, S. 9-18.
- Vester, Michael; Oertzen, Peter von; Geiling, Heiko; Hermann, Thomas; Müller, Dagmar (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Frankfurt am Main.
- Vester, Michael (2015): Die Grundmuster der alltäglichen Lebensführung und der Alltagskultur der sozialen Milieus. In: Freericks, Renate; Brinkmann, Dieter (Hrsg.): Handbuch Freizeitsoziologie. Wiesbaden, S. 143-187.
- Wittpoth, Jürgen (2018): Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf; von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 1149-1172.