

Weiterbildungsbeteiligung und Lernmotivation

In diesem einleitenden Beitrag wird zunächst in Stichworten die Geschichte der bildungssoziologischen Erwachsenenbildungsforschung in Deutschland rekonstruiert. Die aktuelle Diskussion zu sozialen Exklusion/Inklusion wird hier skizziert und in den folgenden Beiträgen dieses Heftes vertieft. Im abschließenden Kapitel dieses Beitrags werden Ergebnisse einer bildungsbiografischen Studie dargestellt. Dabei zeichnen sich neun Typen der Weiterbildungsbeteiligung und Lernaktivität ab.

1. Zur Geschichte der bildungssoziologischen Forschung

Die Gründe und Ursachen von Weiterbildungsbeteiligung und Weiterbildungsabstanz sind seit Ende des 19. Jahrhunderts ein bevorzugtes Thema der Erwachsenenbildungsforschung.

So waren die Verantwortlichen der „Universitätsausdehnungsbewegung“ in Wien und Berlin seit 1890 daran interessiert, mit Hilfe von Teilnehmerstatistiken Aufschluss über die Sozialstruktur der volkstümlichen Hochschulkurse zu erhalten. Die besondere Aufmerksamkeit galt der Beteiligung von Arbeitern, die an der Universität Berlin mit bis zu 90 % der Teilnehmenden angegeben wurde. In der „neuen Richtung“ der Weimarer Volksbildung ermittelten viele der neugegründeten Volkshochschulen die soziale Zusammensetzung der „Hörerschaft“. Bekannt geworden sind die erheblichen Unterschiede zwischen der „sozialistischen“ Volkshochschule Leipzig und der „bürgerlichen“ Volkshochschule Dresden. Willy Strzelewicz stellt für die Volksbildung bis 1933 folgende Trends fest (Strzelewicz 1968, S. 22 f.):

- Der Anteil der Frauen ist in den Universitätskursen bis zu 50 % gewachsen.
- In den Volkshochschulen überwiegen zunehmend die Angestellten im Vergleich zu den Arbeitern und die „besser Vorgebildeten“.

Von W. Schulenberg, W. Strzelewicz und H. D. Raapke stammen seit 1957 die drei „klassischen“ bildungssoziologischen Leitstudien der deutschen Erwachsenenbildung (die Hildesheim-, die Göttinger-, die Oldenburgstudie). W. Schulenberg stellte mit Hilfe von Gruppendiskussionen fest, dass Erwachsenenbildung zwar positiv bewertet wird, dass aber dennoch Lernen nicht zum Rollenverständnis der Erwachsenenbildung gehört. Volkshochschulen sind nützlich für die anderen, die „es nötig haben“ – so die weit verbreitete Einschätzung (Schulenberg 1957).

In der Göttinger Studie wird ein Zusammenhang zwischen sozialer Schichtzugehörigkeit, Bildungsvorstellungen und Weiterbildungsbeteiligung registriert. Erwachsene mit höherer Schulbildung sind in Volkshochschulen überrepräsentiert, so dass durch Er-

wachsenenbildung die Bildungskluft in der Gesellschaft nicht verringert, sondern tendenziell vergrößert wird. „Unter den Faktoren, die die Affinität zu bestimmten Bildungsvorstellungen, aber auch die Bildungsaktivität im Erwachsenenalter bedingen, tritt die Rolle der Schulbildung mit überraschendem Gewicht hervor. Das ist um so bemerkenswerter, als in den meisten früheren Untersuchungen über Erwachsenenbildung dieser Faktor entweder gar nicht erfasst oder nur flüchtig berührt wurde“ (Strzelewicz 1968, S. 37).

W. Schulenberg untersuchte in der Oldenburg-Studie Veränderungen des Bildungsverständnisses und der Weiterbildungsmotivation. Er stellte in dieser Längsschnittstudie fest, dass sich der Trend zu pragmatischen, utilitaristischen Bildungsvorstellungen in den 1960er Jahren verstärkt hatte. Außerdem berücksichtigte das Oldenburger Team den Einfluss der Familie auf die Weiterbildungsbeteiligung. So sind Mütter erheblich stärker als Väter in ihrem Weiterbildungsmöglichkeiten eingeschränkt (Schulenberg u. a. 1978).

Großes Interesse fand 1964 ein Arbeitspapier von Hans Tietgens zur Frage „Warum kommen wenig Industrie-Arbeiter in die Volkshochschule?“ (Der Text wurde erst 14 Jahre später veröffentlicht in Schulenberg 1978, S. 98 ff.). H. Tietgens hat sich darüber geärgert, dass der Titel häufig falsch zitiert wurde, nämlich „warum kommen so wenig ...“. In der Tat macht das Wörtchen „so“ aus einer deskriptiven Feststellung eine bewertende Aussage. Übrigens wurde in den „Hessischen Blättern“ eine Replik abgedruckt mit dem provokativen Titel „Warum sollen Arbeiter in die Volkshochschule kommen?“ Tietgens weist darauf hin, dass die unterdurchschnittliche Weiterbildungsbeteiligung mit der Arbeitssituation der Arbeiter zusammenhängt: „Die Arbeiter nehmen an, dass sie unter einem stärkeren Autoritätsdruck und Arbeitszwang stehen als die Angestellten. Dass der Betrieb disziplinierend wirkt, ja, dass er selbst Disziplinierungsmittel ist, wird vom Arbeiter stärker empfunden. Auch ist das Gefühl der Unsicherheit bei den Arbeitern größer als bei den Angestellten“ (Tietgens 1964/78, S. 109). Eine weitere Ursache für die geringe Weiterbildung der Arbeiter erkennt H. Tietgens in den Sprachbarrieren. Tietgens Kernthese lautet: „Von allen möglichen Schichtungsgrenzen sind die Kommunikationsgrenzen am deutlichsten erhalten geblieben“ (ebd., S. 140).

Anfang der 1960er Jahre wurde eine interessante empirische Untersuchung durchgeführt „Zum Verhältnis von Aufstiegshoffnung und Bildungsinteresse“. Hier wird belegt, dass optimistische berufliche und soziale Perspektiven wesentliches Motiv für eine nicht nur berufliche, sondern auch allgemeine Weiterbildung sind. Aufstiegs pessimistische und resignierte Berufstätige nehmen kaum an Bildungsveranstaltungen teil (Landesverband 1965). Ohne dass der Begriff bereits verwendet wurde, wird hier der Zusammenhang von Weiterbildung und „sozialer Exklusion“ angedeutet.

1976 führte die Heidelberger „Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung“ (AfeB) ein vielbeachtetes Kolloquium über die „sozialwissenschaftlich orientierte Weiterbildungsforschung“ durch. Die Frage der Weiterbildungsbeteiligung wird in einen le-

bensweltlichen und sozioökonomischen Kontext eingeordnet. So stellt Ekkehard Nuisl in seinem Einleitungsreferat fest: „Weiterbildungsforschung, will sie sich nicht ohne weiteres im Gestrüpp des Lehrangebots des Status quo verheddern, muss also von einer Analyse der Lebenssituation der zu Bildenden ausgehen und von derselben aus die Struktur des Weiterbildungsbereichs ebenso wie Form und Funktion von Lernprozessen wie auch ... die Bildungsrelevanzen von Arbeitsprozessen einordnen“ (Afeb 1976, S. 6).

Mehrheitlich setzt sich die Auffassung durch, „dass die Stellung im Produktionsprozess konstituierendes Element der Lebenslage ist“ (ebd., S. 26). Damit werden auch die zahlreichen – meist explorativen – Motivationsstudien problematisiert, die die Nichtteilnahme primär als Folge fehlender intrinsischer Lernmotivation interpretieren (vgl. Karl 1979, S. 308 ff.). Für die Programmplanung sind diese Motivationsstudien relativ unergiebig, da sie meist inhaltsneutral primäre und sekundäre, aktuelle und habituelle, intrinsische und extrinsische Motive unterscheiden. Dies ändert sich mit neueren Motivationsstudien im Zusammenhang mit Biografie- und Milieuforschung (vgl. Tippelt u. a. in diesem REPORT).

2. Das ökonomische Interesse: Inklusion und Exklusion

Die Weiterbildungsbeteiligungsforschung war didaktisch motiviert: Wie erreicht man unterrepräsentierte Zielgruppen, insbesondere sozialstrukturell benachteiligte Gruppen, und wie kann durch neue Angebote – z. B. Bildungsurlaub – eine größere Nachfrage stimuliert werden?

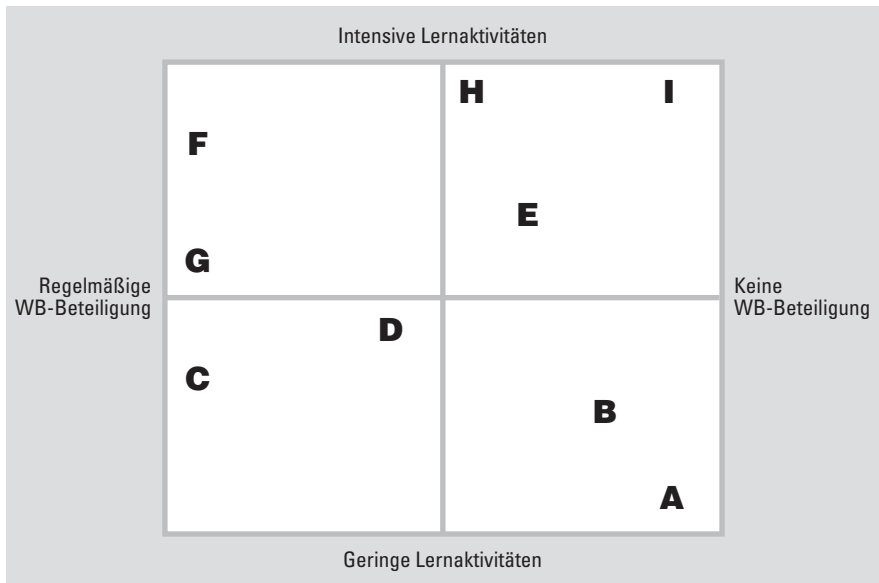
Die Untersuchungen zur Weiterbildung seit 1990 sind primär arbeitsmarktmotiviert. Im Vordergrund steht die Frage, ob die Beschäftigungschancen durch Maßnahmen der (ehemaligen) Bundesanstalt für Arbeit verbessert werden und/oder ob die beschäftigungspolitischen Effekte durch die Hartz-Reformen beeinträchtigt werden. Damit wird Weiterbildung nicht mehr vorwiegend als „Persönlichkeitsbildung“ definiert, sondern als Bestandteil sozialer Exklusions- und Inklusionsprozesse. Das Problem sozialer Exklusion ist in der Europäischen Union seit den 1990er Jahren verstärkt registriert worden. „Die Kluft zwischen Armen und Reichen wird größer, es besteht die Gefahr, dass eine große Minderheit der Bevölkerung kulturell und sozial ausgegrenzt wird: junge Menschen auf Grund teilweise gescheiterter Schulkarrieren und fehlender Förderungsmöglichkeiten, ältere Menschen auf Grund einer geringen beruflichen Motivation, Ausländer/innen auf Grund sprachlicher Defizite und fehlender Anerkennung bereits erworbener Abschlüsse, Langzeitarbeitslose auf Grund von Vereinzelung und mangelndem Zugang vor allem zu betrieblichen Bildungsangeboten, Alleinerziehende auf Grund der schwierigen zeitlichen Organisation der Maßnahmen und häufig fehlender Betreuung der Kinder, Menschen in ländlichen Regionen auf Grund der geringen Angebotsvielfalt und an- und ungelernete Beschäftigte auf Grund mangelnder Angebote am Arbeitsplatz“ (Bastian u. a. 2004, S. 39).

Mit diesen Fragen beschäftigen sich mehrere der folgenden Artikel. Dabei weist P. Faulstich darauf hin, dass auch Inklusion durch Qualifizierungsmaßnahmen zunehmend „prekär“ wird, wenn die Inklusion in Umschulungsmaßnahmen die Exklusion aus dem Beschäftigungssystem nicht verhindert, sondern kompensiert und kaschiert. Inklusionen – auch Inklusionen in das Schul-, Hochschul- und Weiterbildungssystem – können durchaus ambivalent und zweischneidig sein.

3. Weiterbildung aus biografischer Sicht

In der Vergangenheit wurden Teilnehmer an Seminaren als „bildungsaktiv“ und Nichtteilnehmer als „bildungsabstinent“ oder als „lernungewohnt“ bewertet. Wir haben in einem Forschungsseminar 50 Lernbiografien mit Hilfe fokussierter Interviews durchgeführt. In Anlehnung an das Weiterbildungsberichtssystem haben wir zwei Gruppen gebildet: Erwachsene, die im vergangenen Jahr an einem Seminar der Erwachsenenbildung teilgenommen haben und „Nichtteilnehmer“. Im Blick auf die Breite und Intensität der Lernaktivitäten hat sich diese Unterscheidung nur bedingt als aussagekräftig erwiesen. Abgesehen davon, dass viele unsicher waren, ob z. B. ein freizeitorientiertes Wochenendseminar oder eine Unterweisung am Arbeitsplatz als Weiterbildungsbeteiligung zu bezeichnen ist, ist für viele ein Seminar ein möglicher Baustein in einem meist vielschichtigen individuellen Bildungsprogramm. So zeichnen sich unterschiedliche Lerntypen ab (Abb. 1):

Abbildung 1: Lerntypen



- Typ A: Offensive Nichtteilnahme; Volkshochschulkurse, aber auch berufliche Weiterbildung werden entschieden abgelehnt, Volkshochschulbesucher werden negativ stigmatisiert; geringe Lerninteressen.
- Typ B: Erwachsene mit allgemeinen und beruflichen Interessen, die eine Seminarteilnahme nicht ausschließen, aber wegen beruflicher und familiärer Belastungen keine Zeit haben.
- Typ C: Erwachsene, die regelmäßig an Kursen – z. B. Gesundheit, kreatives Gestalten, Fremdsprachen – teilnehmen, ohne aber ansonsten besondere Bildungsinteressen erkennen zu lassen.
- Typ D: Erwachsene, die sich durch Lektüre oder in Kursen weiterbilden, sofern es beruflich unvermeidlich ist.
- Typ E: Erwachsene, die in Vereinen, Parteien, NGO's, Kirchenkreisen aktiv sind und sich hier fortbilden, ohne an Einrichtungen der Erwachsenenbildung interessiert zu sein.
- Typ F: Erwachsene, die sich beruflich qualifizieren, aber außerdem ein anspruchsvolles Interessengebiet (z. B. Literatur, Engagement für bedrohte Völker) haben und dazu gezielt gelegentlich Veranstaltungen besuchen.
- Typ G: Erwachsene, die seit vielen Jahren zur „Stammkundschaft“ z. B. einer kirchlichen, ländlichen, gewerkschaftlichen Bildungseinrichtung – relativ unabhängig von dem jeweiligen Seminarthema – gehören.
- Typ H: Erwachsene, die sich selbstständig ein Bildungsprogramm zusammenstellen, wozu auch, aber eher „nebenbei“ ein Seminar gehören kann. Die gezielt die Neuen Medien, aber auch informelle Kontakte nutzen und die als „Lernende neuen Typs“ bezeichnet werden können.
- Typ I: Erwachsene der Oberschicht (z. B. Professoren, Oberschulräte, Bankdirektoren), die – ähnlich, aber aus anderen Gründen wie Typ A – nicht zu den Weiterbildungsteilnehmern gehören.

Die Bildungsforschung hat in der Vergangenheit mehrfach auf die Abhängigkeit der Weiterbildung von der Schulbildung und den Schulerinnerungen hingewiesen. Positive Schulerinnerungen begünstigen demnach ein lebenslanges Lernen. Einen solchen linearen Zusammenhang haben wir in unserem Interviews nur selten festgestellt. Es ist auffällig, dass Erwachsene mit Abitur ihre Schulbildung negativer beurteilen als Erwachsene ohne höhere Schulbildung. Offenbar ist Schulerinnerung eine Konstruktion aus der jetzigen Lebenssituation heraus. Erwachsene, die z. T. selber pädagogisch oder „leitend“ tätig sind, beurteilen ihre Schulzeit kritisch. Für Erwachsene mit fremdbestimmter abhängiger Beschäftigung erscheint dagegen die (Volks- oder Hauptschul-)Zeit in einem angenehmen Licht.

Bei vielen Gesprächspartner/inne/n haben wir einen „gesplitteten“ Lernbegriff festgestellt. Sie unterscheiden deutlich ein inhaltlich wenig relevantes schulisches Lernen von einem eher selbstbestimmten, inhaltlich interessanten Lernen als Erwachsener. Gelegentlich wird sogar vorgeschlagen, die Kompetenzerweiterung des Erwachsenen nicht als „Lernen“ zu bezeichnen. In der erwachsenenpädagogischen Literatur über-

wiegt die Kontinuitätsthese des lebenslangen Lernens. Die meisten Befragten betonen dagegen die Diskontinuitäten, die Brüche zwischen Schulzeit und Erwachsenenbildung. Dabei ist allerdings einschränkend zu betonen, dass sich die biografische Kontinuität der Denk- und Lernstile und auch der Emotionalität der Selbstbeobachtung oft entzieht.

Was bedeuten solche lernbiografischen Studien für die strukturelle und politische Weiterbildungsdiskussion? Vielleicht, dass sich Volkshochschulen und andere öffentliche Einrichtungen verstärkt am Aufbau neuer Lehr-Lernkulturen beteiligen, dass sie zu Schaltstellen flexibler Netzwerke des Lehrens und Lernens werden, dass sie mehr offene Formen des Lernens anbieten (ähnlich wie die schwedischen Studienzirkel), dass soziales seminaristisches Lernen mit individueller Lernberatung gekoppelt wird, dass bei den Überlegungen zur Modularisierung die selbstorganisierten Lernaktivitäten berücksichtigt werden, dass die Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen weiterentwickelt wird, dass in Seminaren gezielt Lerntechniken und andere „basic skills“ vermittelt werden.

Literatur

- Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung (1976): Aspekte sozialwissenschaftlicher Weiterbildungsforschung. Heidelberg
- Bastian, H./Meisel, K./Nuissl, E. u.a. (2004): Kursleitung an Volkshochschulen. Bielefeld
- Karl, Ch. (1979): Motivationsforschung. In: Siebert, H. (Hrsg.): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler
- Landesverband der Volkshochschulen von NRW (1965): Zum Verhältnis von Aufstiegshoffnung und Bildungsinteresse. Dortmund
- Schulenberg, W. (1957): Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Stuttgart
- Schulenberg, W. u.a. (1979): Soziale Lage und Weiterbildung. Braunschweig
- Strzelewicz, W. (1968): Erwachsenenbildung – soziologische Materialien. Heidelberg
- Strzelewicz, W./Raapke, H. D./Schulenberg, W. (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Stuttgart
- Tietgens, H. (1964): Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule? In: Schulenberg, W. (Hrsg.) (1978): Erwachsenenbildung. Darmstadt, S. 98 ff.